DESAFIOS E OPORTUNIDADES ATUAIS DO TRABALHO E DA CARREIRA

ORGANIZADORES:
MARIA CÉLIA PACHECO LASSANCE
RODOLFO AUGUSTO MATTEO AMBIEL

ABOP

DESAFIOS E OPORTUNIDADES ATUAIS DO TRABALHO E DA CARREIRA

1ª EDIÇÃO

ORGANIZADORES:

MARIA CÉLIA PACHECO LASSANCE
RODOLFO AUGUSTO MATTEO AMBIEL

© Todos os direitos reservados à
Associação Brasileira de Orientação Profissional

Desafios e Oportunidades Atuais do Trabalho e da Carreira

Projeto Gráfico:
Murilo Ohswald Máximo

Diagramação:
Natalia Lassance

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

158.6 Lassance, Maria Célia Pacheco.
L368d Desafios e oportunidades atuais do trabalho e da carreira / Maria Célia Pacheco Lassance, Rodolfo Augusto Matteo Ambiel. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.
392 p.

ISBN: 978-65-00-10067-9

1. Orientação profissional. 2. Carreira. 3. Mundo do trabalho. I. Título. II. Ambiel, Rodolfo Augusto Matteo.

Bibliotecária responsável:
Tatiana Santana Matias – CRB-8/8303

APRESENTAÇÃO

Vivemos um mundo complexo, em que as transformações são rápidas e constantes. Este é um fato bem documentado em inúmeras publicações científicas e que vem sendo experienciado muito intensamente por todos nós, nos últimos meses. A Pandemia de coronavírus trouxe muitas preocupações, mas também a necessidade e a oportunidade para reflexão e reinvenção. Entre outras coisas, aprendemos que é imprescindível compartilhar as responsabilidades, a informação e os recursos; que sempre é possível aprender mais e de formas diferentes; que podemos estar próximos, mesmo a distância... Aprendemos que muitas coisas podem e precisarão ser canceladas, mas não a vida!

Por isso, e especialmente neste contexto, a atual gestão da ABOP reforça seu compromisso de conectar profissionais e pesquisadores interessados no campo de orientação profissional e de carreira; compartilhar informações consistentes e confiáveis a respeito deste campo; apoiar os esforços e as boas práticas de seus associados, além de dar visibilidade à área de OPC, aproximando-a de futuros profissionais e de seus potenciais usuários, em diferentes fóruns. O livro Desafios e oportunidades atuais do trabalho e da carreira possibilita alcançar todos esses objetivos. E mais do que isso, evidencia o compromisso contínuo da ABOP de compartilhar conhecimento e fortalecer a comunidade de profissionais e pesquisadores interessados na área de Orientação Profissional e de Carreira.

Em nome dos demais membros da Diretoria, desejo a todos uma excelente leitura!

Manoela Ziebell de Oliveira
Presidente da ABOP - 2020

APRESENTAÇÃO

O XIV Congresso Brasileiro de Orientação Profissional e de Carreira, organizado pela ABOP em 2019, foi marcante por vários motivos. Primeiro, por que foi o primeiro, em 26 anos de história da Associação, que foi realizado na região nordeste do Brasil: a belíssima cidade de Maceió (AL) nos recebeu de braços abertos. Isso permitiu uma expansão das fronteiras da ABOP, sendo que 30% dos participantes do Congresso eram provenientes daquela região. Segundo, por que o congresso foi planejado e conduzido durante um tempo duro para a ciência brasileira – sobretudo para as ciências humanas e sociais – em termos de corte de verba para pesquisa e de muitas incertezas quanto às políticas científicas e para a educação no Brasil. Ainda assim, conseguimos um importante auxílio da CAPES que, avaliamos, se deu sobretudo pela solidez do evento, da Associação e dos cientistas envolvidos em sua execução (comissões organizadora e cientifica). Por fim – embora só possamos perceber isso agora – foi o último congresso da ABOP antes do "novo normal": mal sabíamos, em setembro de 2019, o que nos esperava logo nos primeiros meses de 2020, ano marcado profundamente pela pandemia do novo coronavírus. No momento em que escrevo essas linhas (julho de 2020), não é possível ainda ter certezas sobre o futuro. Talvez, o XIV Congresso da ABOP tenha sido o último presencial em alguns anos. Mas isso, só o futuro poderá dizer.

A programação científica do XIV Congresso da ABOP foi muito rica e proporcionou bons momentos e discussões para os mais de 300 participantes, entre profissionais e estudantes de graduação e pós-graduação de todas as regiões do país e do exterior (Venezuela, Portugal, Suíça e Bélgica). No total, foram oferecidos 16 minicursos, quatro conferências e três sessões especiais, de forma convidada pela organização do evento, tendo como ministrantes convidados nacionais e estrangeiros. Além disso, também houve apresentações que foram submetidas pelos participantes e avaliadas pela comissão científica. Assim, foram 21 mesas-redondas, 66 apresentações orais de pesquisas, 54 apresentações de práticas (Como-eu-faço) e 75 pôsteres. Todos os autores foram convidados a submeter versões completas dos trabalhos apresentados, independente da modalidade, o que resultou nesta obra, composta por 51 capítulos.

Os livros eletrônicos da ABOP, frutos dos congressos, têm se tornado uma tradição, já que desde 2015, ininterruptamente, essa iniciativa é

levada a cabo. Entendemos que, ao editar esses livros, a ABOP cumpre com seu papel social de proporcionar formação e de disseminar ciência sobre a Orientação Profissional e de Carreira em nosso país.

Prof. Dr. Rodolfo A. M. Ambiel
Presidente da ABOP – 2015-2017, 2017-2019
Presidente do XIV Congresso Brasileiro de Orientação Profissional e de Carreira

PREFÁCIO

PREFÁCIO

Este livro foi organizado em um momento muito delicado na vida de todos nós, em meio à pandemia gerada pelo coronavírus, que vem, desde o início do ano de 2020, alastrando-se em um rastro de dor e sofrimento há muito desconhecidos. Até 2019, as condições de vida e trabalho eram conhecidas, embora, à época, já nos debatêssemos com as mudanças no mercado de trabalho. Mas tínhamos certo conhecimento das tendências e nos guiávamos por elas.

A pandemia acarretou uma mudança muito profunda na nossa rotina, processos de trabalho e, mais ainda, na percepção de que é muito difícil estabelecer tendências. Reinvenção tornou-se a palavra de ordem. Além disto, não podemos deixar de salientar o consequente empobrecimento das populações pelo desmonte das economias, índices de desemprego que, sabemos, demorarão décadas para se recuperar, piora geral na saúde mental e relacionamentos. Foram afetadas nossas previsões, esperanças, convicções e escopo de conclusões. Foram afetadas as vidas das famílias e seus planos. Foram afetados os projetos de vida e carreira de uma geração inteira de jovens que se preparavam para assumir seu espaço num mundo do trabalho que já não existe mais e num novo modelo que precisa ser criado e desbravado.

Quando do Congresso de 2019, ainda, sem saber, vivíamos um mundo que não existe mais em vários aspectos. Resultados de pesquisas, ideias que fundamentaram ensaios, intervenções criadas e testadas e revisões que costumam dar base à construção teórica, têm de ser repensados e, muitas vezes, tornaram-se obsoletos.

Mesmo assim, esta publicação traz nossa produção na área de OP até então, e, necessariamente passará a ser um produto histórico e, preferencialmente, uma base para nossas reinvenções. Não se cria ciência e intervenção do nada: as bases para a nossa reinvenção necessariamente deverão passar por conhecimento e convicções científicas, sem o que essa reinvenção torna-se vazia.

Portanto, recomendamos uma leitura crítica, que nos ajude, em conjunto, a responder aos nossos principais questionamentos: o que muda na nossa relação com o trabalho? O que muda em relação aos sentidos do trabalho? Quais os propósitos que nos moverão daqui para frente? Quais intervenções serão adequadas para esta nova realidade? Quais plataformas serão ajustáveis?

Este volume traz trabalhos de pesquisa (13), intervenção (27), revisão de literatura (7) e ensaios teóricos e de reflexão (4). Uma produção ampla, tanto em termos de população atendida e estudada, quanto em termos de sua riqueza teórica. Cabe a nós realizarmos a mudança que o momento exige, muito atentos aos esforços já realizados, mas preparando as novas perspectivas de trabalho e pensamento da OP para estes tempos pós-pandemia.

E que este material seja motor das novas formas de trabalho em OP, que, como sempre, certamente, estará alinhada às mudanças sociais e econômicas. É uma área do conhecimento que tradicionalmente se recria, se adapta e dá sustentação às demandas das pessoas ao buscarem uma inserção qualificada e com sentido no mundo do trabalho. Não será diferente agora.

Mãos à obra e boa leitura!

Maria Célia Lassance
Rodolfo Ambiel

PARECERISTAS

Alessandra Blando, Ms

Alexsandro Luiz de de Andrade, Dr

Ana Paula Salvador, Ms

Ângela Carina Paradiso, Dr

Cintia Benso da Silva, Ms

Guilherme Fonçatti, Ms

Gustavo Martins, Ms

Hugo Ferrari Cardoso, Dr

Leonardo Barros, Dr

Lucy Leal Melo-Silva, Dra

Marco Antônio Pereira Teixeira, Dr

Maria Célia Pacheco Lassance, Dra

Mônica Sparta, MS

Rodolfo Augusto Matteo Ambiel, Dr

REALIZAÇÃO

ABOP
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

APOIO

CAPES

PATROCÍNIO

BRG
Bearings | Inteligência Educacional

Vetor editora

Instituto Cantinho do psicólogo

hogrefe

grupo a EDUCAÇÃO

symplicity

SUMÁRIO

PARTE 1 – PESQUISA

1 DESABROCHAR DOS INTERESSES EM ADOLESCENTES DO NORTE DO BRASIL: PISTAS DO BBT-Br E DO SDS 18
Gisele Cristina Resende, Sonia Regina Pasian, Erika Tiemi Kato Okino

2 DIFICULDADES ENFRENTADAS POR ESTUDANTES DA UFRGS DURANTE A PÓS-GRADUAÇÃO 28
Fabiane Cristina Pereira Marcilio, Alessandra Blando, Juliana Gervasio Burin, Lucas Geremia La Porta

3 ADAPTABILIDADE DE CARREIRA: UM ESTUDO COM GRADUANDOS DO ALTO URUGUAI DO RIO GRANDE DO SUL 35
Fernanda Zatti, Iúri Novaes Luna

4 PROCRASTINA-SE POR QUÊ? OS MOTIVOS DA PROCRASTINAÇÃO EM UMA AMOSTRA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS 41
Roberta Zanini da Rocha, Carla Regina Santos Almeida, Daniel Carneiro Costa e Silva e Ana Cristina Garcia Dias

5 AUTOEFICÁCIA EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS CONCLUINTES DO CURSO DE PSICOLOGIA 48
Luana Angélica Rambo, Denise Falcke, Luciane Leila Linden Gottschalk, Luana Thereza Nesi de Mello

6 AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA MATURIDADE NA ESCOLHA DA PROFISSÃO NA PRÁTICA DA CLÍNICA ESCOLA DE PSICOLOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO JUIZ DE FORA 54
Daniela de Oliveira Trezi, Gleisiane de Fatima Afonso, Wania Vidal de Oliveira, Denise Mendonça de Melo e Elza Maria Gonçalves Lobosque

7 A EXPECTATIVA PROFISSIONAL DO ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL 63
Andrielle Aparecida Leão, Isabela Guedes Petruceli e Shyrlleen Christieny Assunção Alves

8 DIFERENTES APLICABILIDADES DE UM INSTRUMENTO DE ORIENTAÇÃO DE CARREIRA ...70
Thalita Soares Longarai de Souza, Marco Antônio Pereira Teixeira

9 RELAÇÕES DE GÊNERO, TRAJETÓRIAS E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE MULHERES ESTUDANTES DE ENGENHARIAS DA UFSC 77
Rayza Alexandra Aleixo Francisco, Iúri Novaes Luna

10 PREMATURIDADE E PERDA LABORAL DE MULHERES DA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE- RS 83
Ruthe Pastório de Moura, Letícia Horn Oliveira

11 ÂNCORAS DE CARREIRA E ESCOLHA PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES DE PSICOLOGIA DE UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE ENSINO SUPERIOR EM FORTALEZA, CEARÁ 89
Olivia Lima Guerreiro de Alencar, Diana Maria Cavalcante Morais

12 EXPECTATIVAS DE CARREIRA EM ACADÊMICOS DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO 97
Rosana Marques da Silva Rampazzo, Evelyn Cunha, Iuri Novaes Luna

13 UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR 104
Luan Rossetto, Fernanda Zatti, Ana Paula Cervinski, Juliana Carla Girotto

14 DECISÃO DE CARREIRA DA GERAÇÃO Y: DESAFIOS E OPORTUNIDADES.....111
Jéssica Christina Barbosa, Samantha de Toledo Martins Boehs

15 A MOBILIDADE INTERNACIONAL ACADÊMICA PROMOVE A ADAPTABILIDADE DE CARREIRA? 118
Pedro Alves Zanoto, Lucy Leal Melo-Silva

PARTE 2 – INTERVENÇÃO

16 EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA COM CRIANÇAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ESTÁGIO PROFISSIONALIZANTE 126
Hugo Ferrari Cardoso, Isabella Carvalho Oliveira, Bruno Lima Dias, Gabrielly Silva Mendonça, Julia Pacheco Fanton, Beatriz Barros Guimarães Araújo

17 PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL. UNA EXPERIENCIA VALIOSA EN SECUNDARIA APLICADO EN CARABOBO, VENEZUELA 132
Alida Malpica Maldonado, Amanda Nélida, Rodríguez Delgado

18 ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS EM VULNERABILIDADE SOCIAL: UM OLHAR PARA CONSTRUÇÃO DE VIDA 139
Fabricio Picetti, Manoela Ziebell

19 PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL DA FUNDAÇÃO EZEQUIEL DIAS (POP/FUNED): RELATO DE EXPERIÊNCIA 146
Állan de Rezende Cortes, Roberto Alexandre Braga Gontijo, Gerusa Mirela Mendes Torquato, Arthur Medeiros de Portella, Denise dos Santos Sena, Lucimar Ferreira dos Santos, Adriana Bastos de Souza, Luciana Walewska Cardoso Assunção, Rodrigo Souza Leite, Luciana Alice Rocha, Delba Teixeira Rodrigues Barros

20 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROJETO DE VIDA NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL E NO PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO 152
Omar Calazans Nogueira Pereira

21 PROGRAMA VOCÊ+XP: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO 158
Lyara Correia Guimarães, Priscila Carvalho de Castilho, Paulo Braga Barros Nhani, Fabiana Maris Versuti, Marlene de Cássia Trivellato Ferreira, Karine Ribeiro de Assunção

22 CHOICE DAY - RELATO DE INTERVENÇÃO DE CARREIRA EM GRUPO PARA FILHOS E RESPONSÁVEIS 165
Luciane Leila Linden Gottschalk, Luana Thereza Nesi de Mello, Luana Angélica Rambo, César Leonardo Karnal

23 ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA: UMA INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA 171
Elissandra de Castro Aquino Pessoa, Kannanda Sheyla Silva Costa, Roberta Maria Fernandes Cavalcante

24 ESCOLHA PROFISSIONAL: A FENOMENOLOGIA E O PSICODRAMA COMO MÉTODO DE FACILITAÇÃO COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO E UNIVERSITÁRIOS 177
Ana Carolina Azevêdo, Adriana Neves Marinho, Alethéa Paes

25 ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: A PRÁTICA COM UM GRUPO DE ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA 183
Rodrigo Muller Ebling, Silvia Dutra Pinheiro Coiro

26 ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PERSPECTIVA INTEGRATIVA ENTRE AS TEORIAS EVOLUTIVA E DE APRENDIZAGEM SOCIAL 191
Emily de Farias, Patrícia Albanaes, Maiana Farias Oliveira Nunes e Iúri Novaes Luna

27 LA TOMA DE DECISIONES Y LA IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER "QUE NECESITO" 197
Alida Malpica Maldonado, Ada Elinda Dugarte de Villegas

28 ESCOLHA O SEU COPO! – APRESENTAÇÃO DE TÉCNICA SOBRE ESCOLHAS PARA GRUPOS EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL 206
Bruner de Morais Miranda

29 CONSTRUÇÃO DE TÉCNICA PARA INVESTIGAR AUTOCONHECIMENTO: PARTIDA DE FUTEBOL 212
Hugo Ferrari Cardoso, Aline Silvério Salinas, Camila Alves Miranda

30 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO PROFISSIONAL NO DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA DE UNIVERSITÁRIOS 219
Andreza Almeida Alves de Oliveira, Lívia Rosa de Araújo, Tereza Gláucia Rocha Matos, Edinardo Costa Barros, Luciana Karine Araújo de Oliveira

31 PERCEPÇÃO DE JOVENS ESTUDANTES NO EXTREMO NORTE DO PAÍS SOBRE MOTIVOS ATRIBUÍDOS À EVASÃO UNIVERSITÁRIA 226
Melissa Seelig Pamplona Barros, Fernanda Ax Wilhelm

32 CARREIRA E SAÚDE MENTAL NA PÓS-GRADUAÇÃO: POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO...233
Samantha de Toledo Martins Boehs

33 INTERVENÇÃO EM PLANEJAMENTO DE CARREIRA PARA UNIVERSITÁRIOS 238
Fabrício Walker da Silva, Gabriela Keller de Moura, Giane Jaqueline Asmann, Rosana Marques da Silva Rampazzo

34 APOIO À ESCOLHA DE CURSO EM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO GERAL INTERDISCIPLINAR ...245
Adriane M. S. Pelissoni, Marilda Aparecida Dantas, Ana Maria Carneiro

35 ACONSELHAMENTO DE CARREIRA LIFE DESIGN: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ACADÊMICOS DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO 255
Rosana Marques da Silva Rampazzo, Mariana Cardoso Dias, Maria Fernanda Kuntz Moreira, Joyce Félix, Gabriela Reinert

36 ORIENTAÇÃO DE CARREIRA NO SERVIÇO-ESCOLA UNIVERSITÁRIO: ESTRUTURAÇÃO PARA O ATENDIMENTO INDIVIDUAL DA COMUNIDADE 262
Edgar Pereira Junior, Ana Luiza Kraos Fornaziero, Débora Delázari Ferreira

37 NÚCLEO DE EMPREGABILIDADE: MEDIAÇÃO ENTRE FACULDADE E MERCADO DE TRABALHO 268
Renata Pereira de Cordova, Maria Sara de Lima Dias

38 PALESTRA EM ESCOLA PÚBLICA: ATIVIDADE PRÁTICA DA DISCIPLINA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL 275
Gisele Cristina Resende, Jonathan Koity Ando da Costa, Priscila Carmo Marinho, Guilherme Vasconcelos Torres, Janice Oliveira Teixeira Freitas, Mayra Ingrid de Souza Matos, Vitor César Bentes da Costa Ferreira, Harumi Fernandes Oka , Cinthya Mara Teles de Souza Guedes, Laricia Leite Ribeiro, Larissa Teixeira Pinheiro, Lina Ester Teixeira da Silva

39 FORMAÇÃO PESSOAL COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NECESSÁRIAS PARA A CARREIRA PROFISSIONAL 281
João Henrique Chrusciel, Carina Anzolch Crestani, Bruna Santini Lanzarin, Manoela Ziebell de Oliveira, Wagner de Lara Machado, Nelson Todt

40 A UTILIZAÇÃO DE METÁFORAS NO ATENDIMENTO INDIVIDUAL DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL 288
João Paulo Koltermann, Valéria De Bettio Mattos, Maiana Farias Oliveira Nunes e Iúri Novaes Luna

41 REORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: RELATO COM MULHERES DESEMPREGADAS 295
Aline Soares Garcia, Greyci Alves Santos, Leila Sant'Anna Betoni, Ana Cláudia Santos

42 DESAFIOS DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL EM UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO E REABILITAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA 301
Ariane Marta de Lima Silva, Marianne Ramos Feijó, Mário Lázaro Camargo

43 O DESIGN THINKING COMO FERRAMENTA DE REFLEXÃO E ACONSELHAMENTO DE ADULTOS EM TRANSIÇÃO DE CARREIRA.....307
Roberta Cristiane Sanches Casare, Rosa Maria Ekisian Chofakian

44 CARACTERIZAÇÃO DOS ATENDIMENTOS EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DE CARREIRA NO SERVIÇO-ESCOLA DE PSICOLOGIA DA UNAERP.....312
Mariana Araújo Noce, Kátia Paschoali Miguel, Gisele Machado da Silva Carita

PARTE 3 – REVISÃO

45 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A JUVENTUDE: MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO PERÍODO 2012-2018 320
Karine Ribeiro de Assunção, Lucy Leal Melo-Silva

46 CASAIS DE DUPLA CARREIRA: REVISÃO INTEGRATIVA E NOVOS CAMINHOS DE PESQUISA 328
Clarissa Erthal Coriolano, Fernanda Mendes Pires, Alexsandro Luiz de Andrade

47 PRÁTICAS EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DE CARREIRA: A BUSCA EM BASES DE DADOS NACIONAIS 335
Nilza de Matos Presto, Karen Cristina Alves Lamas

48 ACONSELHAMENTO DE CARREIRA PARA ADULTOS: ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS ENTRE 2014 E 2018 341
Tatiana Py Muniz, Lílian Weber e Luiza Emília Tischler Heinen

49 O PANORAMA NACIONAL E INTERNACIONAL DAS PESQUISAS SOBRE CARREIRA DE 2008 A 2012: EM BUSCA DE MODELOS DE ATENDIMENTO 347
Liliane de Paula Toledo

50 IDENTIDADE PROFISSIONAL E SAÚDE MENTAL: CONSIDERAÇÕES BASEADAS EM UMA REVISÃO INTEGRATIVA 353
Mariana Bonomini Fogaça de Almeida, Iúri Novaes Luna, Ana Carolina Pereira da Cruz

51 APOSENTADORIA NO BRASIL: ESTUDOS, MEDIDAS E INTERVENÇÕES 361
Juliana Seidl, Samantha de Toledo Martins Boehs, Clarissa Coriolano e Alexsandro Luiz De Andrade

PARTE 4 – ENSAIO

52 MÉTODOS QUALITATIVOS DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA EM OPC 369
Lucilene Tofoli

53 CARREIRA DO SERVIDOR PÚBLICO E SAÚDE MENTAL 374
Ana Paula Gomes Esposito

54 MULHERES, MERCADO DE TRABALHO E CARREIRA 378
Ana Carolina Rodríguez Ibarra, Gabriela Techio, Patricia Bock Bandeira, Juanita Hincapié Pinzón, Manoela Ziebell de Oliveira

55 TRABALHO VOLUNTÁRIO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: A DECISÃO PELO BRIDGE EMPLOYMENT NO CONTEXTO DE UMA CIDADE 384
Iúri Novaes Luna, Edite Krawulski , Dulce Helena Penna Soares, Aline Bogoni Costa, Giomara Kohler Motta

PARTE 1
PESQUISA

DESABROCHAR DOS INTERESSES EM ADOLESCENTES DO NORTE DO BRASIL: PISTAS DO BBT-BR E DO SDS

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

Introdução

De acordo com a teoria desenvolvimentista dos interesses profissionais proposta por Donald Super (1953), o desenvolvimento vocacional se caracteriza como processo ao longo do ciclo vital com diferentes tarefas vocacionais, compatíveis com cada faixa etária, sendo guiado pelo desenvolvimento de habilidades, interesses e recursos de enfrentamento da realidade em busca do autoconceito ocupacional (Lassance, Paradiso & Silva, 2011). Em cada fase os papéis sociais e ocupacionais se desenham, destacando-se a exploração de si mesmo (autoconhecimento) do mundo e das possibilidades de ação (no plano educacional, social e laboral) para a elaboração de um projeto de vida e de profissão (Ribeiro, Uvaldo, Fonçatti, Audi, Agostinho & Malki, 2016).

Para a escolha da profissão é necessário o conhecimento dos interesses e das motivações profissionais, que, por sua vez, se relacionam com características de personalidade. Ambos são multideterminados e influenciados por componentes pessoais e socioculturais, incluindo elementos maturacionais, como

[1] Professora Adjunta na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) doutora em Psicologia em Saúde e Desenvolvimento pela Universidade de São Paulo, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. *gisele.resendefs@gmail.com*

[2] Professora Titular da Universidade de São Paulo, atuando no Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. *srpasian@ffclrp.usp.br*

[3] Psicóloga do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. *erikatko@ffclrp.usp.br*

apontam Achtnich (1991) e Holland (1997), pesquisadores no campo dos interesses profissionais e das inclinações motivacionais.

A concepção teórica de Achtnich (1991), pautada em princípios psicodinâmicos, compreende os interesses profissionais como motivações, impulsos e inclinações pessoais atuantes no comportamento de escolha de uma atividade profissional. São estruturas internas desenvolvidas a partir de componentes biológicos (hereditariedade) influenciados pelo ambiente no qual o indivíduo está inserido, envolvendo os contextos histórico, social, econômico, educativo e familiar, que compõem a personalidade vocacional (Achtnich, 1991; Nunes, Okino, Noce& Jardim-Maran, 2008). Para Achtnich (1991) há oito fatores motivacionais básicos que irão se combinar numa estrutura de interesses, podendo ser clarificadas por meio do Teste de Fotos de Profissões (BBT-Br), que foi adaptado ao Brasil (Pasian&Okino, 2008; Pasian, Okino& Melo-Silva, 2007), auxiliando processos de Orientação Profissional e de Carreira.

A concepção teórica de Holland, por sua vez, é conhecida como Tipologia das Personalidades Vocacionais (Holland,1996, 1997). O autor destaca que as pessoas desenvolvem preferências por atividades e ambientes ao longo da vida, denominadas como interesses profissionais. Eles são influenciados pela hereditariedade, pelo contato social, pela cultura e por vivências cotidianas que perpassam o desenvolvimento humano, criando uma disposição pessoal particular relacionada aos estilos específicos de pensar, perceber e agir num contexto que envolva interesses profissionais. Para Holland (1997) ao escolher a profissão serão procurados e explorados ambientes e ocupações que satisfaçam necessidades individuais e que se relacionem com sua personalidade vocacional. Deste modo, a escolha profissional constitui-se em expressão da personalidade no ambiente de trabalho (Holland, 1997; Rossier, 2015; Nauta, 2010).

A Teoria das Personalidades Vocacionais propõe um Modelo Hexagonal dos Interesses, composto por seis traços de personalidade. O conjunto desses interesses constitui o acrônimo RIASEC, em que cada tipo é caracterizado por uma constelação de interesses, atividades preferenciais, crenças, habilidades, valores e características (Holland, 1997). O acrônimo RIASEC tem seu significado categorizado em tipos psicológicos, sendo eles: R – Realista; I – Investigativo; A – Artístico; S – Social; E – Empreendedor; C – Convencional. Estes interesses são investigados por meio do Questionário de Busca Autodirigida (SDS) elaborado por Holland, Fritzsche e Powell (1994) e adaptado para uso no Brasil por Primi, Mansão, Muniz & Nunes (2010).

A literatura científica sobre interesses e inclinações profissionais aponta que se faz necessário considerar variáveis sociodemográficas e contextuais da vida dos indivíduos, incluindo sexo, idade, escolaridade, nível cultural, padrão socioeconômico, de modo a identificar influências ambientais recebidas ao longo do desenvolvimento motivacional e vocacional (Morris, 2016). Tratam-se de variáveis multideterminadas a serem consideradas para se compreender uma estrutura motivacional.

Evidência empírica relevante sobre a variabilidade de interesses profissionais ao longo do desenvolvimento e em função do sexo foi encontrada no estudo de Ion, Nye e Iliescu (2019). Recorreram ao Teste de Holland (RIASEC) aplicado em 1.519 participantes, divididos em quatro grupos etários: adolescência precoce (12-15 anos), adolescência (16-20 anos), adulto jovem (21-30 anos) e idade adulta (31-59 anos). Os resultados evidenciaram diferenças na variabilidade dos interesses vocacionais em função do sexo e dos grupos etários, sobre tudo nos tipos Realista e Convencional, sendo as maiores diferenças observadas na adolescência ao comparar-se com a idade adulta.

Em trabalho de metanálise sobre mudanças normativas em interesses ao longo da adolescência e o início da idade adulta, Hoff, Briley, Wee e Rouds (2018) analisaram as categorias RIASEC e as dimensões Pessoas, Coisas, Dados e Ideias de Holland (1997). Foram examinados 49 estudos longitudinais que continham 98 amostras, totalizando 20.639 participantes. Os resultados mostraram que, em termos médios, os interesses se intensificam com a idade, mas os tamanhos de efeito variaram entre categorias de interesse e períodos de desenvolvimento. A adolescência foi definida por dois padrões gerais de mudança: os escores de interesse geralmente diminuíram durante o início da adolescência, mas depois aumentaram ao final desse período. Durante a idade adulta jovem, as mudanças mais marcantes foram encontradas nas orientações de interesses para Pessoas e Coisas. Os interesses envolvendo Pessoas tendiam a aumentar (tipos Artísticos, Sociais e Empreendedores), enquanto os interesses envolvendo coisas diminuíam (Convencional) ou permaneciam constantes (Realistas e Investigativos). As diferenças de sexo associadas aos estereótipos ocupacionais atingiram o pico da vida durante o início da adolescência, depois tenderam a diminuir em todos os períodos subsequentes de idade. Os achados sugerem que há mudanças normativas nos interesses vocacionais da adolescência à idade adulta, com importantes implicações para as teorias do desenvolvimento e o processo de compreensão sobre os interesses e as motivacionais profissionais.

Nessa perspectiva, no Brasil, tem-se a investigação realizada por Noronha e Ambiel (2015), os quais pesquisaram fatores envolvidos no desenvolvimento dos interesses, examinando efeito das variáveis idade e escolaridade. Participaram 6.824 estudantes brasileiros, sendo 4.269 do sexo feminino e 2.555 do sexo masculino, entre 14 e 50 anos, com vários níveis de escolaridade (ensino médio, ensino técnico e universitário) que se submeteram voluntariamente à Escala de Aconselhamento Profissional (EAP) entre os anos de 2006 e 2010. Em relação à variável escolaridade, a análise indicou que os indivíduos que cursavam a faculdade apresentaram maior diferenciação dos interesses comparados àqueles que frequentavam o ensino fundamental ou médio. Ao considerar a variável idade, concluiu-se que há um aumento gradual na clareza do perfil profissional entre 14 e 17 anos de idade, geralmente associado ao final do ensino médio.

Para examinar ainda a evolução dos interesses ao longo do desenvolvimento, Iliescu, Ispas, Ilie e Ion (2013) examinaram 1.519 voluntários da

Romênia, na faixa etária entre 12 e 59 anos, subdivididos em função do nível de escolaridade: ensino médio, universitários e adultos trabalhadores. Foram 800 participantes do sexo feminino (52,7%) e 719 do sexo masculino, avaliados pelo *Self-Directed Search* (SDS). Foram identificadas diferenças estatisticamente significativas nos resultados em função do sexo no tipo Realista (mais elevados no sexo masculino) e no tipo Social (mais elevado no grupo feminino). A estabilidade da estrutura de interesses vocacionais em todas as idades também foi analisada e os dados mostraram ajuste significativamente maior em todos os modelos testados de acordo com a idade. Seus achados permitiram concluir que os interesses profissionais vão se estruturando com o passar da idade e com as experiências profissionais, demonstrando seu desenvolvimento ao longo do ciclo vital.

Em uma perspectiva desenvolvimentista, Noce (2008) estudou estudantes (n=93) do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, com idade entre 16 e 18 anos. Procurou avaliar a maturidade para a escolha profissional e as inclinações motivacionais, recorrendo ao Teste de Fotos de Profissões (BBT-Br), de Achtnich (1991) e à Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP), de Neiva (1999, 2014). Os resultados demonstraram que estudantes com maior nível de maturidade na EMEP apresentaram indicadores de maior número de escolhas positivas no BBT-Br, sinalizando abertura para as atividades apresentadas nos estímulos. Assim, foi possível verificar que os sinais relativos à produtividade diante do BBT-Br (número de escolhas positivas, negativas ou neutras, ou seja, seu campo de abertura ou fechamento aos estímulos) revelavam pistas sobre o nível de maturidade para a escolha profissional em adolescentes.

Pelo conjunto de evidências empíricas citadas até o momento, tem-se clareza de que a variável idade exerce influência no processo de formação dos interesses profissionais, sendo tema ainda pouco examinado nos vários contextos socioculturais da dimensão continental do Brasil (Resende, 2017). Especificamente sobre a região norte do país não se encontrou pesquisa focalizando essa temática. Diante do exposto, objetivou-se neste estudo analisar e comparar inclinações e interesses profissionais de estudantes do final do ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico da cidade de Manaus, região norte do Brasil, de acordo com as faixas etárias pertencentes ao início e ao final da adolescência.

Método

O estudo foi desenvolvido com base em delineamento quantitativo, tendo recorte transversal, descritivo-comparativo e interpretativo, a partir de recursos de avaliação psicológica com grupos de estudantes de Manaus (AM), do 9º ano do ensino fundamental, das três séries do ensino médio, e da terceira série do ensino médio integrado ao ensino técnico (área de tecnologia) de escolas públicas e particulares da cidade. Esse trabalho é parte do estudo maior realizado por Resende (2017), devidamente autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (CAAE: 26144114.3.0000.5407).

Participaram 729 estudantes, de ambos os sexos, sendo 371do sexo masculino (50,9%) e 358do feminino (49,1%), de 13 a 19 anos, com faixa etária média foi de 15,9 anos (desvio padrão=1,5). Para analisar os interesses e as estruturas de inclinação profissional de acordo com a faixa etária dos estudantes, dividiu-se a amostra em dois grupos etários, a saber: (a) Grupo 1 - início da adolescência– 13 a 15 anos (n=300; 156 adolescentes do sexo feminino e 144 do sexo masculino); e (b) Grupo 2 –final da adolescência–16 a 19 anos de idade (n=429; 202 do sexo feminino e 227 do sexo masculino).

Utilizou-se o Teste de Fotos de Profissões - BBT-Br, nas versões masculina (Jacquemin, 2000) e feminina (Jacquemin et al., 2006). O BBT-Br é formado por 96 fotos de profissionais em atividade, sua aplicação consiste na escolha das fotos preferidas (+ positivas), preteridas (- negativas) e indiferentes (0 neutras). Elas representam as inclinações motivacionais por meio de oito fatores propostos por Achtnich (1991), a saber: W, K, S, Z, V, G, M, O. Cada fator possui um respectivo significado:W (associado à sensibilidade, prazer ao toque, delicadeza e subjetividade); K (relacionado à força física e psíquica); S, com duas vertentes: Sh (representante da necessidade de ajudar o outro, do interesse por relações interpessoais) e Se (caracterizado pelo dinamismo, energia psíquica, busca por mudanças e desafios); Z (necessidade de reconhecimento, de valorização pessoal, de apreço ao belo e apuro estético); V (caracterizado pela racionalidade, objetividade, organização e precisão lógica); G (abstração, imaginação criativa, intuição e elaboração de ideias, investigação); M (necessidade de lidar com o concreto do ambiente, com limpeza; apego ao passado, conservador); O, com duas vertentes: Or (necessidade de comunicação verbal) e On (necessidade e interesse por nutrição e aspectos da alimentação).

Outro instrumento utilizado foi o Questionário de Busca Autodirigida SDS de Primi et al. (2010). O SDS é composto por quatro seções: Atividades, Competências, Carreiras e Autoavaliação das Habilidades, nas quais os estudantes escolhem os itens que lhes interessam, conforme fatores considerados por Holland (1997). Em síntese, os fatores do modelo RIASEC podem ser descritos como: R – Realista: indivíduos interessados em trabalhar com coisas, com atividades concretas e voltadas para a realidade objetiva; I – Investigativo: indivíduos que se interessam por ciências (exatas, biológicas, humanas e outras), pois possuem raciocínio lógico e buscam compreender e explicar a realidade; A – Artístico: são os indivíduos que preferem a expressão criativa, incluindo a escrita e as artes visuais e performáticas, geralmente sensíveis e imaginativos; S – Social: indivíduos sociais gostam de ajudar pessoas, preocupam-se com o bem-estar do outro e se envolvem em questões humanitárias; E – Empreendedor: gostam de trabalhar em liderança ou exercer papéis persuasivos direcionados para alcançar objetivos econômicos; C – Convencional: interessados em trabalhar em ambientes bem estruturados, com organização e planejamento, especialmente configurações de negócios.

A aplicação dos instrumentos foi coletiva, em sala de aula, com duração média de 80 minutos, iniciada pelo BBT-Br e seguido pelo SDS. Os protocolos de cada estudante foram examinados a partir dos respectivos referenciais

técnicos e inseridos em planilhas Excel, para posterior análise pelo *Statistical Program for Social Sciences* (SPSS16.0).Os resultados foram sistematizados em termos de estruturas de inclinação e dos interesses profissionais de acordo com o sexo, considerando-se para as análises comparativas de resultados médios a variável faixa etária (grupo 1 e 2), recorrendo-se ao teste *t* de *Student*, com o nível de significância $p \leq 0{,}05$ e o *effect size*, ou seja, a magnitude do efeito das diferenças.

Resultados e Discussão

Os resultados médios relativos às inclinações motivacionais foram depreendidos dos dois instrumentos avaliativos utilizados. Inicialmente tem-se os indicadores da produtividade e da estrutura de inclinação motivacional primária positiva das duas versões do BBT-Br, como mostra a Tabela 1.

TABELA 1
Produtividade e estrutura primária positiva no BBT-Br e sua comparação estatística em função da faixa etária e sexo dos estudantes.

Variável BBT-Br	Idade (em anos)	Grupo Feminino (n=358)					Grupo Masculino (n=371)				
		Média	DP	*T*	*p*	*d*	Média	DP	*T*	*p*	*d*
Escolhas positivas	13-15	24,29	15,03	-0,140	0,889	0,01	21,87	14,30	-2,396	**0,017**	0,25
	16-19	24,51	13,91				25,63	15,04			
Escolhas Negativas	13-15	57,87	19,50	0,826	0,409	0,08	61,71	20,79	3,072	**0,002**	0,32
	16-19	56,17	19,08				54,93	20,64			
Escolhas Neutras	13-15.	13,84	10,51	-1,189	0,235	0,12	12,42	12,62	-2,266	**0,024**	0,24
	16-19	15,24	11,42				15,43	12,36			
W+	13-15	1,78	1,70	0,952	0,342	0,09	,73	1,33	-0,559	0,577	0,05
	16-19	1,62	1,53				,80	1,14			
K+	13-15	,85	1,23	-0,468	0,640	0,04	1,51	1,59	-2,439	**0,015**	0,25
	16-19	,91	1,17				1,91	1,54			
M+	13-15	,84	1,10	-0,771	0,441	0,08	,82	1,24	-0,703	0,482	0,07
	16-19	,94	1,22				,92	1,32			
O+	13-15	2,19	1,73	-0,374	0,708	0,03	2,09	1,76	0,670	0,503	0,07
	16-19	2,25	1,62				1,97	1,65			
S+	13-15	2,73	1,74	0,193	0,847	0,01	2,50	1,82	-0,907	0,365	0,09
	16-19	2,70	1,75				2,67	1,65			
Z+	13-15	1,92	1,61	-0,838	0,403	0,08	1,74	1,61	-0,905	0,366	0,09
	16-19	2,06	1,62				1,90	1,71			
V+	13-15	2,22	1,55	0,727	0,468	0,07	2,43	1,77	0,465	0,642	0,04
	16-19	2,10	1,60				2,34	1,86			
G+	13-15	2,67	1,79	0,862	0,389	0,08	2,58	1,83	0,154	0,878	0,01
	16-19	2,52	1,62				2,56	1,65			

No grupo feminino não houve qualquer sinalizador de diferenças estatisticamente significativas nos resultados médios de produtividade e de escolhas positivas nos fatores do BBT-Br em função da idade. No grupo masculino, por sua vez, foi possível identificar diferenças estatisticamente significativas (com razoável tamanho de efeito) nos indicadores de produtividade, com maior número médio de escolhas positivas e neutras e menor número médio de escolhas negativas nos adolescentes de 16-19 anos.

A produtividade no BBT-Br pode caracterizar a abertura e ampliação de horizontes para as escolhas, conforme defendeu Achtnich (1991). Assim, o maior número de escolhas positivas tende a representar maior amplitude e abertura para o mundo, como apontou Noce (2008) em seu estudo sobre a maturidade para a escolha profissional. Pode-se pensar que houve sinal de maior abertura às opções profissionais propostas pelo instrumento entre os estudantes mais velhos desse grupo avaliado (16 a 19 anos), acompanhando o esperado pela literatura da área (Lassance, Paradiso & Silva, 2011). Noronha e Ambiel (2015) também encontraram aumento gradual na clareza do perfil profissional entre 14 e 17 anos de idade, com maior definição com o passar dos anos.

Em complemento aos achados com o BBT-Br, tem-se a análise da estrutura de interesses profissionais em função da faixa etária e do sexo a partir do instrumento SDS. Esses dados compõem a Tabela 2.

TABELA 2
Escolhas dos tipos RIASEC no SDS e sua comparação estatística em função da faixa etária e sexo dos estudantes

Tipos Holland	Idade (em anos)	Grupo Feminino (n=358)					Grupo Masculino (n=371)				
		Média	DP	*T*	*p*	*d*	Média	DP	*T*	*p*	*d*
R	13-15	7,04	6,05	-0,920	0,358	0,09	11,65	7,13	-3,529	≤**0,001**	0,38
	16-19	7,66	6,50				14,56	8,09			
I	13-15	15,79	8,77	0,985	0,325	0,10	15,49	8,63	-,849	0,396	0,08
	16-19	14,88	8,64				16,26	8,50			
A	13-15.	15,51	8,05	2,068	**0,039**	0,22	12,14	7,87	-,431	0,667	0,04
	16-19	13,67	8,52				12,52	8,71			
S	13-15	15,78	6,88	-0,894	0,372	0,09	13,36	6,54	-,742	0,459	0,07
	16-19	16,46	7,30				13,90	6,97			
E	13-15	13,69	6,49	-2,068	**0,039**	0,21	15,69	7,50	-2,986	**0,003**	0,31
	16-19	15,11	6,47				18,00	7,07			
C	13-15	6,92	5,91	-1,640	0,102	0,17	9,51	7,19	-1,470	0,142	0,15
	16-19	8,09	7,20				10,70	7,83			

Os resultados demonstraram que, no sexo feminino, as estudantes mais jovens (13-15 anos) se diferenciaram de maneira estatisticamente

significativa quando comparadas com as mais velhas (16-19 anos). No tipo Artístico a média foi mais elevada nas estudantes mais jovens (com razoável magnitude do efeito, d=0,22), sugerindo maior interesse em atividades envolvendo estética e senso artístico, não obrigatoriamente como atividade profissional. Pode-se pensar que essas estudantes mais jovens estão cursando o final do ensino fundamental ou início do ensino médio, período em que as atividades lúdicas e de lazer, como dança, música, esportes, fazem mais parte do cotidiano, provavelmente influenciando suas escolhas durante o teste.

Já as estudantes mais velhas demonstraram médias mais elevadas no tipo Empreendedor, com razoável magnitude de efeito (d=0,21), cujos interesses são voltados para atividades profissionais nas quais exercem a liderança e trabalhos administrativos e em escritórios. Nesse período estão finalizando o ensino médio, com os desafios do vestibular ou do ingresso no mercado de trabalho, o que pode, até certo ponto, explicar as tipologias identificadas pelo SDS. Nos demais tipos (Realista, Investigativo, Social e Convencional) não houve diferenças estatisticamente significativas no grupo feminino em função da idade das participantes.

No grupo masculino os estudantes apresentaram diferenças estatisticamente significativas nos tipos Realista (atividades práticas e objetivas, que envolvam habilidades mecânicas e técnicas) e Empreendedor (apreciarem mais a liderança, o empreendedorismo e a persuasão em ambientes empresariais e de escritório), com resultados médios mais elevados nos alunos mais velhos, com razoável magnitude do efeito. Nos demais tipos de Holland, as diferenças não foram estatisticamente significativas no grupo masculino de estudantes.

De forma geral, no SDS os resultados revelaram que a variável idade pareceu influenciar parte da expressão dos interesses profissionais dos estudantes avaliados nessa etapa do desenvolvimento (13 a 19 anos). Os resultados médios no SDS atingiram valores mais elevados nos estudantes mais velhos, especificamente para os tipos Empreendedores, Sociais e Artísticos, conforme os achados de Hoff, Briley, Wee e Rouds (2018). Esses dados também caminham na mesma direção dos achados do estudo de Noronha e Ambiel (2015), onde o nível de diferenciação do perfil de interesses profissionais acompanhou a idade, com gradual aumento na clareza do perfil profissional entre 14 e 17 anos de idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese de possível efeito da idade sobre as escolhas realizadas diante do BBT-Br e do SDS pode ser confirmada nos atuais achados. Nos indicadores de produtividade do BBT-Br (quantidade de escolhas positivas, negativas e neutras), os subgrupos de 13-15 anos e 16-19 anos do grupo feminino não se diferenciaram de modo estatisticamente significativo. No entanto, nos mesmos indicadores técnicos, os subgrupos masculinos se diferenciaram, apontando maior número médio de escolhas nos estudantes mais velhos (16 a 19 anos), sugestivo de maior abertura dos interesses com o passar da idade entre os rapazes.

Em relação aos interesses profissionais expressos no SDS, os achados revelaram que a variável faixa etária diferenciou de modo estatisticamente significativo nas tipologias dos interesses profissionais, sendo que no grupo mais jovem de sexo feminino (13-15 anos) priorizou interesses do tipo Artístico, enquanto as estudantes de 16-19 anos valorizaram o tipo Empreendedor. No grupo masculino, as diferenças estatisticamente significativas ocorreram nas tipologias Realista e Empreendedora, expressas com mais intensidade pelos estudantes de 16-19 anos.

Os achados empíricos evidenciaram particularidades na expressão das motivações e interesses em estudantes da região norte do Brasil em função do sexo e da faixa etária, reafirmando a relevância dessas variáveis para compreender escolhas e projetos pessoais no campo profissional, permeadas por expectativas socioculturais vivenciadas ao longo do desenvolvimento, aspectos a serem trabalhados nos anos subsequentes da vida acadêmica.

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.

Hoff, K. A ., Briley, D. A., Wee, C. J., & Rounds, J. (2018). Normative Changes in Interests from Adolescence to Adulthood: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. Psychological Bulletin, 1, 1-87. doi: 10.1037/bul0000140

Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. American Psychologist, 51(4), 397-406. doi: 10.1037/0003-066X.51.4.397

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

Iliescu, D., Ispas, D., Ilie, A. & Ion, A. (2013). The structure of vocational interests in Romania.Journalofcounselingpsychology,60(2), 294-302. DOI: 10.1037/a0032199.

Ion, A., Nye, C. D., & Iliescu, D. (2019). Age and gender differences in the variability of vocational interests. Journal Career Assessment, 27 (1), 97-113. doi:10.1177//1069072717748646

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

Lassance, M. C. P.;Paradiso, A. C.,& Silva, C. B. (2011). Terceira demanda-chave para a Orientação Profissional: como ajudar o indivíduo a desenvolver sua carreira? Enfoque desenvolvimentista e evolutivo. In: Ribeiro, M. A., Melo-Silva, L. L. (Orgs) (2011). Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira. Vol. 1, São Paulo (SP): Vetor editora, pp.135-166.

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

Nauta, M. M. (2010). Development and Status of Holland's Theory. In: Journal of Counseling Psychology, 57 (1), 11-22. DOI: 10.1037/a0018213

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

Neiva, K. M. C. (2014). Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP). 2ª Ed. São Paulo (SP): Vetor editora.

Noce, M. A. (2008). O BBT-Br e a maturidade para a escolha profissional: evidências empíricas de validade. (Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo). Recuperado de www.teses.usp.br

Noronha, A. P. P. &Ambiel, R. A. M. (2015). Level of Differentiation of Vocational Interests Profiles: Comparative Study by Age and Schooling in a Brazilian Sample. Paidéia (Ribeirão Preto), 25 (60), 49-56. doi:10.1590/1982-43272560201507

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

Pasian, S. R. &Okino, E. T. K. (2008). Teste de Fotos de Profissões (BBT-Br): possibilidades técnicas e padrões avaliativos no Brasil (Nota Técnica). Avaliação Psicológica, 7(1), 109-111.

Pasian, S. R., Okino, E. T. K. & Melo-Silva, L. L. (2007). O Teste de Fotos de Profissões (BBT) de Achtnich: histórico e pesquisas desenvolvidas no Brasil. Psico-USF, 12(2), 173-187.

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

Resende, G. C. (2017). Interesses profissionais de estudantes de Manaus em diferentes níveis de formação educacional. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. doi:10.11606/T.59.2018.tde-02012018-135100. Recuperado em 2019-11-02, de www.teses.usp.br

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. (2016). Orientação Vocacional e de Carreira em contextos clínicos e educativos. Porto Alegre (RS): Artmed, pp. 13-23.

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). Recuperado de http://dx.doi.org/10.1037/14438-018

Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. American Psychologist,8, 185-190. Recuperado de: https://psycnet.apa.org/record/1954-01122-001

DIFICULDADES ENFRENTADAS POR ESTUDANTES DA UFRGS DURANTE A PÓS-GRADUAÇÃO

Fabiane Cristina Pereira Marcilio[1], Alessandra Blando[2], Juliana Gervasio Burin[3], Lucas Geremia La Porta[4]

Introdução

Dados recentes dos Indicadores Nacionais de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTIC) de 2018 (Brasil, 2018) revelam um notável crescimento do sistema de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, entre mestrados e doutorados. O número de pós-graduandos no país passou de 40.446, em 2000, para 278.792, em 2017. Porém, esse crescimento e evolução da pós-graduação no Brasil trouxe uma carga pesada para os alunos e seus orientadores. Os estudantes enfrentam uma alta pressão para qualificar os programas e se deparam com inúmeras dificuldades como a constante necessidade do aumento de produção bibliográfica, exigência de leitura e escrita, ausência de tempo para o estudo e a vida particular, problemas de saúde mental, entre outros. São mencionadas, ainda, dúvidas quanto à futura entrada no mercado de trabalho (Faro, 2013; Santos, Perrone, & Dias, 2015).

O ambiente da pós-graduação é complexo e exige uma gama de desafios a cada etapa, que incluem o desenvolvimento da dissertação/tese, exame de

[1] Psicóloga (UFRGS) e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Saúde da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). Atua como colaboradora no NAE. *fabiane_marcilio@hotmail.com*

[2] Pedagoga (UFRGS), mestre e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Atua como técnica em assuntos educacionais no NAE. *blando_ale@hotmail.com*

[3] Graduada em Psicologia (UFCSPA). Atuou como estagiária no NAE em 2019. *julianagburin@gmail.com*

[4] Graduado em Psicologia (UFCSPA). Atuou como estagiário no NAE em 2019. *lucasglaporta@hotmail.com*

qualificação, participação em eventos científicos nacionais e internacionais, cumprimento dos créditos das disciplinas, publicação de artigos em periódicos qualificados, defesa, etc. Juntamente com essas atividades obrigatórias, o aluno pode ter que lidar com dificuldades de ordem financeira (considerando que as bolsas de mestrado e doutorado são baixas e não tiveram reajustes desde o ano de 2013) e de ordem pessoal, como problemas familiares e conjugais, emocionais, entre outros (Costa & Nebel, 2018).

Esses diversos desafios enfrentados durante a pós-graduação colaboraram para que os alunos se sintam estressados e ansiosos. O estresse elevado pode ser uma relevante contribuição no descontentamento e desencorajamento diante da carreira acadêmica, posto que os estudantes que possuem maior estresse tendem a não almejar a continuidade da formação. As experiências de formação acadêmica no mestrado e doutorado, ainda que tragam satisfação, estão envoltas por estressores que transformam a relação "estudo-sofrimento" bastante íntimas, apoiada pela crença infundada que somente se alcança o conhecimento ao longo de um martírio (Faro, 2013). Concomitante a essas questões, os estudantes relatam, além da alta pressão, muitas horas de trabalho exigidas, solidão nos momentos de escrita dos artigos e da dissertação/tese. Além disso, situações de assédio moral por parte do orientador – o profissional designado para auxiliar os alunos na escrita e orientá-los para a pesquisa acadêmica –, por vezes pode colaborar para que o professor não exerça seu papel, gerando uma relação insatisfatória entre orientador-aluno (Moraes, 2017).

Nesse contexto difícil também costuma ocorrer insegurança proveniente de uma crítica subjetiva incessante, além das exigências por parte da universidade e do orientador. Os estudantes, cobrados pelos professores, são induzidos a publicarem os seus artigos, sendo julgados se não tiverem uma quantidade expressiva de publicações. A avaliação do aumento da produção científica geralmente é realizada com base em critérios unicamente quantitativos, partindo-se de um princípio de que os resultados e os produtos necessitam ser evidenciados apenas em números (Moreira, 2009).

Nesse sentido, as dificuldades relatadas anteriormente acabam por afetar a saúde mental dos estudantes da pós-graduação de maneira significativa e preocupante. São vários os fatores que podem gerar ansiedade e sofrimento psicológico na experiência de pós-graduação, incluindo tanto fatores pessoais (relacionados ao bem-estar físico e equilíbrio psicológico), como também as relações interpessoais (com colegas, professores e familiares) e contextuais (associados ao ambiente da instituição e a estrutura dos programas) (Santos, Perrone, & Dias, 2015; Silva & Bardagi, 2015). Estudos realizados em diversas partes do mundo demonstram que as taxas de doenças mentais como depressão, ansiedade, crise de pânico, distúrbios do sono, além do risco de suicídio, são muito maiores entre estudantes matriculados em cursos de graduação e, principalmente, de pós-graduação do que na população em geral (Costa & Nebel, 2018).Em uma pesquisa realizada com 2.300 estudantes de mestrado e doutorado de 26 diferentes países e de diversas áreas do conhecimento identificou-se que 36% dos alunos sentiam-se deprimidos ou

ansiosos em grau moderado ou grave. Tais dados foram considerados alarmantes, visto que na população em geral a prevalência desses transtornos é em torno de 6% (Evans, Bira, Gastelum, Weiss, & Vanderford, 2018). É importante, então, que o estudante tenha ciência de que enfrentará diversas cobranças e desafios cognitivos e emocionais ao longo da trajetória da pós-graduação, precisando estar minimamente preparado para lidar com eles (Costa & Nebel, 2018).

Entretanto, a fragilidade e vulnerabilidade dos alunos diante dessas altas exigências podem resultar no desinteresse acadêmico e, até mesmo, pode fazer com que o aluno acabe optando por desistir da pós-graduação. Diante disso, é essencial o oferecimento de serviços universitários de apoio que busquem minimizar as experiências negativas vivenciadas pelos alunos (Silva & Bardagi, 2015). O Núcleo de Apoio ao Estudante da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NAE/UFRGS) é um exemplo de projeto de extensão que tem como propósito contribuir para a construção de carreira e para o aprimoramento da aprendizagem dos estudantes de graduação e de pós-graduação. Apesar disso, as atividades de aprendizagem oferecidas no NAE na modalidade grupal consideravam principalmente as demandas dos graduandos. Percebeu-se, então, a importância de compreender melhor as dificuldades específicas vivenciadas na pós-graduação para que o serviço pudesse auxiliar esses alunos de maneira mais efetiva. Assim, o presente trabalho teve como objetivo realizar um levantamento sobre as principais dificuldades que os estudantes da UFRGS enfrentam durante a pós-graduação, tendo como finalidade contribuir no desenvolvimento de futuras atividades que pudessem ser oferecidas para esse público pelo NAE.

Método

Foi enviado por *e-mail*, no final de 2018, um questionário online para os estudantes de pós-graduação da UFRGS. A divulgação foi realizada através dos 81 Programas de Pós-Graduação (PPGs) da universidade, que foram responsáveis por reencaminhar para os cerca de 12.500 alunos vinculados[1], na época, aos cursos de pós-graduação. O questionário apresentava 12 perguntas (11 fechadas e uma aberta) com o propósito de caracterizar a amostra (gênero, idade, vínculo com a UFRGS, etc.) e identificar dificuldades e pensamentos relacionados à pós-graduação. Ao final, o respondente poderia escrever comentários e sugestões de atividades para serem oferecidas pelo NAE.

Resultados

Responderam ao levantamento 1.528 alunos (aproximadamente 12% do total), sendo 46% mestrandos e 54% doutorandos. A maioria dos respondentes foi mulheres (62%) e a idade média foi de 31,7 anos. A Tabela 1 apresenta o perfil da amostra.

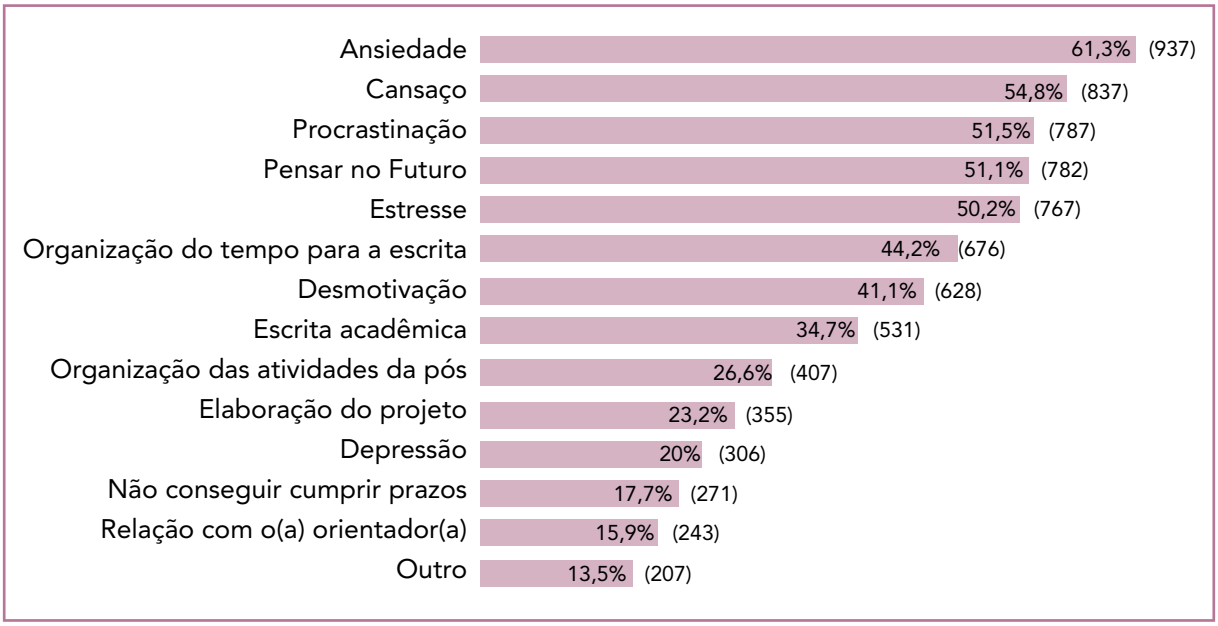
[1]Fonte: Disponível em https://www1.ufrgs.br/paineldedados/ufrgs_numeros.html. Acessado em 12 de novembro de 2019.

TABELA 1
Perfil da amostra dos alunos de pós-graduação da UFRGS

Perguntas	Respostas	Número	%
Gênero	Masculino	574	38%
	Feminino	954	62%
Vínculo com a UFRGS	Mestrado	704	54%
	Doutorado	824	46%
Idade	21 a 30 anos	869	56,9%
	31 a 40 anos	474	31%
	41 a 50 anos	137	9%
	51 a 63 anos	48	3,1%
Área de formação na graduação	Humanas e Sociais	356	23,3%
	Saúde	303	19,8%
	Engenharia e Arquitetura	296	19,5%
	Biológicas, Naturais e Agrarias	239	15,6%
	Exatas e Tecnológicas	143	9,4%
	Economia, Gestão e Negócios	81	5,3%
	Artes	49	3,2%
	Comunicação e Informação	47	3%
	Não responderam	14	0,9%
Ano de ingresso na pós-graduação	2014 - 2015	168	11%
	2016	224	14,7%
	2017	475	31,1%
	2018	615	40,2%
	Não responderam	46	3%
Previsão de conclusão da pós-graduação	2018	121	8%
	2019	560	36,6%
	2020	434	28,4%
	2021	210	13,7%
	2022	176	11,5%
	Não responderam	27	1,8%

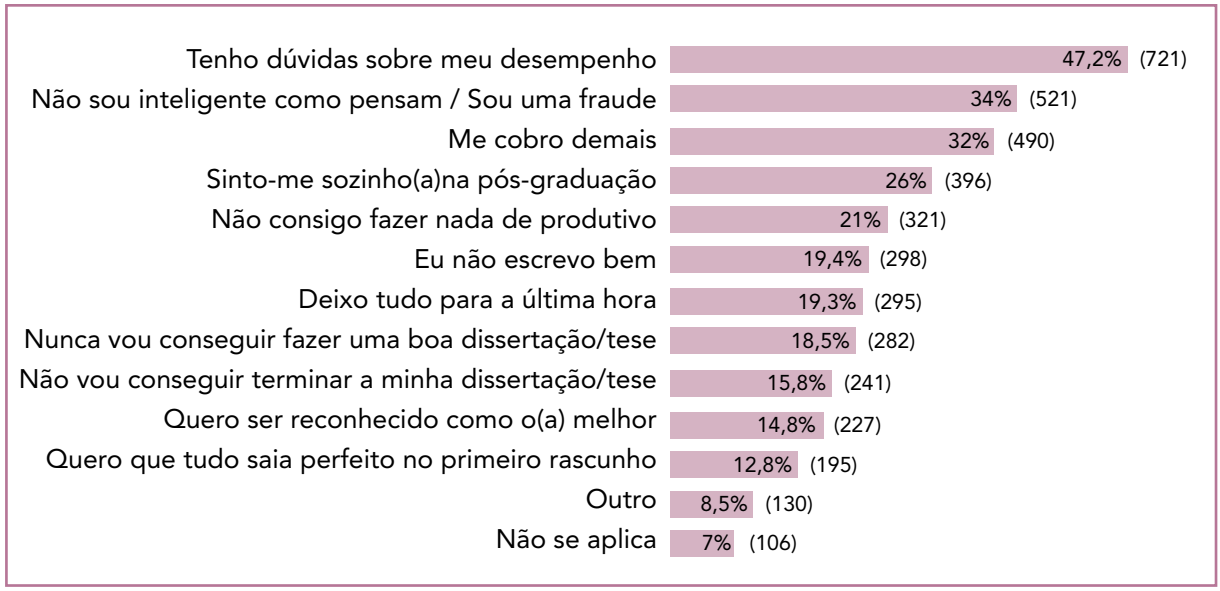
A Figura 1 apresenta as dificuldades assinaladas pelos respondentes. Verificou-se que as principais dificuldades indicadas pela maioria foram: ansiedade (61,3%), cansaço (54,8%), procrastinação (51,5%), pensar no futuro (51,1%) e estresse (50,2%).

FIGURA 1
Dificuldades enfrentadas na pós-graduação



A Figura 2 apresenta os pensamentos em relação à pós-graduação, sendo que os mais assinalados foram "Tenho dúvidas sobre meu desempenho" (47,2%), "Não sou inteligente como pensam" (34%), e "Eu me cobro demais" (32%).

FIGURA 2
Pensamentos relacionados à pós-graduação



Em relação às sugestões e aos comentários, 560 (36,6%) respondentes escreveram recomendações de atividades para serem realizadas pelo NAE. Após uma leitura prévia, foram criadas 11 categorias para classificá-las, sendo que uma mesma sugestão poderia ser agrupada em uma ou mais categorias. Os resultados são apresentados na Tabela 2.

TABELA 2
Quantidade e categoria das sugestões e comentários

Categorias	Descrição da Categoria	Exemplo	Número	%
Saúde Mental	Terapia, apoio psicológico, atividades físicas, esportivas e para relaxamento e diminuição do estresse	Acredito ser urgente o acompanhamento psicológico, principalmente na pós.	199	35,3%
Aprendizagem	Organização e gestão do tempo, motivação, leitura e escrita acadêmica	Grupo de apoio, principalmente para ajudar a lidar com as dificuldades na escrita e organização de horários	150	26,8%
Espaço de Interação	Espaços para trocas entre alunos de diferentes PPGs, festas, happy hour, etc.	Roda de conversa estilo "Alcoólicos anônimos", onde possamos desabafar uns com os outros e ver que não estamos sozinhos	135	24,1%
Orientadores	Atividades para os orientadores e para melhorar relação entre orientador e aluno	Orientação quanto à relação orientador e aluno: o quanto esperar do orientador, como comunicar seus sentimento	45	7,8%
Carreira	Pensar no futuro e inserção no mercado profissional ao finalizar a pós-graduação	Apoio para direcionar os alunos para o mercado de trabalho	40	7,1%
Desenvolvimento de Competências	Currículo lattes, estatística, idiomas, normas de escrita acadêmica, etc.	Curso de guia para escrever um artigo acadêmico.	38	6,8%
NAE	Maior divulgação do serviço e oferta de atividades em diferentes modalidades, lugares e horários	Não conheço o NAE, acho que é importante o núcleo se aproximar mais dos alunos	37	6,6%
"Desabafos"	Relato de situações desagradáveis vivenciadas na pós-graduação	Outros colegas estão sentindo o mesmo que eu: sentem-se muito julgados pelos demais em suas produções	25	4,5%
Espaço Informativo	Intercâmbio, pesquisa, submissão de artigos, etc.	Promover um espaço informativo (pode ser virtual) sobre assuntos relevantes (cursos, bolsas, eventos, procedimentos, etc.).	13	2,3%
Apoio Financeiro	Bolsas, auxílio financeiro, etc.	Formas de buscar financiamento para desenvolver os projetos.	12	2,1%
Outros	Não se enquadraram nas outras categorias	Cobrar transparência pública dos recursos da pesquisa	10	1,7%

Considerações finais

A partir desse levantamento, foi possível compreender as principais demandas dos estudantes de pós-graduação da UFRGS. Os resultados foram

condizentes aos dados encontrados na literatura, indicando que grande parte dos alunos se sentem ansiosos, cansados e estressados. Também se verificou preocupação dos alunos quanto ao desempenho acadêmico e ao futuro profissional. Assim, estão sendo planejadas novas intervenções no NAE direcionadas especificamente para esse público, tais como rodas de conversa sobre a pós-graduação, oficinas sobre ansiedade, palestras sobre procrastinação e gerenciamento do tempo, grupos sobre organização dos estudos na pós-graduação e atividades para auxiliar na reflexão sobre o futuro e planejamento de carreira. Mesmo que algumas das sugestões dadas não possam ser realizadas pelo NAE (ex: psicoterapia, apoio financeiro, atividade físicas e esportivas, etc.), os dados reforçam a importância do oferecimento de tais ações por outros setores e serviços da universidade.

Em 2019, já foram realizadas duas novas atividades em grupo: uma roda de conversa com a temática "Como estou vivendo a pós-graduação?" e uma intervenção intitulada "Programa de Estudo Eficiente para Pós-Graduandos". Essas atividades buscaram refletir sobre questões referentes à saúde mental dos estudantes de pós-graduação, suas dificuldades em relação aos estudos, demandas de trabalho, escrita e relacionamento com orientador. No ambiente acadêmico é fundamental a implementação de serviços de apoio ao estudante para o desenvolvimento de habilidades fundamentais ao sucesso acadêmico, colaborando também para saúde mental e bem-estar psicológico. Neste sentido, é importante que esses serviços sejam mais valorizados institucionalmente através de maiores incentivos e investimentos que auxiliem a equipe em suas necessidades e, consequentemente, ampliem a assistência aos estudantes.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTIC (2018). Indicadores Nacionais de Ciência, Tecnologia e Inovação 2018. Brasília: MCTIC. Disponível em: <http://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/indicadores/indicadores_cti. html>. Acesso em: 30 ago 2019

Costa, E. G., & Nebel, L., (2018). O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. Polis (Santiago), 17(50), 207-227.

Evans, T., Bira, L., Gastelum, J., Weiss, L., & Vanderford, N. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. Nature Biotechnology, 36(3), 282-284.

Faro, A. (2013). Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 29(1),51-60.

Moraes, F. T. (2017). Estudantes de mestrado e doutorado relatam suas dores na pós-graduação. Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/12/1943862-estudantes-de-mestrado-e-doutorado-relatam-suas-dores-na-pos-graduacao.shtml>. Acesso em: 30 ago 2019

Moreira, A. (2009). A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. Educação em Revista, 25(3), 23-42

Santos, A. S., Perrone, C. M., & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação à pós-graduação stricto sensu: uma revisão sistemática de literatura. Psico-USF, 20(1), 141-152.

Silva, T. C., & Bardagi, M. P. (2015). O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos. Revista Brasileira de Pós-Graduação, 12(29), 683-714.

ADAPTABILIDADE DE CARREIRA: UM ESTUDO COM GRADUANDOS DO ALTO URUGUAI DO RIO GRANDE DO SUL

Fernanda Zatti[1], Iúri Novaes Luna[2]

Introdução

A adaptabilidade de carreira é um construto psicossocial que denota a prontidão e os recursos do sujeito para lidar com tarefas atuais e iminentes do desenvolvimento de carreira, transições ocupacionais e traumas pessoais (Savickas, 2013). Segundo essa proposição, as competências comportamentais necessárias para o desenvolvimento da adaptabilidade dividem-se em quatro dimensões globais, organizadas em um modelo estrutural (Savickas & Porfeli, 2012).

A primeira dimensão, denominada preocupação, se refere à capacidade de pensar e preparar-se para os desafios da carreira. A segunda dimensão, chamada controle, reflete a habilidade para controlar as tentativas de preparação para o futuro profissional, bem como o nível de responsabilidade, esforço, autodisciplina e persistência. A terceira dimensão, curiosidade, diz respeito à exploração de si mesmo e de possíveis futuros cenários de carreira. Por fim, a quarta dimensão, confiança, relaciona-se à crença nas escolhas de carreira e na capacidade para implementar os planos profissionais (Savickas & Porfeli, 2012).

[1] Mestre e doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. *fernanda.zatti@outlook.com*

[2] Psicólogo, mestre em Administração e doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC. *iuri.luna@ufsc.br*

A adaptabilidade de carreira tem sido crescentemente explorada na literatura vocacional, face à sua pertinência considerando as atuais configurações do mundo do trabalho. Isso ocorre não apenas em relação a indivíduos já inseridos na esfera laboral, mas também no contexto da formação profissional, sendo avaliada como uma importante variável na construção das carreiras contemporâneas.

Em se tratando da formação superior, conforme afirmam Monteiro e Almeida (2015), estudos tem demonstrado a importância da adaptabilidade de carreira entre os graduados que enfrentam o desafio de passar do ensino superior para contextos profissionais. Além disso, estudantes com bons níveis de adaptabilidade de carreira tendem a ser mais competentes e otimistas em relação às suas carreiras, a sentirem-se mais capazes na tomada de decisões de carreira e na busca de oportunidades profissionais, e também mais propensos a conseguirem um emprego (Duffy, Douglass, & Autin, 2015).

Tendo em vista os aspectos abordados, o presente trabalho descreve os resultados obtidos com uma pesquisa que objetivou identificar as características sociodemográficas e acadêmicas e os níveis de adaptabilidade de carreira de jovens que frequentam cursos superiores em instituições públicas de ensino da região do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul, em termos globais e considerando as dimensões preocupação, controle, curiosidade e confiança.

A região mencionada é caracterizada por uma recente expansão da educação superior e pública, pois na última década passou a contar com três instituições federais com oferta de cursos superiores. O processo de expansão e interiorização do ensino superior no Brasil configurou espaços com atores e estruturas distintos e heterogêneos (Silva, 2014). Esse fato revela a importância de estudos que contribuam com a discussão da construção de carreira de jovens que ingressam em cursos superiores em espaços marcados pela recente expansão desta modalidade de ensino.

À vista disso, entende-se a importância de compreender aspectos relacionados à adaptabilidade de carreira desses graduandos, uma vez que Savickas e Porfeli (2012) compreendem que os contextos se diferenciam no grau em que impulsionam a formação da adaptabilidade, consoante às exigências, oportunidades e condições para o desenvolvimento das competências de adaptação.

Método

Trata-se de uma pesquisa descritiva com corte transversal (Sampieri, Collado & Lucio, 2010). Participaram deste estudo 592 estudantes na faixa etária compreendida entre 18 e 29 anos, matriculados em diferentes semestres de cursos superiores de bacharelado e licenciatura das instituições públicas de ensino superior do Alto Uruguai gaúcho, que responderam aos instrumentos de coleta de dados presencialmente, em aplicações coletivas em sala de aula.

Esta pesquisa foi realizada mediante a aplicação de dois instrumentos. O primeiro deles foi um questionário elaborado especificamente para este estudo com o propósito de descrever características sociodemográficas e acadêmicas dos participantes da pesquisa. O segundo instrumento aplicado foi a Escala de Adaptabilidade de Carreira – CAAS/*Career Adapt-Abilities*

Scale (Savickas & Porfeli, 2012) validada para o Brasil por Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães e Duarte (2012). Trata-se de uma escala composta por 24 itens que se agrupam em quatro conjuntos de acordo com as dimensões da adaptabilidade de carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança), com seis itens cada, respondidos em uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos (variando de 1 - nada forte a 5 - fortíssimo).

O banco de dados constituído das informações foi construído e tabulado no software Excel. Após a transferência completa das informações, os dados foram importados ao software STATA - versão 14, para a realização de análises estatísticas descritivas.

Resultados e Discussões

A amostra deste estudo caracterizou-se pelo predomínio de graduandos solteiros, que não possuem filhos e moram com os pais, o que pode ser atribuído, em parte, à delimitação etária adotada na investigação, que incluiu apenas estudantes jovens. Mais da metade dos participantes possui renda familiar de até três salários mínimos, em sua grande maioria são oriundos de escola pública, e quase a metade trabalha, sendo que destes, mais de um quarto tem carga horária semanal superior a 40 horas.

Identificou-se ainda que esses jovens, em sua maioria, constituem a primeira geração em suas famílias a chegar a um curso superior. Ademais, na comparação com o perfil dos estudantes das instituições federais de ensino superior brasileiras (Fonaprace, 2016), os dados que mais se apresentaram distintos na população pesquisada foram os relacionados à raça - com predomínio de estudantes brancos, em percentual acima do que é observado na região sul; ao tipo de escola no ensino médio - com um percentual 31,89% superior ao descrito pelo Fonaprace (2016) no que diz respeito à procedência de escolas públicas; à renda familiar - um percentual maior na faixa de até três salários mínimos; à escolaridade dos pais - menor nível de formação, especialmente no que diz respeito ao ensino superior completo.

As análises descritivas dos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira indicam que a amostra apresentou valores médios de M=92,32 (DP=12,32) no escore total, com valor mínimo de 40 pontos e máximo de 120. Análise semelhante foi realizada com as facetas Preocupação (M=23,62 DP=3,72), Controle (M=22,95 DP=3,71), Curiosidade (M=22,01 DP=4,07) e Confiança (M=23,73 DP=3,96). Tais valores podem observados na Tabela 01. Importa considerar que a pontuação da Escala de Adaptabilidade de Carreira pode variar de 24 a 120 no escore geral e de 6 a 30 pontos em cada dimensão.

TABELA 1
Descrição dos escores das facetas da Escala de Adaptabilidade de Carreira

Dimensões da Escala de Adaptabilidade de Carreira (n=592)	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Escore total	92,32	93	12,32	40	120
Preocupação	23,62	24	3,72	12	30
Controle	22,95	23	3,71	10	30
Curiosidade	22,01	22	4,07	08	30
Confiança	23,73	24	3,96	07	30

O estudo de Bardagi e Albanaes (2015), realizado com uma amostra de universitários do sul do país, identificou escores semelhantes, porém, um pouco inferiores em todas as dimensões e no escore total. O escore total médio, no estudo citado, foi de 90,53 (DP=13,80), sendo para as dimensões Preocupação (M= 22,84, DP= 4,51), Controle (M=22,94, DP=4,62), Curiosidade (M=21,37, DP=4,29) e Confiança (M=23,35, DP=4,09).

Já o estudo de Fiorini (2017), realizado com universitários de diferentes regiões do país, também apresentou um escore total menor (M= 91,73, DP=14,78), porém encontrou médias ligeiramente maiores nas facetas Curiosidade (M=22,13, DP=4,57) e Controle (M=23,45, DP=4,46), enquanto as médias da dimensão Preocupação (M=23,13, DP=4,62) e Confiança (M=23,01, DP=4,41), ficaram um pouco abaixo das identificadas no presente estudo.

Os dados apresentados permitem constatar que tanto em termos do escore geral como em relação às dimensões da adaptabilidade de carreira, os valores encontrados apresentaram-se acima do ponto médio de avaliação da escala. Assim, verificou-se que os participantes qualificaram com uma avaliação superior à "forte" suas habilidades nos itens listados. Os sujeitos mais adaptáveis, de acordo com Savickas (2013) são aqueles que manifestam preocupação com o seu futuro, tentam aumentar o controle pessoal sobre o seu futuro profissional, apresentam curiosidade em explorarem-se a si próprios e possíveis cenários futuros e fortalecem a confiança em concretizar seus objetivos (Savickas, 2005, 2013). Desse modo, apresentam maior flexibilidade para lidar com o futuro e estão mais bem preparados para enfrentar transições nos diferentes papéis que venham a desempenhar (Duarte, 2000).

Nesta pesquisa, assim como nos estudos citados (Bardagi & Albanaes, 2015; Fiorini, 2017) os escores obtidos na escala podem ser considerados altos. Ao mesmo tempo em que esse dado pode apontar para uma constatação relativa à ausência de dificuldades significativas no desenvolvimento de recursos de adaptabilidade de carreira no público pesquisado, pode sinalizar, também, a necessidade de atentar às características psicométricas da Escala. Nesse sentido, Audibert e Teixeira (2015) informaram que houve uma

tendência dos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira em Portugal e no Brasil serem mais elevados que nos demais países (Savickas & Porfeli, 2012). Conforme os autores, o efeito observado pode estar relacionado ao modo como foram definidas as âncoras da chave de respostas usadas no instrumento.

A partir disso Audibert e Teixeira (2015) propuseram uma revisão da escala, considerando, dentre outros aspectos, modificações na chave de respostas do instrumento. Constataram, então, que a nova versão da Escala apresentou maior capacidade discriminativa. No entanto, ressaltam que tanto na nova versão brasileira quanto nas versões internacionais os escores tendem a se apresentar acima do ponto médio (acima de 3), sugerindo um possível viés de desejabilidade social nas respostas. Indicam, portanto, a realização de estudos que investiguem essa hipótese e recomendam, ainda, o refinamento do instrumento, com a inclusão de novos itens que possam representar melhor o construto adaptabilidade de carreira na cultura brasileira.

Considerações Finais

Nesta pesquisa investigou-se um contexto específico, no caso, instituições de ensino superior públicas da região Alto Uruguai do Rio do Sul. Essa escolha se deu em função da localidade ter vivenciado recentemente o processo expansão e interiorização do ensino superior público. Assim, considerou-se relevante estudar o campo visando a conhecer e compreender as especificidades do perfil dos estudantes, uma vez que como aponta a literatura (Ristoff, 2014; Ronsoni, 2014; Silva, 2014; Santos, Polydoro, Scortegagna & Linden, 2013) o perfil dos graduandos mudou e apresenta-se cada vez mais distinto e heterogêneo.

No que diz respeito à adaptabilidade de carreira, verificou-se que os escores dos participantes da pesquisa não diferem de modo considerável dos grupos de estudantes de outros estudos realizados (Bardagi & Albanaes, 2015; Fiorini, 2017), constatação relevante na compreensão da construção de carreira dos graduandos no contexto estudado. Não obstante esse fato, é de fundamental importância a realização de novos estudos que possam avançar no entendimento do tema nesse contexto, haja vista que a adaptabilidade de carreira se desenvolve a partir da interação do mundo interno e externo e relaciona-se estreitamente com papéis específicos e as contingências contextuais (Savickas & Porfeli, 2012). Por fim, este estudo permitiu considerar a necessidade apontada por Audibert e Teixeira (2015), que recomendam o refinamento da Escala de Adaptabilidade de Carreira.

REFERÊNCIAS

Audibert, A. A., & Teixeira, M. A. P. (2015). Escala de adaptabilidade de carreira: evidências de validade em universitários brasileiros. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 2015, 16(1), 83-93.

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

Bardagi, M.P. & Albanes, P. (2015). Relações entre Adaptabilidade de carreira e personalidade: Um estudo com universitários ingressantes brasileiros. Revista Psicologia, 29 (1), 35-44.

Duarte, M. E. (2000). A avaliação da adaptabilidade da carreira em adultos trabalhadores portugueses. RIDEP, 9(1), 12-21.

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.

Fiorini, M. C. (2017). Percepção do funcionamento familiar, diferenciação do self e adaptabilidade de carreira de estudantes universitários. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace). (2016). IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais de Ensino superior Brasileiras. Brasília, DF: Andifes.

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.

Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação, 19(3), 723-747.

Ronsoni, M.L. (2014). Permanência e Evasão de estudantes da UFFS Campus Erechim. In. T.I. Pereira (Org), Universidade pública em tempos de expansão: entre o vivido e o pensado (pp. 17-31). Erechim: Evangraf.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Santos, A.A.A, Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S.E. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. Psicologia: Ciência e Profissão, 33(4), 780-793.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In Lent, R. W., & Brown, S. D., Career Development and counseling: Putting theory and research to work. EUA: Library of Congress.

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, L.F.C. (2014). Prefácio. In. T.I. Pereira (Org), Universidade pública em tempos de expansão: entre o vivido e o pensado (pp. 7-10). Erechim: Evangraf.

PARTE 1
PESQUISA
41-47
4

PROCRASTINA-SE POR QUÊ? OS MOTIVOS DA PROCRASTINAÇÃO EM UMA AMOSTRA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Roberta Zanini da Rocha[1], Carla Regina Santos Almeida[2], Daniel Carneiro Costa e Silva[3], Ana Cristina Garcia Dias[4]

Introdução

Diversas são as definições propostas para caracterizar o fenômeno da procrastinação. Apesar de não haver consenso entre os estudiosos da área, todas as conceitualizações utilizadas na área enfatizam a ocorrência de postergação ou atraso de atividades pretendidas (Steel, 2007). Uma das definições mais completas sobre o fenômeno foi postulada por Klingsieck (2013), que compreende que procrastinar é atrasar, voluntariamente, uma atividade pretendida, necessária e/ou pessoalmente importante, apesar de se esperar consequências potencialmente negativas. Nesse caso, as consequências negativas superam as consequências positivas da protelação.

Este construto tem sido amplamente estudado, em contexto internacional, desde meados dos anos 80 (Burka & Yuen, 2008). Os avanços nos estudos da área, que possibilitaram a uma melhor compreensão do

[1] Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), mestre em Psicologia e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Núcleo de Pesquisas e Intervenções Cognitivo-Comportamentais (NuPICC). *robertazrocha@gmail.com*

[2] Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), mestre e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Núcleo de Pesquisas e Intervenções Cognitivo-Comportamentais (NuPICC). *ca.rsalmeida@gmail.com*

[3] Graduando em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Aluno de iniciação científica do Núcleo de Pesquisas e Intervenções Cognitivo-Comportamentais (NuPICC). *danielcs.2@hotmail.com*

[4] Psicóloga, professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Intervenções Cognitivo-Comportamentais (NuPICC). *anacristinagarciadias@gmail.com*

fenômeno, indicaram que a procrastinação pode ser considerada um traço de personalidade, bem como um produto de falhas de autorregulação (Steel, 2007; Steel & Klingsieck, 2016; Van Eerde, 2004). Atualmente, compreende-se que a procrastinação ocorre por um padrão comportamental complexo e, não raramente, crônico (Ferrari, Johnson, & McCown, 1995; Pychy & Flett, 2012). Em um estudo clássico da área, Solomon e Rothblum (1984), ao construírem uma escala para avaliar a procrastinação acadêmica, identificaram algumas das principais razões pelas quais os participantes do estudo relataram procrastinar. Os motivos foram categorizados em dois fatores. O primeiro fator, medo do fracasso, englobava ansiedade avaliativa, perfeccionismo e falta de autoconfiança. O segundo fator, aversividade da tarefa e preguiça, revelava a procrastinação decorrente de falta de energia e de desencadeada pelo contato com tarefas desagradáveis.

Desde então, novos estudos têm sido desenvolvidos a fim de compreender os motivos que levam à procrastinação. Em uma revisão da literatura, Steel e Klingsieck (2016) apresentam, além do medo do fracasso e aversividade da tarefa, outras razões apontadas na literatura para a ocorrência do fenômeno. O perfeccionismo, segundo os autores, tem se revelado um motivo importante, assim como outras características de personalidade (p. ex. baixa conscienciosidade, alto neuroticismo, e tanto baixa quanto alta extroversão). Desmotivação, ansiedade (tanto traço quanto estado) e dificuldades de regulação emocional também foram reportadas, nesta revisão, como fatores importantes para a ocorrência da procrastinação.

Percebe-se que, para uma ampla compreensão do fenômeno, é essencial que se identifique e conheça os motivos da procrastinação. A partir disto, estratégias interventivas podem ser estabelecidas de acordo com as especificidades da manifestação do comportamento procrastinatório. Sendo assim, o objetivo deste trabalho foi identificar, em uma amostra de estudantes universitários brasileiros, os motivos os levam a procrastinar. Além disso, objetivava-se identificar diferenças entre grupos com distintas características sociodemográficas.

Método

Participantes

A amostra foi composta por 1.108 estudantes brasileiros (M=26,2 anos, DP= 6,71; 78,5% do sexo feminino) de graduação (58,2%) e pós-graduação, de universidades públicas (85,1%) e privadas. Do total, 73,3% não exerciam atividade remunerada (exceto bolsas institucionais).

Instrumentos

Questionário sociodemográfico

Questionário que aborda aspectos sociodemográficos, construído pelos pesquisadores, foi empregado com o objetivo de caracterizar os participantes. Foram coletadas informações como sexo, idade, cidade, estado, instituição de ensino, tipo do curso (se graduação ou pós-graduação; no caso de

pós-graduação, se stricto ou lato sensu), curso, semestre, nível socioeconômico, nível de escolaridade dos pais, exerce atividade remunerada paralelamente aos estudos, etc.

Escala de Procrastinação Pura - PPS (Rocha, 2019)

Elaborada por Steel (2017), mensura a frequência de três aspectos da procrastinação: decisão, implementação e pontualidade ou prontidão. Os 12 itens que a compõem são respondidos por meio de uma escala *likert* de 5 pontos. Quanto maiores os escores em cada fator e o escore total, mais frequente é o comportamento procrastinatório. A versão adaptada para o português brasileiro (Rocha, 2019), apresentou bons índices de consistência interna (alfas de Cronbach entre 0,80 e 0,90).

Escala de Motivos da Procrastinação Acadêmica - EMPA (Geara, Hauck Filho & Teixeira, 2017)

A partir de 8 itens em uma escala de respostas do tipo *likert* de 5 pontos, avalia oito possíveis motivos para procrastinar. Estes são divididos em duas dimensões: procrastinação - desmotivação (falta de iniciativa e interesse, cansaço e preguiça) e procrastinação - ansiedade (motivos relacionados a afetos negativos).

Questões complementares sobre motivos da procrastinação

Desenvolvidos por Rocha (2019), seis itens complementares à EMPA investigaram os seguintes motivos para procrastinação: passar tempo com os amigos, perda da noção do tempo em outras atividades, realização de atividades mais divertidas, passar tempo com familiares, perda da noção do tempo na internet/redes sociais, uso de internet e redes sociais. Estas questões foram desenvolvidas com base no trabalho de Sirois e Giguère (2018), que enfoca a importância de tentações sociais para a ocorrência do comportamento procrastinatório. Os resultados deste estudo indicaram que os procrastinadores são altamente sensíveis à presença de tentações sociais, de maneira a se envolver com atividades desta natureza em detrimento da realização das tarefas pretendidas. Por isso, apesar de poderem ser consideradas como comportamentos empregados a fim de procrastinar, estas atividades também são compreendidas como motivos da procrastinação, já que sua presença pode antecedê-la - e, portanto, provocá-la.

Procedimentos

Foi realizada uma coleta online por meio da plataforma Survey Monkey. Divulgou-se o estudo em redes sociais (Facebook, Twitter e Instagram), especialmente em grupos de universitários, além do convite enviado por e-mails institucionais e do contato com coordenações de cursos e representantes discentes. O projeto ao qual este estudo está vinculado foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (parecer n° 2.717.591). Apenas responderam aos instrumentos os universitários que concordaram com o TCLE.

Ao clicar no endereço eletrônico presente no convite, o estudante era redirecionado para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Neste, eram explicitados os objetivos da pesquisa e os riscos e benefícios, bem como enfatizado o caráter voluntário e anônimo dos dados fornecidos pelo participante. Após o aceite do TCL, os instrumentos eram apresentados. Também foi disponibilizado um campo para que o participante deixasse o seu contato caso sentisse algum desconforto durante a pesquisa.

Análise de dados

Para caracterização da amostra e avaliação da frequência dos motivos investigados, foram realizadas análises descritivas. Além disso, utilizaram-se testes t e ANOVA para comparações entre grupos e correlações de Pearson para verificar possíveis relações com a idade. Todas as análises foram feitas no *software* IBM *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) v.23.

Resultados

De maneira geral, os motivos de procrastinação mais reportados foram a baixa energia (M = 3,72; DP = 1,21), uso de internet e redes sociais (M = 3,62; DP = 1,20) e preguiça (M = 3,34; DP = 1,20). Já os motivos menos reportados foram procrastinar por passar tempo com amigos (M = 1,82; DP = 0,97); tempo com familiares (M= 2,01; DP = 1,08) e baixa autoeficácia (M = 2,35; DP = 1,27).

Mulheres apresentaram médias significativamente maiores em 8 dos 14 motivos investigados, sendo eles: medo do fracasso; baixa autoeficácia; perfeccionismo; falta de tempo; baixa energia; aversividade da tarefa; tempo com familiares; perda da noção do tempo na Internet. A média de cada um dos grupos e a descrição dos resultados do teste t podem ser visualizados na Tabela 1. Nos seis motivos restantes, a diferença de média dos escores entre homens e mulheres não apresentou diferença estatisticamente significativa. Ademais, em relação às dimensões da EMPA, diferenças significativas foram novamente encontradas entre os gêneros. Para a dimensão Procrastinação-Desmotivação, a média das mulheres (M = 12,33; DP = 3,13), em comparação à média dos homens (M = 11,26; DP = 3,04), foi significativamente superior (t = 4.716; gl = 1.106; p < 0,001; d = 0,35). Em relação à dimensão Procrastinação-Ansiedade, novamente as mulheres apresentaram média (M = 12,18; DP = 3,69) superior à dos homens (M = 11,19; DP = 3,57), sendo esta diferença estatisticamente significativa (t = 3.711; gl = 1.106; p < 0,001; d = 0,27).

TABELA 1
Comparações entre gêneros quanto aos motivos da procrastinação

	M(DP) mulheres	M(DP) homens	T	gl	p	d
Medo do fracasso	3,28 (1,40)	2,85 (1,41)	4,168	1106	<0,001	0,31
Baixa autoeficácia	2,41 (1,26)	2,11 (1,21)	3,311	391,552	0,001	0,24
Perfeccionismo	3,27 (1,42)	2,91 (1,37)	3,465	1106	0,001	0,26
Falta de tempo	2,59 (1,23)	2,37 (1,17)	2,453	1106	0,014	0,20
Baixa energia	3,83 (1,16)	3,30 (1,26)	5,851	355,674	<0,001	0,44
Aversividade da tarefa	2,53 (1,16)	2,34 (1,11)	2,345	1106	0,019	0,17
Tempo com familiares	2,07 (1,09)	1,77 (0,99)	3,835	1106	<0,001	0,29
Perda da noção do tempo na internet	3,33 (1,35)	3,10 (1,44)	2,272	1106	0,023	0,16

Estudantes de graduação apresentaram médias significativamente mais altas em 4 dos 14 motivos investigados. Em contrapartida, estudantes de pós-graduação apresentaram média significativamente superior em 1 dos motivos investigados. Estes resultados são apresentados na Tabela 2. Para as dimensões da EMPA, foi encontrada diferença entre estudantes de graduação e pós-graduação. Os estudantes de graduação (M = 12,30; DP = 3,05) apresentaram médias superiores às dos pós-graduandos (M = 11,78; DP = 3,25), sendo esta diferença estatisticamente significativa (t = 2.835; gl = 1.109; p = 0,005; d = 0,17) para a dimensão Procrastinação-Desmotivação. A dimensão Procrastinação-Ansiedade não apresentou diferenças estatisticamente significativa entre os grupos.

TABELA 2
Comparações entre nível quanto aos motivos da procrastinação

	M(DP) Graduação	M(DP) Pós-graduação	T	gl	p	d
Preguiça	3,46(1,18)	3,18(1,20)	3.910	1109	<0,001	0,24
Falta de energia	3,79(1,17)	3,62(1,25)	2.363	960,803	0,018	0,14
Sob pressão	3,16(1,36)	3,33(1,32)	-2.062	1109	0,039	0,13
Atividades mais divertidas	3,32(1,39)	3,01(1,40)	3.696	1109	<0,001	0,22
Tempo na internet	3,68(1,20)	3,53(1,19)	2056	1109	0,040	0,13

Quando considerado o tipo de instituição de ensino, identificou-se que estudantes de instituições públicas apresentaram média significativamente superior em 6 dos 14 motivos. Os resultados estão descritos na Tabela 3.

Para os demais 8 motivos, as diferenças encontradas não foram estatisticamente significativas. Diferenças também foram encontradas entre os grupos nas dimensões da EMPA. Para a dimensão Procrastinação-Desmotivação, os alunos de instituições públicas (M = 12,20; DP = 3,11) apresentaram médias superiores àquelas apresentadas pelos alunos de instituições privadas (M = 11,49; DP = 3,27). Esta diferença foi estatisticamente significativa (t = -2.691; gl = 1.109; p = 0,007; d = 0,22). Na dimensão Procrastinação-Ansiedade, os alunos de instituições públicas (M = 12,14; DP = 3,67) tiveram médias superiores às dos alunos de instituições privadas (M = 11,02; DP = 3,70), sendo a diferença encontrada estatisticamente significativa (t = -3.607; gl = 1.109; p < 0,001; d = 0,30).

TABELA 3
Comparações entre tipo da instituição quanto aos motivos da procrastinação

	M(DP) Pùblica	M(DP) Privada	T	gl	p	d
Medo do fracasso	3,24(1,41)	2,95(1,45)	-2.454	1109	0,014	0,20
Baixa autoeficácia	2,39(1,27)	2,12(1,20)	-2.668	232,424	0,008	0,22
Perfeccionismo	3,24(1,41)	2,92(1,41)	-2.681	1109	0,007	0,23
Baixa energia	3,77(1,19)	3,44(1,28)	-3.193	1109	0,001	0,27
Aversividade da tarefa	2,52(1,16)	2,32(1,10)	-2.069	1109	0,039	0,18
Sob pressão	3,27(1,35)	3,04(1,32)	-2.065	1109	0,039	0,17

Considerações Finais

Os resultados apontam que determinadas características do indivíduo têm impacto sobre os motivos subjacentes à procrastinação. Compreender o porquê de as pessoas procrastinarem e as variáveis relacionadas, permite elaborar intervenções mais eficazes para cada perfil de universitário. Ressalta-se que os dados aqui reportados corroboram os achados de estudos anteriores, que investigaram o mesmo fenômeno. O medo do fracasso e a aversividade à tarefa foram destacadas no estudo de Solomon e Rothblum (1984) como as principais razões para procrastinar, e também se apresentaram neste trabalho, ainda que não tenham figurado entre as mais reportadas. O perfeccionismo, apontado pela revisão de Steel e Klingsieck (2016) como um dos motivos mais comuns, também demonstrou, neste estudo, ser um aspecto relevante para a manifestação da procrastinação.

Destaca-se, ainda, o fato do uso de novas tecnologias ter sido reportado como um dos motivos mais frequentes para o comportamento procrastinatório. Isso ocorre devido ao caráter paradoxal de sua popularização: ao mesmo tempo que tecnologias modernas permitem mais agilidade e efetividade em diversos âmbitos da rotina (trabalho, lazer, relações interpessoais...), oferecem potenciais distratores a todo momento (Steel, 2012). Assim, o universitário tende a render-se a estímulos acessíveis e que tenham reforço imediato, como a interação via redes sociais.

REFERÊNCIAS

Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2008). Procrastination: Why You Do It, What to Do about It Now. Cambridge, MA: Da Capo Press.

Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). The Plenum series in social/clinical psychology. Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. New York, NY, US: Plenum Press.

Geara, G. B., Hauck Filho, N., & Teixeira, M. A. P. (2017). Construção da escala de motivos da procrastinação acadêmica. Psico (PUCRS), 48(2), 140-151.

Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. European Psychologist, 18(1), 24-34.

Pychyl, T. A., & Flett, G. L. (2012). Procrastination and Self-Regulatory Failure: An Introduction to the Special Issue. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 30(4), 203-212.

Rocha, R. Z. (2019). Pure Procrastination Scale e Irrational Procrastination Scale: Adaptação e Evidências de Validade para o Contexto Brasileiro. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Sirois, F. M., & Giguère, B. (2018). Giving in when feeling less good: Procrastination, action control, and social temptations. British Journal of Social Psychology, 57(2), 404–427.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. Journal of counseling psychology, 31(4), 503-509.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychological Bulletin, 133(1), 65-94.

Steel, P. (2012). A equação de deixar para depois. Rio de Janeiro: Best Seller.

Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. Australian Psychologist, 51(1), 36-46.

Van Eerde, W. (2004). Procrastination in Academic Settings and the Big Five Model of Personality: A Meta-Analysis. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), Counseling the procrastinator in academic settings (pp. 29-40). Washington, DC: American Psychological Association.

PARTE 1
PESQUISA
48-53
5

AUTOEFICÁCIA EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS CONCLUINTES DO CURSO DE PSICOLOGIA

Luana Angélica Rambo[1], Denise Falcke[2], Luciane Leila Linden Gottschalk[3], Luana Thereza Nesi de Mello[4]

Introdução

O estresse pode ser entendido como psicofisiológico e ocorre quando o sujeito é obrigado a enfrentar situações que inicialmente parecem ir além da sua capacidade de superação. Os estímulos estressores podem ser definidos como ameaças, privações ou perda do controle, e exigem do organismo um novo padrão de comportamento, mais elaborado do que possuía anteriormente (Friedrich, Macedo, & Reis, 2015).

Há duas respostas que o sujeito poderia dar frente a estes desafios: a) Na resposta típica (eustress) a pessoa pode lidar com a situação como um desafio, enxergando uma oportunidade de melhorar, motivando-se a superar suas dificuldades; e b) O modo não típico (distress) coloca as eventualidades do cotidiano como obstáculo ao qual o sujeito não se enxerga capaz para superar, desencadeando emoções negativas, sintomas fisiológicos e sofrimento (Martins, Tourinho, & Santos, 2016).

[1] Bacharel em Psicologia (Unisinos), especializanda em Psicologia Jurídica (Unisinos), Orientadora de Carreira na Unisinos e Psicóloga Clínica. *luanaram@unisinos.br*

[2] Bacharel em Psicologia (PUCRS), especialista em Terapia de Casal e Família (ITI), Mestre em Psicologia Clínica e Doutora em Psicologia (PUCRS). É professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Unisinos). *dfalcke@unisinos.br*

[3] Bacharel em Psicologia (Unisinos), Mestre em Psicologia Clínica (Unisinos), Coach (SBC), Orientadora de Carreira na Unisinos e Professora de especializações e MBAs. *lllinden@unisinos.br*

[4] Bacharel em Psicologia (Unisinos) e Doutoranda em Psicologia (UAlg). Tem experiência enquanto aluna de iniciação científica e realizou estágios no âmbito da Orientação Profissional.

Nesse sentido, existem fatores psicossociais que afetam diretamente a capacidade dos sujeitos de enfrentar situações adversas, com influência sobre a saúde destes (Straub, 2014). Dentre estes fatores está o conceito de autoeficácia, que pode ser entendida como as crenças que o sujeito possui sobre suas próprias capacidades em organizar e executar ações necessárias para uma realização (Bandura, 1994). Esta diz respeito ao julgamento que o sujeito tem de suas competências, o quanto se vê capaz para realizar uma ou mais tarefas com certo domínio. Sousa, Bardagi e Nunes (2013) afirmam que a autoeficácia se relaciona também com a motivação para a aprendizagem, pois envolve o questionamento e a autorreflexão do sujeito acerca da sua competência para superar situações adversas, adquirindo conhecimentos neste processo.

Desse modo, a autoeficácia é importante para o enfrentamento de situações adversas, pois influencia diretamente na escolha de ações que serão emitidas pelo sujeito, e, também, determina quanto empenho ele investirá para cumprir determinada tarefa. A autoeficácia no contexto acadêmico pode intensificar características que os indivíduos pensam serem melhores e diminuir o esforço naquilo que acreditam não conseguirem realizar, resultando na sensação de fracasso (Menezes, 2014). Assim, frente a uma situação de dificuldade, entende-se que o estudante terá grande influência da sua percepção de autoeficácia para superar ou não tal situação. Também há uma relação entre o enfrentamento e a satisfação com o curso, na medida em que os estudantes que estão satisfeitos (com o curso e com a futura profissão) tendem a enfrentar as dificuldades procurando pelas adaptações necessárias, não desanimando frente às dificuldades (Hirsch et al., 2015).

Uma das populações que vem mobilizando investigações e pesquisa é a de estudantes universitários. Costumam enfrentar diferentes desafios ao longo do curso, entre eles: excesso de tarefas, prazos de entregas, experimentação de novos papéis, provas, preparação para a entrada no mercado de trabalho. Outras variáveis que podem se apresentar são a competitividade acadêmica e a necessidade de desenvolvimento de novas habilidades para enfrentar as situações deste contexto (Freire & Noriega, 2011).

Alguns desses estudos buscam entender estes processos no momento de transição para o ensino superior, procurando avaliar o ingresso e a adaptação ao novo contexto e as novas exigências (Freire & Noriega, 2011). Todavia, existem poucas investigações que avaliam os estudantes em fases concluintes, quando se aproximam da inserção no mercado de trabalho e de seus desafios (Bardagi & Boff, 2010). No Brasil, alguns estudos sobre autoeficácia em universitários foram publicados (Bardagi & Boff, 2010; Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010), mas são escassos os que buscam a correlação entre a autoeficácia e a satisfação de universitários no final de curso.

Estudos com universitários da área da saúde vêm se destacando nesta temática (Hirsch et al., 2015; Menezes, 2014), evidenciando a preocupação com seu bem-estar, já que estes, em suas futuras profissões, também serão responsáveis pela promoção do bem-estar e da saúde da população. Estes estudantes têm um nível de sofrimento semelhante à de outras pessoas, com responsabilidades de cuidado e promoção de bem-estar dos outros. Assim,

o objetivo desta pesquisa é descrever características de autoeficácia de estudantes em relação a formação e correlacionar à satisfação com o curso.

Método

Participantes

A amostra deste estudo foi composta por 104 estudantes de Psicologia de Instituições de Ensino Superior (IES) da Região Metropolitana de Porto Alegre (RS), com idade média de 27,28 anos (DP=6,17), variando entre 18 e 52 anos. Do total, 81,7% eram mulheres, sendo que 52,9% declararam estar solteiros.

Estes estudantes encontravam-se entre os três últimos semestres do curso (33,7% do oitavo semestre, 40,7% do nono semestre e 25,6% do décimo semestre), e estavam inseridos em oito instituições de ensino superiores diferentes. Destes, 42,2% declararam estarem vinculados à IES através de algum sistema de bolsa. Quanto ao vínculo com mercado de trabalho, 71,2% da amostra declarou já ter trabalhado, 33,7% declararam estar trabalhando no momento e 46,2% estavam realizando estágio acadêmico.

Instrumentos

Foi utilizado um questionário sociodemográfico para caracterizar a amostra (idade, relações de trabalho, tratamento psicológico/psiquiátrico, satisfação com o curso). Também a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS): de Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), que é utilizada para identificar a percepção dos estudantes em relação a autoeficácia na formação superior. É composta por 34 itens, em formato Likert (1 = pouco capaz e 10 = muito capaz), organizados nas dimensões: 1. autoeficácia acadêmica; 2. autoeficácia na regulação da formação; 3. autoeficácia na interação social; 4. autoeficácia em ações proativas; 5. autoeficácia na gestão acadêmica. Alpha de Cronbach de 0,924, evidenciando excelente consistência interna.

Procedimentos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (parecer 1.788.102), conforme resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016).

A coleta dos dados foi realizada entre os meses de dezembro de 2016 e março de 2017, em formato *online*. Os participantes foram convidados a participar da pesquisa através de grupos de psicologia das Universidades da Região Metropolitana de Porto Alegre-RS, em uma rede social da *internet*. Após apresentar o objetivo e delimitações da amostra, enfatizando o direcionamento para estudantes entre os três últimos semestres do curso de psicologia, os participantes acessaram um link para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em formato eletrônico.

Os dados coletados passaram por análise, realizada através do software estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 22.0. Por meio do teste de normalidade Kolmogorov-Sminov, verificou-se que os dados

se constituíam não paramétricos, sendo utilizado o teste de correlação de Spearman, análise de comparação de grupos de Mann-Whitney, além da análise de regressão, método stepwise.

Resultados e Discussão

Dentre as situações estressoras, a que mais aparece é relacionada ao estágio acadêmico (39,34%). Em seguida aparecem problemas pessoais (25,13%), desavença com colegas e problemas com trabalho em grupo (16,45%), dificuldades com disciplinas e Trabalho de Conclusão de Curso (10,12%) e desavenças ou desentendimentos com professores (8,96%).

Fogaça et al. (2012), em seu estudo sobre Burnout em estudantes de Psicologia, aponta que alunos que estão em fase de conclusão de curso apresentam maiores níveis de estresse, uma vez que enfrentam maior acúmulo de tarefas além de sentimentos de ansiedade por estarem frente ao mercado de trabalho. Os alunos que compuseram a amostra do presente estudo também identificaram situações estressoras e citam o estágio acadêmico como o maior evento estressor. Esta etapa é vista pelo aluno como recheada de escolhas e da definição de identidade profissional. Logo, exige maturação sobre o fazer psicológico, e os estudantes podem, ou não, estar preparados para enfrentar tais adversidades (Barbosa, Laurenti, & Silva, 2015). Além disso, estudantes de Psicologia concluintes demonstram-se significativamente mais exaustos e ansiosos frente às demandas acadêmicas do que estudantes ingressantes (Fogaça et al., 2012).

O relacionamento prejudicado com colegas e professores é apontado pelos estudantes como situação estressora. O estudo de Castro e Teixeira (2013), com alunos de Psicologia, aponta a sensação de pertencimento ao ambiente da instituição e a qualidade das relações com colegas e professores como fatores que interferem no bem-estar e na motivação de alunos. Referem que quando esses não são possíveis, as causas de mal-estar são as diferenças de valores e o não pertencimento ao grupo, bem como a sensação de distanciamento com professores (Castro & Teixeira, 2013).

Os achados da autoeficácia percebida indicam que os estudantes apresentaram índices mais elevados na dimensão de autoeficácia na gestão acadêmica (M=8,50; DP=1,11), seguida por autoeficácia acadêmica (M=8,32; DP=0,96), autoeficácia na regulação da formação (M=8,14; DP=1,28), autoeficácia na interação social (M=7,90; DP=1,19) e, por fim, autoeficácia em ações proativas (M=7,31; DP=1,48). Na comparação entre participantes com e sem bolsas de estudos, as análises estatísticas permitiram verificar que houve diferença significativa na autoeficácia acadêmica (U=617,5; p=0,026), indicando que a autoeficácia foi superior nos estudantes sem bolsa (M=47,80) do que com bolsa (M=36,06).

As dimensões indicadas pelos alunos de Psicologia com maior percepção de capacidade indicam que estes estudantes se percebem capazes de se envolver, planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas, bem como percebem confiança na capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo, estabelecer metas, fazer escolhas e regular suas ações no processo

de formação. Em contrapartida, as dimensões que ficaram com índices menores indicam menor percepção de capacidade em aproveitar oportunidades de formação, atualizar conhecimentos e promover melhorias institucionais, como também em relacionar-se com colegas e professores com fins acadêmicos e sociais (Polydoro; Guerreiro-Casanova, 2010). Assim, esses alunos percebem maior confiança em ações individuais e menos confiança em suas capacidades de melhorar a instituição de ensino e de se relacionarem com colegas e professores. Segundo Bardagi e Boff (2010), em seu estudo envolvendo autoeficácia e autoconceito, ao estabelecer correlação entre ambos os conceitos, evidencia-se o resultado de que quanto mais o sujeito se reconhece no papel que desempenha, ou irá desempenhar, mais terá confiança em si e confiança para enfrentar estes processos.

Ao serem questionados sobre o nível de satisfação com o curso, verificou-se que grande parte dos estudantes mostrou-se muito satisfeita (48,1%). Somente 1% revelou estar nada satisfeito. Constatou-se associação positiva entre a satisfação e as seguintes dimensões de autoeficácia: acadêmica (ρ=0,305; p=0,005), regulação da formação (β=0,456; p<0,001), ações proativas (ρ=0,303; p=0,006); interação social (ρ=0,289; p=0,007), gestão acadêmica (ρ=0,416; p<0,001), indicando que quanto mais o estudante mostra-se satisfeito com o curso, maiores os níveis de autoeficácia percebida. Buscando verificar o poder preditivo das dimensões de autoeficácia para a explicação da satisfação com o curso, obteve-se um modelo de regressão significativo (p<0,001), capaz de explicar 25,6% do nível de satisfação. Duas variáveis mostraram-se significativas no modelo: autoeficácia na regulação com a formação (β=0,345; p=0,003) e autoeficácia na gestão acadêmica (β=0,238; p=0,041).

Dessa forma, é possível dizer que, quanto mais o estudante percebe-se autoeficaz de um modo geral em seu curso, mais se sente satisfeito com este, e que no momento em que percebe capacidade em cumprir prazos acadêmicos, estabelecer metas, fazer escolhas e planejar suas ações, sente-se mais satisfeito com o curso. Segundo Hauck Filho e Teixeira (2012), a autoeficácia permite construir metas e sustentar a motivação, uma vez que induz ao comportamento e influi na persistência das atividades. Segundo os mesmos autores, a autoeficácia cumpre papel importante no final do curso, no momento em que o sujeito está frente a escolhas de área de atuação e mercado de trabalho.

Considerações Finais

Os achados indicam que os estudantes se percebem autoeficazes, referindo confiança em atividades operacionais do curso. Ficaram evidentes correlações entre autoeficácia e satisfação com o curso. O estudo visa incentivar maiores pesquisas e problematizar os processos de saúde de estudantes que, num futuro próximo, atuarão para a promoção da saúde e bem-estar da população.

Destaca-se a relevância em incorporar na formação profissional ações que auxiliem no desenvolvimento da autoeficácia de estudantes, considerando que estudos atuais vêm comprovando sua importância. Programas dessa natureza podem contribuir para a diminuição de sintomas de ansiedade e

maior atenção plena na resolução de problemas acadêmicos, como também, auxiliar na formação e no planejamento de carreira de futuros profissionais da Psicologia. As limitações deste estudo estão relacionadas à coleta de dados com um público específico, podendo ser ampliada e ter maior representatividade de estudantes. Além disso, indicam-se futuros estudos baseados em intervenções com o tema, buscando maiores evidências de efetividade.

REFERÊNCIAS

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.]), Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1994. Recuperado de http://des.emory.edu/mfp/BanEncy.html

Barbosa, F. D., Laurenti, M. A., & Silva, M. M. (2015). Significados do estágio em psicologia clínica: percepções do aluno. Encontro: Revista de Psicologia, 16(25), 31-53. Recuperado de https://seer.pgsskroton.com/index.php/renc/article/view/2430/2329

Bardagi, M. P., & Boff, R. M. (2010). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. Avaliação, 15(1), 41-56. doi: 10.1590/S1414-40772010000100003

Brasil. (2016). Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Recuperado de http://bit.ly/2fmnKeD

Castro, A. K. S. S., & Teixeira, M. A. P. (2013). A evasão em um curso de psicologia: uma análise qualitativa. Psicologia em Estudo, 18(2), 199-209. doi: 10.1590/S1413-73722013000200002.

Fogaça, M. C., Hamasaki, E. I. M, Barbieri, C. A. P., Borsetti, J., Martins, R. Z., Silva, I. G., & Ribeiro, L. P. (2012). Burnout em estudantes de psicologia: diferenças entre alunos iniciantes e concluintes. Aletheia, (38-39), 124-131. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n38-39/n38-39a10.pdf

Freire, H. B. G., & Noriega, J. A. V. (2011). Coping Em Estudantes Universitários: Relação Com Áreas Do Conhecimento. Psicologia para América Latina, (21), 2-14. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psilat/n21/a02.pdf

Friedrich, A. C. D., Macedo, F., & Reis, A. H. (2015). Vulnerabilidade ao stress em adultos jovens. Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 15(1), 59-70. doi: 10.17652/rpot/2015.1.499

Hauck Filho, N. & Teixeira, M. A. P (2012). Autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários. PsicoUSF, 17(2), 311-321. doi: 10.1590/S1413-82712012000200015

Hirsch, C. D., Barlem, E. L. D., Almeida, L. K., Tomaschewski-Barlem, J. G., Figueira, A. B., & Lunardi, V. L. (2015). Estratégias de coping de acadêmicos de enfermagem diante do estresse universitário. Revista Brasileira de Enfermagem, 68(5), 783-790. doi: 10.1590/0034-7167.2015680503i

Martins, C. C. F., Tourinho, F., & Santos, V. (2016). Estresse-normal ou patológico? Saúde & Transformação Social, 7(1), 1-8. Recuperado de http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/saudeetransformacao/article/view/4110/4530

Menezes, R. C. R. (2014). Perspectiva profissional em psicologia: um estudo sobre formação, autoeficácia e empatia. 110 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal do Sergipe, Sergipe. Recuperado de https://bdtd.ufs.br/bitstream/tede/2365/1/ROBERTA_CAMARA_ROCHA_MENEZES.pdf

Polydoro, S. S., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. Avaliação Psicológica, 9(2), 267-278. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v9n2/v9n2a11.pdf

Sousa, H., Bardagi, M. P., & Nunes, C. H. S. S. (2013). Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. Avaliação Psicológica, 12(2), 253-261. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v12n2/v12n2a16.pdf

Straub, R. (2014). Enfrentando O Estresse. In Straub, R. O. Psicologia da saúde: uma abordagem biopsicossocial. Porto Alegre: Artmed.

AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA MATURIDADE NA ESCOLHA DA PROFISSÃO NA PRÁTICA DA CLÍNICA ESCOLA DE PSICOLOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO JUIZ DE FORA

Daniela de Oliveira Trezi, Gleisiane de Fatima Afonso, Wania Vidal de Oliveira,
Denise Mendonça de Melo, Elza Maria Gonçalves Lobosque

Introdução

O mundo do trabalho contemporâneo apresenta-se instável e em constantes mudanças, inclusive no que tange às profissões. Diante de tantas opções, fazer a escolha de uma profissão é uma tarefa difícil, gerandoansiedade e preocupação em jovens nesta etapa de suas vidas. Para colaborar com esse momento de tomada de decisão da escolha profissional, a Orientação Profissional (OP), uma prática interventiva de ordem psicossocial, tem uma tarefa relevante a cumprir (Souza, Menandro, Nardi & Holke, 2009) durante toda a vida, em todas as idades, com todos os sujeitos, em todos os espaços de organização social (Ribeiro, 2003). A OP pode ser desenvolvida tanto individualmente como em grupo e, desta última forma, mostra-se mais enriquecedor (especialmente se o grupo for composto por adolescentes), pois assim auxiliará o jovem a se auto perceber como sujeito

[1] Aluna do curso de graduação em Psicologia do Centro Universitário Estácio Juiz de Fora. *danitrezi@hotmail.com*

[2] Aluna do curso de graduação em Psicologia do Centro Universitário Estácio Juiz de Fora. *gleise-afonso2@hotmail.com*

[3] Aluna do curso de graduação em Psicologia do Centro Universitário Estácio Juiz de Fora. *waniavidaljf@gmail.com*

[4] Docente do curso de graduação em Psicologia do Centro Universitário Estácio Juiz de Fora. *deniseandradeesilva@gmail.com*

[5] Docente do curso de graduação em Psicologia do Centro Universitário Estácio Juiz de Fora. *elza.staffconsultoria@gmail.com*

inserido em uma realidade social (Andrade, Meira & Vasconcelos, 2002; Vasconcelos, Antunes & Silva, 1998).

Embora muitos estejam mergulhados numa nova configuração do trabalho (flexível, instável e precário), jovens e adultos não experimentam as relações, as vivências da mesma maneira, e partem das experiências pessoais. De acordo com Lobosque (2018), 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. No entanto, Lorga (2017) investigou a maturidade para escolha profissional entre estudantes da 3ª série do ensino médio e constatou que o nível de maturidade para escolha profissional é baixo, sendo recomendada intervenções de OP.

Em meados de 1933, Büehler (citado por Super, 1957), em um dos primeiros trabalhos a trazer o desenvolvimento vocacional como uma seqüência de estágios no ciclo vital, preocupou-se em identificar a natureza das tarefas tipicamente encontradas em cada um deles. Super e colaboradores (1957) redefiniram as ideias de Büehler nos cinco estágios:

1.Crescimento: estende-se do início da infância até a adolescência (mais ou menos treze anos) e inclui quatro tarefas evolutivas principais, a saber, preocupação com o futuro, aumento do controle sobre a própria vida, percepção sobre as capacidades de realizar tarefas na escola e no trabalho e aquisição de competências para o trabalho.

2. Exploração: ocorre desde a adolescência (mais ou menos quatorze anos) até o início da vida adulta (vinte e quatro anos). Neste estágio, os indivíduos deparam-se com as tarefas evolutivas de cristalização, especificação e implementação de uma escolha ocupacional. Através da exploração das diversas ocupações, os indivíduos completam a tarefa de especificar uma opção, traduzindo seu autoconceito em escolhas vocacionais;

3.Estabelecimento: corresponde à etapa principal da vida adulta (dos vinte e cinco aos quarenta e quatro anos) e envolve as tarefas evolutivas de estabilização, consolidação e progresso em uma posição ocupacional;

4.Manutenção: inclui as tarefas de assegurar, conservar e inovar. Esta fase estende-se até, mais ou menos, sessenta e cinco anos, quando a preocupação maior está em sustentar o lugar ocupado ou trocar de organização, cargo ou ocupação;

5.Retirada: ocorre na velhice (após os sessenta e cinco anos), tendo como característica o desaceleramento das atividades ocupacionais, planejamento para a aposentadoria e para a vida de aposentado.

Embora definido em termos cronológicos, o desenvolvimento vocacional não pode ser confundido com o amadurecimento físico. A maturidade para a escolha profissional não se acha, na verdade, vinculada à idade, mas à necessidade de tomar um determinado tipo de decisão. Para fazer uma escolha profissional aproximada aos interesses e ao seu nível de escolaridade, o indivíduo deve ter acumulado informações relativas ao seu meio e a si mesmo para, depois, elaborar uma representação organizada das ocupações e de si próprio, a que Pelletier, Noiseux e Bujold (1982), chamaram de cristalização.

Tendo a adolescência como um período essencialmente exploratório, seguido por um período no qual uma relação afetiva estável e uma carreira são as maiores preocupações, o estudo longitudinal *Career Pattern Study* (Estudo de Padrões de Carreira) de Super (1955) focalizou a questão da prontidão do jovem em tomar as decisões de carreira que a escola, as famílias e os empregadores esperavam que eles fizessem. Dessa forma, nasceram os termos maturidadevocacional ou estrutura de carreira, que são agora termos consagrados na Educação e na Psicologia Vocacional.

Há estudos que utilizaram o EMEP para avaliar a maturidade de jovens para escolha profissional e, por eles, é possível perceber que os adolescentes não estão maduros para tal importante escolha (Junqueira & Melo-Silva, 2014; Cericatto, Ferrazza & Patias, 2017).

No intuito de auxiliar esse momento angustiante pelo qual os jovens passam, e contribuir para o autoconhecimento e desenvolvimento da maturidade vocacional, o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) do Centro Universitário Estácio Juiz de Fora, oferece o processo de OP, de forma individual ou em grupo, realizado por estagiários de Psicologia, sob supervisão de orientadores. Para isso, realiza-se a aplicação e utilização deinstrumentos psicológicos, que visam conhecer interesses, expectativas e desejos dos estudantes com relação à carreira, avaliando os comportamentos de identificação de suas escolhas profissionais para que possam auxiliar na compreensão madura das aptidões através a utilização do BPR5 e HTM e sua relação com os interesses, de forma a integrá-los às realidades socioeconômicas, socioculturais e políticas do mundo que os cercam, de forma a sermos capazes de trazer a importância do amadurecimento profissional para uma escolha e decisão profissional mais assertiva.

Neste contexto, o presente estudo busca avaliar o desenvolvimento da maturidade em adolescentes submetidos ao processo de OP, realizado na Clínica Escola do Centro Universitário Estácio Juiz de Fora.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 54 orientandos, de ambos os sexos, com idade entre 15 e 17 anos, estudantes do 3º ano do Ensino Médio de escola pública e particular, do estado de Minas Gerais.

Instrumentos

Os dados foram obtidos através de prontuários e instrumentos psicológicos utilizados na SPA, do Centro Universitário Estácio Juiz de Fora. Utilizou-se para a avaliação da maturidade a EMEP, uma escala do tipo *likert*, na qual o indivíduo tem como tarefa avaliar a frequência em que atua ou pensa, segundo a forma indicada em cada enunciado. Ela é composta de 45 itens, sendo 23 positivos (indicam maturidade) e 22 negativos (indicam imaturidade) e as respostas do orientando pode variar de 01 a 05. A aplicação pode ser realizada individual ou coletivamente.

A EMEP é destinada à indivíduos cursando o9º ano do Ensino Fundamental II e todas as séries do Ensino Médio. Podendo ser aplicada também em sujeitos que já concluíram a fase escolar e estão decidindo sua futura profissão, ou universitários em reorientação profissional. A escala é composta por cinco dimensões: determinação, responsabilidade, independência, autoconhecimento e conhecimento da realidade educativa e sócio profissional. O instrumento prevê seis pontuações brutas, sendo uma para cada dimensão e uma derivada da escala total, a qual apresenta pontuação máxima de 225 pontos. Essa pontuação recebe um valor de percentil, o qual indica uma classificação que pode variar de I- (Muito Inferior) a S+ (Muito Superior) (Neiva, 1998). Baseado na Teoria Desenvolvimentista de Super (1983), em que o sujeito necessita vivenciar, para lidar de forma adequada com as diversas demandas sociais, Neiva construiu a Escala de Maturidade para Escolha Profissional(EMEP), um teste psicológico brasileiro organizado em cinco dimensões (determinação, responsabilidade, independência, autoconhecimento e conhecimento da realidade educativa e sócio profissional), que tem como propósito avaliar a maturidade dos jovens para a tomada da primeira decisão profissional, assim como o desenvolvimento de orientandos submetidos a uma intervenção em OP (Neiva, 1998, 1999).

Intervenção

O Serviço de Orientação Profissional da clínica escolaé destinado ao atendimento de adolescentes e adultos com dúvidas em relação à carreira. Neste trabalho, os atendimentos foram realizados semanalmente, em número variável de 12 a 15 sessões, em grupo (duas horas de duração/sessão) ou individual (50 minutos de duração/sessão).

O atendimento fundamenta-se no referencial teórico-metodológico clínico-operativo, baseado na estratégia clínica de Bohoslavsky (1998) e no referencial operativo de Pichon-Rivière (1994), associado ao uso de instrumentos psicológicos.

Na clínica, acompanhados pela equipe, os adolescentes responderam ao instrumento individualmente na condição de teste-reteste, onde a Escala EMEP foi aplicada no início e ao final do processo de OP. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e, os responsáveis, o Termo de Assentimento, autorizando eventuais dados para pesquisa. Sendo assim, os referidos dados armazenados na SPA, sob responsabilidade da Coordenadora da Clínica, foram disponibilizados para tabulação e análise dos dados. O projeto foi submetido ao referido Comitê de Ética (CAAE: 96201717.2.0000.5089).

A intervenção psicológica realizada buscou avaliar os comportamentos de identificação de suas escolhas profissionais para que auxiliassem na compreensão madura das aptidões através da utilização do BPR5 e HTM, AIP, BFP e sua relação com os interesses. Isso permitiu integrá-los às realidades socioeconômicas, socioculturais e políticas do mundo que cercam estes jovens, de forma a torná-los capazes de trazer a importância do amadurecimento profissional para uma escolha e decisão profissional mais assertiva.

Os principais temas norteadores do processo de intervenção foram: autoconhecimento, escolha, escola e estudos, vestibular, mundo do trabalho e informações sobre as profissões e a realidade educacional.

Análise dos dados

A pesquisa é de cunho documental descritivo e inferencial de forma interpretativa dos dados observados e coletados.A análise dos dados foi efetuada através do software SPSS versão 23.0, onde no primeiro momento foi registrada a pontuação absoluta na escala EMEP e depois foi realizada a classificação desta pontuação em sete Opções de resposta ("muito inferior"; "inferior"; "médio inferior"; "médio"; "médio superior"; "superior"; "muito superior"), relativas ao grau de amadurecimento apresentado pelo indivíduo. A primeira forma de análise foi baseada na comparação das médias e desvios padrão da pontuação absoluta nas dimensões (ou subescalas) EMEP e a utilização do Teste T (com nível de significância de 0,05), para comparar as médias dos resultados antes (PRÉ) e depois (PÓS) da aplicação do teste. Em outro momento, foram calculadas as médias da pontuação absoluta nas categorias EMEP com base na variável "sexo". Foi utilizado o Teste T, para comparar as médias de pontuação dos dois grupos, no caso, os grupos de sexo (masculino e feminino). Por fim, utilizou-se o Coeficiente de Pearson para calcular a força da correlação entre a variável "idade" e a pontuação absoluta com base nas dimensões da EMEP.

Resultados

Do ponto de vista descritivo, a tabela 1 mostra que a média da pontuação absoluta nas dimensões da EMEP é sempre maior após a intervenção em comparação com a mensuração realizada anteriormente à intervenção. Contudo, com base na utilização do Teste T para amostras independentes, não há diferença estatisticamente significativa entre as médias de pontuação pré e pós intervenção ($p > 0,05$).

TABELA 1
Média da pontuação absoluta nas dimensões da EMEPpré e pós intervenção (n=54).

Dimensões EMEP	PRÉ média DP	PÓS média DP
Determinação	30,9 (9,5)	36,94 (8,3)
Responsabilidade	36,7 (7,2)	37,35 (6,3)
Independência	28,26 (6,0)	30,85 (10,7)
Autoconhecimento	22,24 (5,8)	25,07 (5,2)
Conhecimento Realidade	28,3 (7,4)	33,3 (5,8)
Total (soma da pontuação)	146,43 (27,4)	163,3 (26,2)

Quando olhamos para as sete Opções de resposta ("muito inferior" até "muito superior"), a análise descritiva indica que a intervenção representou

uma mudança positiva na categoria "determinação" do aluno quanto a sua escolha.Quanto à "responsabilidade", observamos uma mudança na concentração de indivíduos no nível inferior para o nível médio. A categoria "Independência" mostra leve aumento nos níveis superiores ("médio superior" a "muito superior") e alta concentração no nível médio antes/depois da intervenção, indicando um menor impacto relativo da intervenção. A intervenção do atendimento psicológico aos jovens mostrou, através do EMEP, que há tendência de mudança positiva para a categoria "Autoconhecimento" após a intervenção, com mudança das respostas dos níveis inferiores e médios para os médios e superiores. Da mesma forma, a categoria "Conhecimento da Realidade" indica forte mudança positiva após a intervenção indicando a mudança de percepção dos respondentes.

É possível observar que a intervenção promove um deslocamento das respostas dos níveis médios e inferiores para os níveis médios e superiores. Além disso, pode-se afirmar a pontuação média em todas as dimensões da EMEP é sempre maior pós-intervenção, independente do sexo (Tabela 2). Contudo, é importante ressaltar que, segundo o Teste T, não há diferença estatística entre as médias de homens e mulheres para cada categoria EMEP ($p > 0,05$) (dados não mostrados).

TABELA 2
Escores médios das dimensões EMEP antes/depois da intervenção por sexo (n=54).

Dimensões EMEP	média DP MASCULINO	média DP FEMININO
Determinação PRÉ	33,4 (8,7)	29,3 (9,8)
Determinação PÓS	36,3 (7,9)	37,4 (8,7)
Responsabilidade PRÉ	35,2 (6,6)	37,7 (7,6)
Responsabilidade PÓS	36 (6,1)	38,3 (6,3)
Independência PRÉ	29,2 (5,7)	27,6 (6,2)
Independência PÓS	33 (15,2)	29,4 + 5,9
Autoconhecimento PRÉ	22,9 (5,7)	21,8 (6)
Autoconhecimento PÓS	24,8 (5,4)	25,3 (5,2)
Conhecimento Realidade PRÉ	27,7 (7,7)	28,7 (7,3)
Conhecimento Realidade PÓS	32,7 (5,8)	33,7 (5,9)
Total PRÉ	148,4 (25,1)	145,1 (29,2)
Total PÓS	162,5 (26,7)	163,9 (26,3)

Quando os dados são analisados através do teste de correlação de Pearson, é possível avaliar se há correlação entre a pontuação absoluta nas categorias EMEP e a idade do respondente. Nele, é possível observar que, das

12 categorias avaliadas (pré e pós intervenção), somente a pontuação nas categorias "Determinação Pré", "Responsabilidade Pré", "Conhecimento da Realidade Pré", "Conhecimento Realidade Pós" e "Total Pré" apresentaram correlação positiva (próximo de 0,3) em relação à idade. Ou seja: quanto mais velho o respondente, maior a pontuação na categoria. Contudo, a correlação é considerada "fraca".

Discussão

Baseado no trabalho de Super (1983), Neiva (1998), mostrou que o processo de escolha profissional na verdade ocorre desde a infância, iniciando com as escolhas fantasiosas dos 4 anos até os 11 anos de idade, onde a criança assume diversos papéis como de médico, professor entre outros. Depois vem a escolha por tentativa que abrange o período de 10 anos aos 17 anos, baseando suas escolhas nas afinidades, habilidades e interesses, e por último a escolha realista, onde os conflitos vão se dissipando, formando bases sólidas.

O modelo de maturidade proposto por Neiva (1998) apresenta os aspectos necessários para o desenvolvimento da maturidade. Nele, adimensão determinação avalia o quanto o indivíduo é capaz de empreender ações para realizar escolha profissional de forma madura e consciente. No nosso trabalho, foi o aspecto de maior crescimento na pontuação após a OP, independente do sexo.

Este resultado corrobora com o estudo de AlmeidaeMagalhães (2011), sobre a escolha profissional na contemporaneidade, que mostra que os jovens carecem de um ideário de escolha mais reflexivo. Assim, abre-se uma lacuna que mostra a necessidade de aOP focar em trazer uma maneira de melhorar o autoconhecimento do orientando, com reflexo nas demais escalas.

Nas dimensões responsabilidade, que avalia o quanto o indivíduo se preocupa com sua escolha profissional e responsabiliza-se por essa decisão, e, independência, que avalia o quanto o indivíduo está definindo sua escolha profissional de forma independente, sem influenciar-se pelas ideias de outra pessoa (Neiva, 1998), também foram observados aumento nas pontuações médias. O aspecto autoconhecimento avalia o quanto o indivíduo considera que conhece os diferentes aspectos de si próprio, que são importantes para escolha profissional, tais como as características pessoais, interesses, habilidades e valores (Neiva, 1998).

A maioria dos estudantes toma a primeira decisão profissional ainda muito jovem, por isso, ajudar este público a compreender a importância da escolha de uma profissão e de seu projeto de vida é o principal objetivo do processo de OP. O estudo Chiocca, Favretto e Favretto (2016) revela os sentimentos de insatisfação destes jovens estudantes universitários, em virtude dos aspectos relacionados à maturidade, buscando a segunda graduação como forma de complemento da primeira. Assim, na avaliação da pontuação dadimensãoconhecimento da realidade educativa e socioprofissional, ficou nítido a melhoria na pontuação após a OP, uma vez que, de acordo com Neiva (1998) neste aspecto é avaliado o quanto o indivíduo considera que conhece os diferentes aspectos da realidade, tais como profissões, mercado de trabalho, níveis salariais e instituições de ensino. Isso faz com que os orientandos

percebam que não se conhecem por completo e devem buscar uma reflexão do que é mais importante para sua vida profissional.

A literatura acerca do tema e que mostra que ao decidir por uma OP, 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 que será levado a um processo de autorreflexão que irá nortear seu autoconhecimento e clarear as perspectivas para sua carreira.

Observando a OP sob a perspectiva existencial-humanista de Magnan e 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. Segundo Bueno (2009), no processo de OP, o orientador participa como um facilitador, 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. Sendo assim, o foco principal da OP, 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, de forma que a escolha poderá ser associada ao seu projeto de vida.

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 dúvidas e de ansiedades, o adolescente busca uma saída que lhe permita encontrar, como adulto, seu próprio lugar na sociedade.

O serviço oferecido pela SPA é plausível de avaliação pela forma como oferece o processo de OPum dos pilares para este estudo foi a busca por indicativos relevantes para comprovação da eficácia do serviço oferecido pelo Centro Universitário Estácio Juiz de Fora. Os resultados deste estudo confirmam o quanto a intervenção psicológica realizada na SPA pode auxiliar na tomada de decisão dos adolescentes. Assim, avaliar e trabalhar diferentes dimensões relacionadas a maturidade durante a OP são ferramentasmuito úteis para melhorar a maturidade na escolha profissional.

Considerações finais

Este trabalho buscou identificar como esses jovens se apresentam antes e após uma intervenção psicológica de OP, identificando qual aspecto de sua maturidade melhor se desenvolveu e quais são suas necessidades mais urgentes, a fim de tornar o processo mais específico para os jovens que buscam auxilio na SPA.A amostra analisada forneceu informações promissoras para futuras pesquisas. Estudos como estes são necessários para evidenciar e confirmar o quanto a intervenção psicológica e o estudo específico das dimensões abordadas na EMEP é eficaznos serviços de psicologia aplicada, promovendo mudanças significativas no desenvolvimento pessoal de adolescentes que buscam orientação psicológica para iniciar sua carreira profissional.

REFERÊNCIAS

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.]), Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1994. Recuperado de http://des.emory.edu/mfp/BanEncy.html

Barbosa, F. D., Laurenti, M. A., & Silva, M. M. (2015). Significados do estágio em psicologia clínica: percepções do aluno. Encontro: Revista de Psicologia, 16(25), 31-53. Recuperado de https://seer.pgsskroton.com/index.php/renc/article/view/2430/2329

Bardagi, M. P., & Boff, R. M. (2010). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. Avaliação, 15(1), 41-56. doi: 10.1590/S1414-40772010000100003

Brasil. (2016). Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Recuperado de http://bit.ly/2fmnKeD

Castro, A. K. S. S., & Teixeira, M. A. P. (2013). A evasão em um curso de psicologia: uma análise qualitativa. Psicologia em Estudo, 18(2), 199-209. doi: 10.1590/S1413-73722013000200002.

Fogaça, M. C., Hamasaki, E. I. M, Barbieri, C. A. P., Borsetti, J., Martins, R. Z., Silva, I. G., & Ribeiro, L. P. (2012). Burnout em estudantes de psicologia: diferenças entre alunos iniciantes e concluintes. Aletheia, (38-39), 124-131. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n38-39/n38-39a10.pdf

Freire, H. B. G., & Noriega, J. A. V. (2011). Coping Em Estudantes Universitários: Relação Com Áreas Do Conhecimento. Psicologia para América Latina, (21), 2-14. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psilat/n21/a02.pdf

Friedrich, A. C. D., Macedo, F., & Reis, A. H. (2015). Vulnerabilidade ao stress em adultos jovens. Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 15(1), 59-70. doi: 10.17652/rpot/2015.1.499

Hauck Filho, N. & Teixeira, M. A. P (2012). Autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários. PsicoUSF, 17(2), 311-321. doi: 10.1590/S1413-82712012000200015

Hirsch, C. D., Barlem, E. L. D., Almeida, L. K., Tomaschewski-Barlem, J. G., Figueira, A. B., & Lunardi, V. L. (2015). Estratégias de coping de acadêmicos de enfermagem diante do estresse universitário. Revista Brasileira de Enfermagem, 68(5), 783-790. doi: 10.1590/0034-7167.2015680503i

Martins, C. C. F., Tourinho, F., & Santos, V. (2016). Estresse-normal ou patológico? Saúde & Transformação Social, 7(1), 1-8. Recuperado de http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/saudeetransformacao/article/view/4110/4530

Menezes, R. C. R. (2014). Perspectiva profissional em psicologia: um estudo sobre formação, autoeficácia e empatia. 110 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal do Sergipe, Sergipe. Recuperado de https://bdtd.ufs.br/bitstream/tede/2365/1/ROBERTA_CAMARA_ROCHA_MENEZES.pdf

Polydoro, S. S., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. Avaliação Psicológica, 9(2), 267-278. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v9n2/v9n2a11.pdf

Sousa, H., Bardagi, M. P., & Nunes, C. H. S. S. (2013). Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. Avaliação Psicológica, 12(2), 253-261. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v12n2/v12n2a16.pdf

Straub, R. (2014). Enfrentando O Estresse. In Straub, R. O. Psicologia da saúde: uma abordagem biopsicossocial. Porto Alegre: Artmed.

A EXPECTATIVA PROFISSIONAL DO ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL

Andrielle Aparecida Leão[1], Isabela Guedes Petruceli[2], Shyrlleen Christieny Assunção Alves[3]

Introdução

Vivencia-se uma realidade no país onde falhas encontradas nas políticas públicas limitam o acesso dos adolescentes à educação, saúde, moradia, alimentação, o que os torna vulneráveis a cometer atos infracionais, consumir álcool e drogas (Araújo, 2013). Ao enfrentar a vulnerabilidade, o usuário das políticas públicas de assistência social tem direito ao atendimento a suas necessidades básicas, garantidos pela Lei Orgânica da Assistência Social, n° 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (Brasil, 1993).

Para que haja reflexão acerca do adolescente, em especial aquele que cometeu ato infracional é necessário se apropriar do conceito de adolescência. A adolescência é marcada por mudanças corporais e pela consolidação da personalidade ao desejar independência econômica e integração social ao grupo de pares que assemelhe seus interesses (Eisenstein, 2005). O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), na Lei 8.069, de 1990, em seu artigo 2º

[1] Psicóloga pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – Unileste

[2] Psicóloga pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – Unileste

[3] Psicóloga, Mestre em Psicologia Social pela UFMG, Doutora em Psicologia Social e do Trabalho na Universidade de São Paulo – USP, Professora do curso de Psicologia do Unileste. *shyrlleen@yahoo.com.br*

considera adolescentes com a faixa etária de 12 até 18 anos incompletos. Em casos excepcionais o ECA se aplicará a pessoas entre 18 e 21 anos, casos estes em que o jovem tenha cometido ato infracional ainda na adolescência, podendo ser julgado até os 21 anos incompletos (Brasil, 1990).

O Art. 104 do ECA (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990) menciona que menores de 18 anos são penalmente inimputáveis, ou seja, não possuem capacidade para compreender o caráter ilícito do fato praticado. Sendo assim, os adolescentes não serão julgados com pena, mas com medidas socioeducativas (advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação) (Brasil, 1990).

A profissionalização do adolescente em contexto de medida socioeducativa é vista como uma das alternativas para sua reinserção social. A Secretaria Municipal de Assistência Social da cidade de Itabira, tendo com o intuito trabalhar a inclusão profissional de adolescentes e jovens, criou em 22 de fevereiro de 2018 o projeto Aprendiz Social que tem por objetivo ampliar as possibilidades de adolescentes e jovens usuários da assistência social ingressarem no mercado de trabalho (Aprendiz Social, 2018).

Inicialmente o programa ofereceu vinte vagas na condição de aprendiz, para jovens e adolescentes atendidos pelos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e pelo Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS). Os usuários selecionados exerceram suas funções em departamentos da prefeitura e empresas parceiras, recebendo remuneração mensal, vale transporte e outros requisitos trabalhistas conforme a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) (Aprendiz Social, 2018).

Junqueira e Jacoby (2006) ressaltam que a profissionalização do adolescente em contexto de medida socioeducativa é uma das alternativas para reinserção social e apoio nessa fase repleta de desafios e estigmas sociais. Impondo a criação de ações que possibilitem o acesso aos direitos fundamentais e a superação desses estigmas.

Lourenção (2015) identificou em seu estudo uma contradição dos adolescentes, pois demonstram interesse/expectativas em relação à inserção no mercado de trabalho ao relatar a importância do acesso à educação. Entretanto, nos processos judiciais que envolvem os mesmos verifica-se abandono escolar, analfabetismo funcional, defasagem no aprendizado e outras dificuldades que comprometiam sua permanência e sucesso escolar. Bazon, Silva e Ferrari (2013) apontam que essa relação jovem-infrator-escola deve ser conhecida e compreendida a partir da percepção do próprio adolescente.

Francischini e Campos (2005) discutem os limites e possiblidades após o cumprimento da medida e ressaltam a necessidade de apoio em sua inserção na sociedade. Assim, as ações desenvolvidas nas instituições de medidas socioeducativas devem abordar a reinserção no sistema escolar e a expectativa profissional.

Este estudo teve como objetivo identificar as expectativas profissionais de adolescentes autores de atos infracionais, inseridos no projeto Aprendiz Social, especificamente buscou descrever o perfil desse adolescente e discutir

o papel educacional da medida socioeducativa em relação à este projeto. A relevância desta pesquisa encontra-se ao reconhecer o trabalho como uma forma que o homem adquire reconhecimento social enquanto cidadão pertencente ao mundo produtivo, além da problemática de adolescentes autores de ato infracional que enfrentam desafios diários para a inserção no mercado de trabalho.

Metodologia

O presente estudo constituiu numa pesquisa exploratória, descritiva e qualitativa que teve como método a entrevista semiestruturada. A análise dos dados coletados foi realizada através da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

A pesquisa contou com a participação de oito adolescentes de faixa etária de 15 a 20 anos de idade, usuários do Serviço de Medidas Socioeducativas (MSE) do CREAS de Itabira, inseridos no projeto Aprendiz Social. Considerando que o Aprendiz Social apresenta critérios de inserção, poucos usuários do MSE puderam ser selecionados a participar projeto, visto que os matriculados na escola regular são poucos. Optou-se pela amostragem não probabilístico por conveniência sugerido por Gil (2008).

Cada um dos oito participantes respondeu a uma entrevista semiestruturada composta por um total de 38 questões abertas (e.g. Quais expectativas profissionais você tinha antes do curso e quais tem agora?) e fechadas (e.g. Como você avalia estudar e trabalhar durante seus estudos? (Marque apenas uma resposta): a) Pode atrapalhar; b) Possibilita oportunidade para os estudos; c) Possibilita o crescimento pessoal; d) Não atrapalha os estudos.

Os participantes foram contatados previamente, coletada a assinatura do responsável pelos menores de 18 anos no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). e dos maiores de 18 anos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em cumprimento da Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Unileste sob o número do parecer: 3.196.626.

Resultados e Discussão

A pesquisa contou com a participação de oito participantes, sendo três do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idade entre 15 e 20 anos, quanto a declaração de cor/etnia 50% dos participantes se declararam brancos, 37,5% negros e 12,5% pardos. Em relação à escolaridade dos participantes, atualmente todos cursam o 1° ano do Ensino Médio, sendo 50% na modalidade regular e 50% em modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Sobre o grupo familiar, sete participantes caracterizaram como sendo de um a três pessoas e um participante informou morar em serviço de acolhimento institucional (Casa Lar). Quanto ao tipo de moradia, quatro informaram residir em moradia própria, três em moradia cedida, um foi caracterizado como cedida por estar em modalidade de abrigamento. Quanto à localidade das residências, pôde-se perceber que dois dos entrevistados moram em áreas de alta vulnerabilidade, três em áreas de média vulnerabilidade, visto que,

aproximam-se de locais violentos, dois em áreas de baixa vulnerabilidade, um participante não teve o bairro divulgado.

Conforme o critério Brasil (2018) de classe *versus* bens de consumo da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), identificou-se que 75% dos entrevistados representam a classe econômica D-E, o que significa pouco acesso a bens de consumo, 25% caracteriza a classe C2, o que remete um acesso maior a bens de consumo.

Quanto à renda familiar, 62,5% dos entrevistados disseram viver com até um salário mínimo e 37,5% possuem renda entre um e três salários mínimos, essa parcela se deve àqueles que possuem mais de um membro do grupo familiar trabalhando atualmente. Os entrevistados foram questionados sobre a necessidade de acesso a benefícios de transferência de renda, mencionaram o programa Bolsa Família, onde 62,5% acessam ou já acessaram e 37,5% não tiveram acesso.

Quando à importância e o significado do estudo, 87,5% dos entrevistados estão estudando atualmente, 12,5% relataram ter interrompido por necessidade de trabalhar, 12,5% dos participantes mencionaram que interromperam os estudos quando cursava o ensino fundamental, 50% chegaram a interromper no ensino médio e 37,5% disseram nunca ter interrompido, informaram ainda, que as interrupções ocorreram entre os 15 e 17 anos de idade. 37,5% nunca foram reprovados na trajetória escolar, 25% reprovaram uma vez, 12,5% tiveram duas reprovações e 25% três ou mais reprovações.

Os participantes apontaram os motivos que levaram a evasão escolar, onde, 33% dos participantes alegam ser por motivos pessoais, 17% por falta de interesse, 17% por falta de apoio familiar e outros 17% por ausência de escola perto de casa, 8% por ter sofrido discriminação/preconceito e outros 8% por inexistência de vaga. Contribuindo com este trabalho, Martins (2004) menciona que em meados do século XXI a performance do sistema educacional tem gerado insatisfação, o que indica a necessidade de uma reformulação relativa à melhora na qualidade, a facilitação e adaptação do ensino, para que se torne mais atrativo e diminua as ocorrências de evasão escolar.

Sobre os motivos que fizeram com que os participantes voltassem ou continuassem os estudos, foi dito por 50% interesse por conseguir um emprego, considerando este, como o primeiro, 12% desejam conseguir um emprego melhor, 13% atender expectativas de familiares e 25% desejam adquirir conhecimento. Alguns dos participantes veem o estudo como a porta de entrada para um futuro melhor e a aquisição de conhecimento. Outros relatam a importância para a inserção no mercado de trabalho e algo necessário para o alcance de metas. Observa-se que se assemelham aos dados empíricos de pesquisas da área, como a de Lourenção (2015) que identificou o desejo de muitos adolescentes melhorarem sua condição socioeconômica e inserir no mercado de trabalho. Entretanto, identificou uma contrariedade no discurso do adolescente ao valorizar o estudo e a inserção profissional, mesmo que tenha evadido da escola por algum motivo.

Quando questionados sobre a idade em que iniciaram o primeiro contato com o trabalho, 12,5% relataram ter começado antes dos 14 anos, 50%

mencionam entre os 14 e 16 anos e 37,5% entre os 17 e 18 anos. Dentre as respostas, apenas um dos entrevistados mencionou o projeto Aprendiz Social como seu primeiro contato de trabalho dois participantes atualmente trabalham informalmente, sem jornada fixa, sendo um realizando atividades domésticas a terceiros e um em atividades industriais. Os outros cinco participantes demonstram que o primeiro contato com o trabalho foi informal devido à idade, caracterizando o trabalho infantil.

A pesquisa realizada por Junqueira e Jacoby (2006) contribui com os dados deste estudo, ao mencionar que trabalhar na adolescência precariza as relações laborais, no qual os adultos têm menores possibilidades de inserção. A juventude inicia de forma precoce no trabalho, o que prejudica a escolarização regular, capacitações profissionais e uma inserção profissional mais qualificada no futuro.

Notou-se que a questão financeira é marcante na vida dos entrevistados, alguns destacam o trabalho como uma necessidade, o que mantém a família. Outros relacionam o trabalho como uma forma de ser reconhecido na sociedade. Os participantes veem o trabalho como uma forma de estar adquirindo conhecimento, uma oportunidade. Os adolescentes percebem o trabalho como uma forma de adquirir um status social, ser reconhecido e obter a subsistência da família. Estes dados corroboram Martins (2004) ao questionar os adolescentes a respeito do significado de trabalho em suas vidas, é relacionar à condição econômica, a questão de sentir-se um cidadão na visão da comunidade onde residem, além da independência financeira e a oportunidade de manter e ajudar a família.

Os adolescentes apresentam perspectivas positivas em relação ao projeto Aprendiz Social ao entender como uma forma de adquirir experiência ou como conquistar a independência financeira e se inserir no mercado de trabalho. Os dados obtidos coadunam com a perspectiva apresentada por Brandão Neto et al. (2010) que propôs investigar as expectativas desses adolescentes em relação ao futuro. Alguns relataram a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho e ajudar a família e outros veem a inserção no mercado de trabalho com uma mudança de vida, um novo projeto, desvinculado das práticas infracionais.

Os participantes almejam para o futuro a independência financeira, melhorar as condições de vida, ajudar a família, adquirir crescimento profissional e pessoal. Profissionalizar-se, alcançar o emprego, o carro, a casa dos sonhos e o relacionamento estável demandam tempo, esforço e busca contínua, quesitos que muitos adolescentes não suportam esperar e se precipitam envolvendo em situações que parecem ser a solução mais rápida para obter reconhecimento, mas que levam, muitas vezes, ao ato infracional (Salum, 2015).

No que diz respeito à percepção dos participantes em relação ao projeto e as mudanças propiciadas em suas vidas, todos visualizam aspectos positivos. Desenvolveram habilidades sociais, adquiriram responsabilidade, organização e melhoraram a situação financeira. Além disso, relataram uma mudança de vida e a aquisição de uma postura mais ativa e madura em relação à vida profissional.

Quando indagados sobre como relacionavam a participação no projeto Aprendiz Social com o futuro profissional, alguns relataram que é uma porta de entrada, uma base. Outros veem como uma oportunidade de adquirir conhecimento, experiência e que tem maiores expectativas do que antes. Um dos participantes não notou nenhuma relação do projeto com seu futuro profissional.

Buscou-se identificar a expectativa profissional após o término do projeto, foram citadas à inserção no mercado de trabalho, crescimento profissional, maior independência e a oportunidade de continuar os estudos. Para alguns adolescentes o projeto serviu como o início da construção de uma expectativa que antes nem existia.

Através das entrevistas realizadas percebe-se expectativas diferentes das encontradas em outras pesquisas, como de Brandão Neto et al., (2010) em que os adolescentes demonstraram expectativas incertas, relatando as dificuldades para mudar de vida, citando as drogas como a melhor forma de trabalho e de futuro, levando uma obtenção mais rápida de retorno financeiro. Através dessa comparação foi possível perceber a eficácia do projeto e os novos rumos que o mesmo tem propiciado na vida desses adolescentes. Foi possível notar que o projeto Aprendiz Social apresentou evidências de mudanças na realidade e na maneira de pensar de muitos adolescentes, mas infelizmente alguns abandonam ou não são assíduos às aulas.

Vale ressaltar a escolaridade mínima para inserção do programa, muitos dos adolescentes que cumprem as medidas socioeducativas não são selecionados, devido à defasagem idade cronológica e série escolar, além de haver pouco interesse educacional relacionado ao trabalho.

Considerações Finais

Diante dos resultados da pesquisa, pode-se afirmar que os objetivos propostos foram alcançados de maneira satisfatória, foi possível identificar que a maioria dos adolescentes autores de ato infracional veem de áreas carentes e de histórico de vulnerabilidade. Quanto às limitações para a realização da pesquisa, o número reduzido de participantes foi um desafio, mas que não interferiu no resultado final do trabalho.

Pode-se observar que o projeto Aprendiz Social é uma iniciativa eficaz e que tem grande influência na expectativa profissional dos adolescentes. Após a participação, as perspectivas de futuro podem se modificar, os adolescentes constroem a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, cursos, ensino superior e acreditam ser capazes de alcançar um futuro promissor. A importância da educação surge como algo essencial para obtenção de um bom trabalho/emprego. A capacitação é vista como a base que irá propiciar o acesso a bens materiais almejados, possibilidade de ajudar a família e trazer para a realidade sonhos que, devido à situação de vida que enfrentam, ainda não foram realizados.

A partir do referencial teórico pesquisado e dos dados obtidos por meio das entrevistas, conclui-se que dentre todas as características que fazem com que essa população seja excluída socialmente, a questão econômica e a falta

de oportunidade no mercado de trabalho é vista por esses adolescentes como mais difícil do que o cumprimento da medida socioeducativa propriamente dita. O projeto Aprendiz Social possibilitou encontrar caminhos e oportunidades, através dessa experiência.

REFERÊNCIAS

ABEP-Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2018). Critério de classificação econômica Brasil.

Araújo, K. I. F. de (2013). Família e medidas socioeducativas: A importância do acompanhamento familiar. In: VI jornada internacional de políticas públicas, Anais. (p. 1-9). São Luís do Maranhão: UFMA

Bardin, L., & De Conteúdo, A. (1977). Lisboa: Edições 70. Obra original publicada em.

Bazon, M. R., Silva, J. L. D., & Ferrari, R. M. (2013). Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. Educação em revista, 29(2), 175-199.

Brasil, C. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1.

Brasil (1993). Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).

Francischini, R., & Campos, H. R. (2005). Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: limites e (im) possibilidades. Psico, 36(3), 8.

Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas SA.

Itabira (2018, agosto 15). Aprendiz Social. Recuperado de http://www.itabira.mg.gov.br/portal/?tag=aprendiz-social

Junqueira, M. R., & Jacoby, M. (2006). O olhar dos adolescentes em conflito com a lei sobre o contexto social. Textos & Contextos (Porto Alegre), 5(2), 1-18.

Lourenção, E. S. P. (2015). Concepções de adolescentes autores de ato infracional sobre a escola, 2015.

Martins, F. G. (2004). Adolescente autor de ato infracional x mercado de trabalho: expectativas e entraves à sua inclusão.

Nardi, F. L., & Dell'Aglio, D. D. (2010). Delinquência juvenil: uma revisão teórica. Acta Colombiana de Psicologia, 13(2), 69-77.

Neto, W. B., Brady, C. L., Freitas, R. B. N. D., Monteiro, E. M. L. M., & Aquino, J. M. D. (2010). Jovens de unidades socioeducativas em regime de semiliberdade da FUNASE, Recife-PE: vivências e expectativas. Revista Mineira de Enfermagem, 14(4), 529-538.

Salum, M. J. G. (2012). O adolescente, o ECA e a responsabilidade. Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade, (6).

DIFERENTES APLICABILIDADES DE UM INSTRUMENTO DE ORIENTAÇÃO DE CARREIRA

Thalita Soares Longarai de Souza[1], Marco Antônio Pereira Teixeira[2]

Introdução

Diversas ferramentas para o aconselhamento de carreira têm sido desenvolvidas nos últimos anos com o objetivo de auxiliar os clientes em processo de orientação profissional e aconselhamento de carreira. Entre estas, se destaca o *My Career Story* (MCS) ou Minha História de Carreira (MHC) (Savickas & Hartung, 2012), um caderno de exercícios autobiográficos elaborado sob a ótica dos conceitos do paradigma do *Life Design* e da Teoria da Construção da Carreira, que busca promover autorreflexão e incrementa a narrabilidade, a intencionalidade e a adaptabilidade (Hartung & Santilli, 2017). Intervenções utilizando o MHC já foram realizadas e avaliadas previamente, demonstrando ganhos nas variáveis certeza em relação à escolha de carreira, tomada de decisão, autoeficácia e adaptabilidade de carreira (e.g. Cardoso, Janeiro & Duarte, 2018).

Neste estudo apresenta-se os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi avaliar a eficácia do MHC como uma ferramenta de orientação de carreira autoaplicada (uma das formas de aplicação sugerida pelos autores). Nesta

[1] Psicóloga (UFCSPA, 2014), doutoranda no PPG em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e colaboradora voluntária nos programas de extensão continuados Núcleo de Apoio ao Estudante e Serviço de Orientação Profissional, ambos na UFRGS. *ts2605@gmail.com*

[2] Psicólogo (UFRGS, 1996), mestre (1998) e doutor (2002) (PPG em Psicologia/UFRGS). É professor no Instituto de Psicologia da UFRGS (graduação e pós-graduação), coordenador dos programas de extensão continuados Núcleo de Apoio ao Estudante da UFRGS e Serviço de Orientação Profissional. *mapteixeira.psi@gmail.com*

pesquisa, o MHC foi adaptado para um ambiente virtual (no caso, a plataforma Moodle) e disponibilizado para ser respondido *online*, de forma individual e sem interação com nenhum orientador. Foram avaliados possíveis efeitos dessa ferramenta de reflexão em relação à indecisão de carreira dos clientes sobre as seguintes variáveis (comparando antes e depois da tarefa): decisão de carreira, identidade de carreira, adaptabilidade de carreira, autorreflexão e *insight* ao fazermos uma análise geral do grupo. A análise individual dos casos revelou efeitos diferenciados da atividade sobre os participantes. Portanto, esse capítulo tem como objetivo secundário fomentar a discussão e a reflexão sobre como são feitas as avaliações de intervenções e como estão sendo formuladas as hipóteses para estes estudos.

Método

Foi realizado um estudo exploratório descritivo de pré-teste e pós-teste de um grupo de participantes que completaram a atividade utilizando o MHC e comparou-se os resultados obtidos por cada um dos participantes com os dados observados ao analisarmos a amostra como grupo.

Participantes

Participaram do estudo sete estudantes universitários, majoritariamente de graduação (n=5), com média de idade de 25 anos e em sua maioria mulheres (n=5). Todos relataram ter dúvidas em relação ao curso e nenhum deles tinha feito orientação profissional anteriormente ou conhecia o MHC.

Instrumentos

Escalas de Identidade de Carreira e Decisão de Carreira (Teixeira, 2010). Indicam o grau com que o estudante se encontra identificado e satisfeito com sua escolha profissional (Identidade de Carreira) e o grau de decisão em relação ao que fazer após a conclusão do curso superior (Decisão de Carreira).

Escala de Adaptabilidade de Carreira - versão brasileira (Audibert & Teixeira, 2015). O instrumento é uma versão adaptada da Career Adapt-Abilities Scale (Savickas & Porfeli, 2012), possui 24 itens e avalia as seguintes dimensões da adaptabilidade de carreira: preocupação, controle, curiosidade, confiança.

Escala de Autorreflexão e *Insight* (EAI). Escala australiana criada por Grant et al. (2002) originalmente composta por 20 itens, sendo 12 itens referentes à dimensão Autorreflexão (tendência a refletir sobre si mesmo) e oito à dimensão *Insight* (autoconhecimento ou clareza de si decorrente da autorreflexão). Foi adaptada para o português brasileiro por DaSilveira, DeCastro e Gomes (2012).

Procedimentos

A amostra foi composta por conveniência através de divulgação por meio eletrônico. Foram feitos convites através de redes sociais e também enviados por e-mail para clientes em espera nos serviços de orientação profissional da universidade, nos quais constava uma explicação sobre o objetivo da pesquisa e um link para acessar a página de coleta de dados.

Depois de terem respondidos os instrumentos pré-intervenção, os participantes eram orientados a fazer o cadastro na plataforma Moodle, onde estava disponível o MHC adaptado para o meio *online* e cujo acesso era liberado em até 24 horas. Os participantes tinham liberdade para gerenciar o tempo para dar suas respostas, respeitando o prazo máximo de duas semanas. Uma semana após a conclusão desta etapa, recebiam um novo link para responderem aos instrumentos após a atividade do MHC (os mesmo instrumentos pré-intervenção).

Análise de dados

Testes t para amostras relacionadas foram utilizados para verificar se havia diferença significativa entre as médias obtidas para cada um dos indicadores antes e após a intervenção, considerando o conjunto da amostra. Nesta pesquisa, a diferença analisada foi entre a medida antes e depois da participação na atividade do MHC, em cada uma das variáveis investigadas. Escores percentis também foram utilizados para a interpretação dos resultados individuais, assim como o Índice de Mudança Confiável (IMC), que é o tamanho mínimo de diferença em um escore individual que pode ser considerado clinicamente significativo. Para o cálculo do IMC e dos percentis, foram utilizados como normativos os dados provenientes de bancos de pesquisas anteriores realizadas com universitários também em contextos de questões de carreira, onde estes instrumentos foram utilizados entre diversos outros específicos aos objetivos de cada estudo.

TABELA 1
Médias em Adaptabilidade, Identidade, Decisão, Autorreflexão e Insight, Antes e Depois da Intervenção

	Média (DP)					
	Antes	**Depois**	*t*	**df**	***P***	***Hedges**** *g average*
Preocupação	2,36 (0,97)	3,12 (1,33)	-2,30	6	0,030	0,62
Controle	2,76 (0,76)	3,52 (1,08)	-2,02	6	0,045	0,78
Curiosidade	2,55 (0,77)	3,62 (0,77)	-2,36	6	0,028	1,30
Confiança	3,95 (0,48)	4,19 (0,75)	-1,06	6	0,164	0,36
Identidade	2,14 (0,25)	2,43 (0,59)	-1,60	6	0,080	0,63
Decisão	2,04 (0,78)	2,49 (0,79)	-1,30	6	0,120	0,53
Reflexão	3,52 (0,61)	3,66 (0,49)	-1,22	6	0,134	0,24
Insight	2,91 (0,61)	2,89 (0,73)	0,07	6	0,528	0,02

** o indicador de tamanho de efeito gaverage de Hedge foi escolhido e calculado conforme indicação de Lakens (2013).*

Os resultados apresentados na Tabela 1, obtidos a partir das médias dos sete casos, revelaram mudanças estatisticamente significativas (p<0,05, unicaudal) nos indicadores de preocupação, controle e curiosidade (dimensões da adaptabilidade), com aumento dos escores nestas variáveis. Embora as diferenças não tenham sido estatisticamente significativas para as variáveis identidade de carreira e decisão de carreira, os tamanhos de efeito observados não são negligenciáveis, uma vez que efeitos da ordem de 0,50 podem ser considerados de tamanho médio (Cohen, 1988).

Ao fazer uma análise caso a caso, percebeu-se que os resultados foram diferentes dos resultados gerais. Para fins de discussão, serão apresentados na Tabela 2 os resultados de dois casos que demonstram estes achados. O caso A apresentou-se diferente do resultado geral, não obtendo mudanças significativas nas dimensões da adaptabilidade, entretanto apresentou ganhos nas variáveis busca de sentido e reflexão. O caso B, por sua vez, replicou os resultados gerais de ganhos nas dimensões de adaptabilidade e, além destas, obteve ganhos em busca de sentido e *insight*.

TABELA 2
Escores Percentis, por Caso, Antes e Depois da Intervenção

	Preocup.		Contr.		Curios		Conf.		Ident.		Dec.		Refl.		*Insight*	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
A	< 5	< 5	< 5	< 5	20	20	25	30	< 5	< 5	10	40	70	95*	15	15
B	< 5	55*	5	45*	< 5	70*	70	85	5	10	25	35	> 95	> 95	55	90*

** Diferença entre o escore individual antes e após a intervenção foi maior do que o Índice de Diferença Confiável*

Caso A., 30 anos, sexo masculino, estudante de pós-graduação

Ao analisar a comparação dos escores pré e pós MHC, percebe-se que o cliente apresentou melhoras significativas nos indicadores busca de sentido e reflexão. O aumento nos escores referentes à reflexão demonstram que a atividade auxiliou o cliente a pensar sobre si, aspecto que foi explicitamente apontado como um fator importante: "(...) sempre tive dúvidas quanto à escolha do curso, tanto durante ele quanto depois, ora menos até ser um pequeno resquício, ora mais a ponto de pensar em me demitir ou procurar outras coisas, ou trocar de curso. Essa questão também é um tanto confusa para mim. Eu não fiz exame vocacional antes de fazer o curso, então talvez tenha me faltado reflexão".

Com o aumento da reflexão, o cliente integra melhor informações a respeito de si e sobre o que está buscando, de modo que o aumento nos escores de busca de sentido também esteja justificado. Os escores de identidade de

carreira e de presença de sentido, entretanto, são baixos em todos os momentos em que foram avaliados. Isso sugere que o participante se encontra em um processo de construção de sentido de sua carreira e não estando identificado com uma atividade profissional específica, o que é relatado por ele ao final da atividade, ao informar que ainda não decidiu o que exatamente irá fazer.

Caso B., 40 anos, sexo feminino, estudante de graduação

A análise dos escores da participante antes da atividade se apresentaram baixos ou medianos na maioria das variáveis, com exceção da confiança (dimensão da adaptabilidade) e da reflexão, o que mostra que a cliente já tem hábitos de pensar sobre si e sobre o que deseja. Nos escores pós-MHC, houve um aumento considerável nas dimensões da adaptabilidade (exceto confiança), ganhos em *insight* e busca de sentido.

Aparentemente, a atividade contribuiu para a cliente integrar e compreender melhor as reflexões que já fazia sobre si (através do *insight*), colocando-se em um movimento de busca de sentido em sua trajetória. Mesmo que já esteja trilhando novas trajetórias, conforme apontado em seu relato na atividade, a cliente parece estar em um processo de descobrimento e decisão sobre sua escolha, relatando ainda ter certa insegurança sobre a carreira: "E através do estudo estou repensando minha carreira profissional, não quero chegar na aposentadoria, uma pessoa frustrada e melancólica por não ter trabalhado uma vida inteira sem me sentir realizada".

Discussão

A análise individual das mudanças dos escores pré e pós-MHC revelou que a atividade pode gerar efeitos distintos para os participantes. Diferente das mudanças significativas observadas no grupo, também se mostraram relevantes diferenças em confiança (dimensão da adaptabilidade), decisão de carreira, autorreflexão e *insight* em alguns casos. Além destes, na análise individual, indicadores que não apresentaram efeitos com os dados agrupados, como o *insight*, revelaram-se aspectos de mudança significativa ao nível do indivíduo. Estes resultados indicam que a atividade pode produzir efeitos diferentes para cada pessoa, o que pode ser devido ao diferente tipo de demanda de cada um dos participantes ou mesmo de suas características pessoais.

Essas variações individuais nos tipos de efeitos possivelmente produzidos pelo MHC indicam a necessidade de uma reflexão a respeito dos métodos de avaliação da eficácia de intervenções. Isto vai ao encontro de diversas publicações no campo da Psicologia que fomentam a reflexão a respeito dos métodos nomotético e idiográfico (Primi, 2010; Sánchez Vazquez, Borzi & Cardós, 2015; Villemor-Amaral, 2016; Contini, 2018).

De modo geral, os métodos nomotéticos são mais relacionados à proposição de "leis", ou seja, uma generalização a respeito dos dados e muitas vezes também aos métodos quantitativos, ao passo em que os métodos idiográficos se referem a análises individuais e/ou dados qualitativos (Villemor-Amaral, 2016). Ainda que, em média, sejam esperados certos tipos de resultados "médios" amplamente demonstrados na literatura de avaliações de intervenção

similares a esta, os ganhos que sugerem a eficácia da intervenção se demonstraram variados de sujeito para sujeito. Na amostra aqui estudada, observou-se desde mudanças que refletem o que é descrito mais comumente na literatura (adaptabilidade e decisão), até mudanças em indicadores pouco investigados, como autorreflexão e *insight*.

Estudos sobre avaliação psicológica trazem discussões bastante pertinentes ao observado nesta pesquisa (Primi, 2010; Sánchez Vazquez, Borzi & Cardós, 2015; Villemor-Amaral, 2016; Contini, 2018). Em um artigo que busca integrar a visão dos métodos nomotético e idiográfico, aponta-se que o primeiro está mais relacionado a uma tradição psicométrica (voltada à pesquisa) enquanto o segundo a questões individuais, portanto mais aplicada à prática (Primi, 2010). Ainda que exista esta diferenciação em relação aos dois métodos, os estudos apontam que é possível utilizá-los de modo integrado, para compreender um mesmo fenômeno, porém em diferentes perspectivas (Villemor-Amaral, 2016) como o que se apresenta neste capítulo em relação aos escores obtidos na avaliação da intervenção utilizando o MHC.

Considerações Finais

Esta pesquisa inovou ao ser uma das primeiras, senão a primeira no Brasil, a investigar o impacto do MHC como um recurso autoaplicável, em formato *online*, para facilitar a tomada de decisões de carreira. Os resultados do estudo, ainda que não possam ser generalizados devido às limitações de tamanho de amostra, sugerem que o MHC é eficaz para promover mudanças de diferentes formas no processo de construção de carreira, dependendo da demanda de cada caso e de características individuais dos clientes, acrescentando a discussão a respeito da utilização dos métodos nomotético ou idiográfico.

De modo geral, os resultados obtidos com este estudo indicam ser promissor o uso do MHC como ferramenta de auxílio em processos de tomada de decisão de carreira, no formato autoaplicável e *online*. Espera-se que estudos futuros possam sofisticar tanto o formato de apresentação da ferramenta *online* quanto o delineamento de pesquisas que procurem investigar a sua eficácia, podendo assim ter dados a respeito de uma maior parcela da população para verificar se estas diferenças se repetem e seguir fomentando a discussão sobre métodos utilizados na avaliação.

REFERÊNCIAS

Audibert, A., & Teixeira, M. A. P. (2015) Escala de Adaptabilidade de Carreira: evidências de validade em universitários brasileiros. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 16, 83-93.

Cardoso, P., Janeiro, I. N., & Duarte, M. E. (2018). Life Design Counseling Group intervention with Portuguese adolescents: A process and outcome study. Journal of Career Development, 45(2), 183–196. doi:10.1177/0894845316687668

Contini, E. N. (2018). Algunos enlaces conceptuales entre psicopatología del desarrollo, personalidad y evaluación psicológica infantojuvenil. Ciencias Psicológicas, 12(1), 147-157. Doi: 10.22235/cp.v12i1.1604

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, 155-162.

Hartung, P. J. & Santili, S. (2017). My Career Story: Description and Initial Validity Evidence. Journal of Career Assessment, 1, 1-14. Doi: 10.1177/1069072717692980

Primi, R. (2010). Avaliação Psicológica no Brasil: Fundamentos, Situação Atual e Direções para o Futuro. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 26, 25-35.

Savickas, M. L. & Hartung, P. J. (2012). My Career Story: An autobiographical workbook for life career success. Disponível em www.vocopher.com.

Sánchez Vazquez, M. J., Borzi, S. L. & Cardós, P. D. (2015). El estudio de casos/s como diseño de investigación psicológica. Aspectos éticometodológicos. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. (https://www.aacademica.org/000-015/64).

Teixeira, M. A. P. (2010). Desenvolvimento de carreira em universitários: construção de um instrumento. Anais do III Congresso Brasileiro Psicologia Ciência e Profissão (http://www.cienciaeprofissao.com.br/III/anais/anais.cfm).

Villemor-Amaral, A. E. (2016). Perspectivas para a Avaliação Terapêutica no Brasil. Avaliação Psicológica, 15(2), 249-255. Doi: 10.15689/ap.2016.1502.13

PARTE 1
PESQUISA
77-82

RELAÇÕES DE GÊNERO, TRAJETÓRIAS E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE MULHERES ESTUDANTES DE ENGENHARIAS DA UFSC

Rayza Alexandra Aleixo Francisco[1], Iúri Novaes Luna[2]

Introdução

Nas últimas décadas, importantes transformações demográficas, culturais e sociais interferiram diretamente no crescimento da taxa de ocupação feminina e no perfil de sua força de trabalho (Ricoldi & Artes, 2016; Rosemberg & Madsen, 2011). Com a expansão da educação, racionalização das profissões de maior prestígio e mudanças nos valores relativos ao lugar e papel da mulher na sociedade, todas as áreas de formação universitária assistiram ao crescimento da participação feminina na configuração do seu alunado (Lombardi, 2017; Ricoldi & Artes, 2016). Entretanto, em razão de inúmeros mecanismos que coadunam para a tendência de que quanto mais "*hard science*" e tecnológica é a área, menos atrativa ela se torna para as mulheres em termos de práticas e carreiras a seguir, essa maior incursão no sistema superior de ensino não se traduziu de forma equivalente em todos os campos do conhecimento (Abreu, Oliveira, Vieira & Marcondes, 2016; Guedes, 2008; Yannoulas & Costa, 2011).

[1] Psicóloga pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), e mestranda pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisa o processo de feminização de setores e profissões e o desenvolvimento de carreira de mulheres em áreas científicas e tecnológicas pelo Laboratório de Informação e Orientação Profissional da UFSC (LIOP/UFSC). *contatorayzaalexandra@gmail.com*

[2] Psicólogo com graduação, mestrado e doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor adjunto do Departamento de Psicologia da UFSC com atuação no Curso de Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia. É coordenador do Laboratório de Informação e Orientação Profissional da UFSC (LIOP/UFSC). *iuri.luna@ufsc.br*

Especificamente no que se refere às meninas e mulheres nas áreas de Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática (STEM, na sigla em inglês), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco] (2018) calcula que a nível global elas representam menos de 35% dos alunos matriculados nesses campos de estudo. Entre as concluintes, elas são 33,1% nas ciências exatas, 29,5% nas engenharias e 18% na computação.

A literatura sobre o tema indica que apesar de atualmente não haver restrições formais ao acesso de mulheres aos sistemas de ensino e trabalho, é possível observar uma série de barreiras relacionadas à formulação de autoconceito e autoeficácia (Cabral, 2005; Saavedra, 2011; Saavedra, Taveira & Silva, 2010), à educação orientada para determinadas profissões (Ristoff, Grosz, Giolo & Leporace, 2007; Unesco, 2018), e à integração no mercado e progressão na carreira (Farmer, 2006; Lombardi, 2013, 2016, 2017). Entre elas, sinaliza-se os discursos normativos de gênero (Carvalho, 2012; Saavedra, 2011; Santos & Melo-Silva, 2005); a antecipação do conflito família-trabalho (Saavedra, 2004, 2011); a percepção de discriminação nos ambientes de formação e atuação (Saavedra, 2004, 2011); as crenças de talento inato, genialidade ou brilhantismo sobre as quais se erigiram os modelos tradicionais de ciência e profissão nos campos referidos pelas *hard sciences* (Abreu et al., 2016; García & Pérez-Sedeño, 2006); a escassez de modelos profissionais femininos de sucesso (Machado, Torres & Mello-Carpes, 2018; Reznik et al., 2017; Torres et al., 2017); e de recursos de apoio e sistemas de significação que viabilizem a elaboração de estratégias discursivas implicadas no desenvolvimento de interesses, reconhecimento profissional e de identificação com a profissão (Ferreira, Saavedra, Taveira & Araújo, 2013; Saavedra & Araújo, 2015; Saraiva, 2008).

A análise dos fatores que viabilizam ou constringem o acesso à escolha e ao prosseguimento de diferentes meninas e mulheres na C&T configura um campo de estudos em orientação profissional e de carreira já com alguma tradição em solo norte-americano (Evetts, 1996; Farmer, 2006; Fassinger & Asay, 2006; Hackett, 1985; Hackett, Betz, Casas & Rocha-Singh, 1992; Hackett & Kohlhart, 2013; Rottinghaus, Falk & Park, 2018) e português (Saavedra, 2011, 2013; Saavedra, Araújo, Oliveira & Stephens, 2014; Saavedra, Vieira, Araújo, Faria, Sillba & Loureiro, 2011). Todavia, as teorizações e práticas em território nacional pouco têm se debruçado sobre essa problemática e, assim sendo, a relevância desse estudo se dá em virtude do desenvolvimento de um tema ainda incipiente no Brasil.

Nesse contexto, o presente capítulo apresenta um estudo cujo objetivo foi descrever a percepção de mulheres que cursam graduações em engenharias na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) sobre seus processos de escolha profissional, trajetórias nos respectivos cursos e projetos de inserção no mercado de trabalho. Adicionalmente questionou-se os sentidos por elas atribuídos referentes a ser mulher e cursar engenharia de pouca incursão feminina. Assim sendo, pretende-se com essa pesquisa oferecer subsídios para futuras investigações sobre a construção da identidade profissional de mulheres engenheiras.

Método

Essa pesquisa se caracteriza como um estudo exploratório-descritivo com corte transversal (Sampieri, Collado & Lucio, 2010).

Participantes

Participaram do estudo 50 estudantes mulheres com idade entre 18 e 29 anos (média de idade de 23,5 anos), regularmente matriculadas nas diferentes fases dos cursos de Engenharia Mecânica (44%), Engenharia Elétrica (26%) e Engenharia de Controle e Automação (30%) do Centro Tecnológico da UFSC.

A escolha das participantes e dos cursos se deu através da análise de documento fornecido pelo Departamento de Administração Escolar (DAE/UFSC) sobre a configuração por gênero do corpo discente dos doze diferentes cursos de graduação em engenharia oferecidos no *campus* da cidade de Florianópolis, em que foram selecionados os três cursos com o menor percentual de alunas mulheres considerando o segundo semestre do ano de 2019, a saber: Engenharia Mecânica (12%), Engenharia Elétrica (12%) e Engenharia de Controle e Automação (13%).

Instrumentos

Um questionário composto por 42 questões, abertas e fechadas, foi elaborado especificamente para a realização do estudo. Sua aplicação se deu de forma coletiva em sala de aula, após o preenchimento voluntário do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (projeto aprovado pelo CEPSH/UFSC sob o número 3.292.853). As questões do material referem-se à caracterização sociodemográfica das estudantes, ao processo de escolha do curso, às trajetórias escolar e acadêmica, às expectativas de carreira e aos sentidos atribuídos ao fato de ser mulher em um curso de engenharia majoritariamente frequentado por homens. Os dados coletados foram analisados mediante estatística descritiva (Dancey, 2006), e as questões abertas foram previamente sistematizadas, categorizadas e submetidas a uma análise de conteúdo (Bardin, 2011; Triviños, 1987).

Resultados

No presente estudo, a maior parte das alunas das engenharias investigadas possui pais com, no mínimo, ensino superior completo (69%), não ingressou na universidade por meio de políticas de ação afirmativa (64%), possuía elevado desempenho escolar no ensino médio (90%), possui familiares atuando ou em processo de formação em engenharia (64%), teve contato com atividades relacionadas à engenharia antes do ingresso no curso (68%), e escolheu o curso, sobretudo, por ter facilidade, afinidade ou preferência pelas ciências exatas (58%). Na percepção de 78% das respondentes, a questão do gênero (o fato de ser mulher) não teve influência no momento da escolha pelo curso, sendo considerado um fator facilitador para 2%. Todavia, para 1/5 das estudantes de engenharia (20%), a questão do gênero foi percebida como um fator dificultador.

No decorrer do curso evidencia-se a participação da grande maioria das alunas em atividades curriculares não obrigatórias (74%), sua percepção positiva sobre a relação com colegas e professores (68%), bem como a indicação de bom desempenho acadêmico (60%). Observa-se que 60% das alunas afirmaram que a questão do gênero (o fato de ser mulher) consiste em um fator indiferente à permanência no curso. Contudo, 22% relataram se sentirem impelidas por seus pares a demonstrar maior êxito, desempenho ou rendimento acadêmico na resolução de atividades curriculares, ou seja, manifestaram um sentimento de "necessidade" ou "obrigatoriedade" de provar "maior capacidade" a efeito de uma posição de sujeito em relação ao curso supostamente incongruente do expectável para seu gênero. Evidencia-se, adicionalmente, que quase a metade das respondentes (46%) afirma já ter sofrido discriminação no curso por ser mulher.

Após a formatura, o principal projeto das alunas é conseguir uma colocação ou atuar como engenheira (90%), realizar intercâmbio profissional (74%) ou prosseguir com os estudos (28%). Destaca-se que o fato de ser mulher, na percepção da maioria das participantes, se por um lado não teve influência no momento da escolha profissional e não interfere na permanência no curso, por outro, foi indicado como um fator dificultador em relação à inserção no mercado de trabalho da engenharia (76%) e na progressão futura da carreira como engenheira (74%).

No diz respeito aos sentidos atribuídos pelas alunas ao fato de ser mulher e cursar engenharia, algumas respostas destacaram-se como núcleos temáticos relacionados a questões de gênero. Nessa direção, de acordo com as palavras de diferentes respondentes, ser uma mulher cursando engenharia significa não apenas um "desafio aos estereótipos de gênero", mas também "empoderamento", "evolução" e "diferença"; significa "participar do movimento de mudança da ideia que mulheres não são boas engenheiras", "mostrar para outras mulheres que elas também podem, apesar do preconceito", de modo "que as próximas a fazerem terão mais apoio". Indicaram, ainda, que significa exercer "importantes funções da engenharia" e contribuir para o "desenvolvimento de soluções e conhecimentos que façam o futuro melhor de alguma forma".

Considerações Finais

Não obstante as profundas transformações sociais, econômicas e culturais que redefiniram o lugar e o papel da mulher na sociedade e o desenvolvimento científico referente aos estudos de gênero contrários à perspectiva disposicional sobre características de personalidade e capacidades cognitivas entre os sexos, ainda emerge como um desafio a formação e o desenvolvimento de mulheres em carreiras historicamente consideradas masculinas. Especificamente nas engenharias, as elaborações discursivas sobre os papéis profissionais e os condicionantes impostos pelas imagens de gênero encontram-se presentes de forma significativa.

Nesse contexto, embora o estudo sobre o desenvolvimento de carreira de mulheres não tenha feito parte dos principais objetos de investigação e

teorização no que se refere à tradição de pesquisas em Orientação Profissional e de Carreira (OPC), o foco direcionado às relações de gênero e seus intervenientes de renda e raça na esfera das STEM tem se tornado um importante tópico de pesquisa e intervenção (Enns, Willians & Fassinger, 2012; Farmer, 2006; Hackett & Kohlhart, 2013; Saavedra, Taveira & Silva, 2010).

Assim sendo, tendo em vista a importância e atualidade desse tema para estudos e intervenções na área de OPC, novas investigações devem ser desenvolvidas com um número maior de estudantes mulheres em diferentes cursos de engenharia e em diversas instituições de ensino superior do país para verificar se os resultados aqui encontrados se mantêm. Dessa forma, é possível caminhar em direção ao entendimento mais profundo do processo de construção da identidade profissional de mulheres engenheiras no Brasil, mediante a associação da percepção de estudantes e engenheiras com informações objetivas do contexto no qual encontram-se inseridas.

REFERÊNCIAS

Abreu, A. R. P., Oliveira, M. C. F. A., Vieira, J. M., & Marcondes, G. S. (2016). Presença feminina em Ciência e Tecnologia no Brasil. In: Abreu, A. P., Hirata, H., & Lombardi, M. R. (Orgs.). Gênero e trabalho no Brasil - perspectivas interseccionais (pp.149-160). São Paulo : Boitempo.

Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo : Edições 70.

Cabral, C. G. (2005). As mulheres nas escolas de engenharia brasileiras: história, educação e futuro. Cadernos de Gênero e Tecnologia, 1(4), 9-19.

Carvalho, R. G. G. (2012). Pessoas versus Coisas – Sobre as diferenças de género nos interesses profissionais. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 12(3), 173-182.

Dancey. C. P. (2006). Estatística sem matemática para psicologia. Porto Alegre : Artmcd.

Enns, C. Z., Williams, E. N., & Fassinger, R. E. (2012). Feminist Multicultural Psychology: Evolution, Change, and Challenge. In: Enns, C. Z., & Williams, E. N. (Eds.). Oxford library of psychology. The Oxford handbook of feminist multicultural counseling psychology. New York, NY, US: Oxford University Press.

Evetts, J. (1996). Gender and career in science and engineering. Bristol, PA: Taylor & Francis.

Farmer, H. S. (2006). History of career counseling for women. In: W. B. Walsh & M. J. Heppner (Eds.), Handbook of career counseling for women (pp. 1-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fassinger, R. E. , & Asay, P. A. (2006). Career Counseling for Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Fields. In: W. B. Walsh & M. J. Heppner (Eds.), Handbook of career counseling for women (pp. 427-452). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ferreira, S. I., Saavedra, L., Taveira, M. C., & Araújo, A. M. (2013). Escolhas e planeamento de carreira: a tirania dos discursos tradicionais. Revista Brasileira de Orientação Profissional. 14(2), 165-175.

García, M. G., & Pérez Sedeño, E. (2006). Ciência, Tecnologia e Gênero. In: Santos, L. W. dos. (Orgs.). Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento (pp.31-72). Londrina : IAPAR.

Guedes, M. de C. (2008). A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. História, Ciências, Saúde, Rio de Janeiro, 15, 117-132.

Hackett, G. (1985). Role of mathematics self-efficacy in the choice of mathematics-related majors in college women and men: a path analysis. Journal of Counseling Psychology, 32 ,47–56.

Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M., & Rocha-Singh, I. (1992). Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of engineering majors. Journal of Counseling Psychology, 39, 527–538.

Hackett, G., & Kohlhart, J. D. (2013). Feminist Vocational/Career Theory and Practice. In: Enns, C. Z., & Williams, E. N. (Eds.). Oxford library of psychology. The Oxford handbook of feminist multicultural counseling psychology. (pp.255-276). New York, NY, US: Oxford University Press.

Lombardi, M. R. (2013). Formação e docência em Engenharia na ótica do gênero: um balanço de estudos recentes e dos sentidos da feminização. In: Yannoulas, S. C. (Coord.). Trabalhadoras - Análise da Feminização das Profissões e Ocupações (pp.111-136). Brasília : Editorial Abar.

Lombardi, M. R. (2017). Mulheres em carreiras de prestígio: conquistas e desafios à feminização. Cadernos de Pesquisa, 47(163), 10-14.

Lombardi, M. R. (2016). "Por que tão poucas?" – Um estado da arte dos estudos em "Engenharia e gênero", São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

Machado, M. C. F.; Souza, M. A. de.; Mello-Corpes, P. B. (2018). Mulheres na ciência: Divulgando possibilidades de carreira científica com escolares. Rev. Ciênc. Ext., 14(1), 43-53.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO – Brasil] (2018). Decifrar o código: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). Brasília : UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002646/264691por.pdf

Reznik, G.; Massarani, L. M.; Ramalho, M.; Malcher, M. A.; Amorim, L.; Castelfranchi, Y. (2017). Como adolescentes apreendem a ciência e a profissão de cientista?. Revista Estudos Feministas, 25(2): 829-855.

Ricoldi, A. M., & Artes, A. (2016). Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. Ex Æquo, 33, 149-161.

Ristoff, D., Grosz, D. M., Giolo, J., & Leporace, M. M. dos S. (Orgs.). (2007). A mulher na educação superior brasileira: 1991-2005. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Rottinghaus, P. J., Falk, N. A., & Park, C. J. (2018). Career Assessment and Counseling for STEM: A Critical Review. The Career Development Quarterly, 66(1), 2-34.

Rosemberg, F. & Madsen, N. (2011). Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. In: Barsted, L. L. & Pitanguy, J. (Orgs.). O progresso das mulheres no Brasil: 2003-2010 (pp. 390-434). Brasília : ONU Mulheres.

Saavedra, L. (2004). Gênero, diversidade e conflito no desenvolvimento da carreira (pp.83-93). In: Taveira, M. do C. (Coord.). Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações. Coimbra: Almedina.

Saavedra, L. (2011). O género nas teorias da carreira e desenvolvimento vocacional: da teoria à prática. In: Taveira, M. do C. (Coord.). Estudos da psicologia vocacional – Readings (pp.197-199). Braga : APDC Edições.

Saavedra, L. (2013). Psicologia vocacional e feminismo crítico: do passado ao futuro. Revista Brasileira de Orientação Profissional. 14(1), 07-17.

Saavedra, L. & Araújo, A. M. (2015). Em discurso direto: a discriminação contra as mulheres engenheiras. Psicologia, Educação e Cultura. 19(2), 170-182.

Saavedra L., Araújo, A. M., Oliveira, J. M. de, & Stephens, C. (2014). Looking through glass walls: Women engineers in Portugal. Women's Studies International Forum, 45, 27–33.

Saavedra, L.; Loureiro, T., Silva, A. D., Faria, L., Ferreira, S., Taveira, M. do C., & Araújo, A. (2011). Condições necessárias e suficientes para escolher ou não escolher as engenharias: os olhares de raparigas. Psicologia, Educação e Cultura, 15(2), 287-302.

Saavedra, L., Taveira, M. C., & Silva, A. D. (2010). A subrepresentatividade das mulheres em áreas tipicamente masculinas: factores explicativos e pistas para a intervenção. Revista Brasileira de Orientação Profissional. 11(1), 49-59.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2010). Metodología de la investigación. México : McGraw-Hill.

Santos, S. G., & Melo-Silva, L. L. (2005). Questão de gênero e escolha profissional. In: Lassance, M. C. P. (Orgs.) Intervenção e compromisso social – Orientação Profissional: teoria e técnica. (V. 2., pp. 265-290). São Paulo : Vetor.

Saraiva, K. (2008). Produzindo Engenheiras. Revista de Ensino de Engenharia, 27(1), 48-56.

Torres, K. B. V.; Bernardes, R. M.; Queiros, P. S. de; Vieira, T. M.; Felix, J. C.; Urzedo, A. P. F. M. de.; Souza, D. H. L.; Mendes, T. T. (2017). Inclusão das Mulheres nas Ciências e Tecnologia: ações voltadas para a educação básica. Expressa Extensão, 22(2), 140-156.

Triviños, A. N. S. (1987). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo : Atlas.

Yannoulas, S. C. & Costa, A. C. da. (2011). Construindo novos túneis: subterfúgios das engenheiras para deslocar as fronteiras da divisão sexual da ciência e da tecnologia. R. Inter. Interdisc. INTERthesis, 8(2), 36-56.

PARTE 1
PESQUISA
83-88
10

PREMATURIDADE E PERDA LABORAL DE MULHERES DA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE- RS

Ruthe Pastório de Moura[1], Letícia Horn Oliveira[2]

Introdução

A mulher contemporânea tem assumido diferentes papéis na sociedade: estudante, profissional, mãe, dona de casa e esposa (Ramalho & Figueiredo, 2013). Ser multifuncional nem sempre é fácil, principalmente quando se trata de conciliar trabalho e família (Albertung & Stengel, 2016). As mulheres vivem uma realidade em que se dividem entre a vontade e o desejo de construir sua história, ser mãe e acompanhar o crescimento dos filhos e a conciliação com a carreira. Porém, muitas não têm a ajuda externa de que necessitariam para ocupar esses papéis, o que gera conflitos e culpas (Maluf & Kahhale, 2012). Isso demonstra um longo caminho ainda a ser percorrido na garantia de direitos para as mulheres (Alves & Cavenaghi, 2013). Ainda hoje, todo o trabalho doméstico está sob sua responsabilidade e, mesmo que elas não o façam, têm a função de supervisioná-los, além do trabalho e cuidado com os filhos, configurando, no mínimo, uma tripla jornada de trabalho (Santana, 2006; Silva & Oliveira, 2014). Responsável pela maior carga horária, a mulher desdobra-se em múltiplos papéis, ficando evidente a sobrecarga do trabalho em relação ao homem, restringindo suas aspirações e conquistas (Alves & Cavenaghi, 2013; Maluf & Kahhale, 2012).

[1] Graduada em Psicologia pelas Faculdades Integradas de Taquara/ RS (FACCAT). *ruthemoura@sou.faccat.br*

[2] Doutora e Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Professora na FACCAT. *leticiaoliveira@faccat.br*

Nesse universo do trabalho, está também aquela mulher que adia a maternidade para se dedicar exclusivamente à carreira profissional e aos estudos (Mancini, 2005). Porém, isso pode levar a conflitos pois, se de um lado ela assume o seu próprio controle e se isenta temporariamente da procriação para dedicar-se à carreira, de outro, ela preserva os valores de ser esposa, educadora e mãe, adiando o processo da maternidade, mas não abrindo mão dele (Maluf & Kahhale, 2012).

A priorização da carreira da mulher e o adiamento da maternidade tem levado também a outro fenômeno, maternidade tardia e, paralelo a isso, os partos prematuros vêm crescendo substantivamente no país (Granzotto et al., 2011). A caracterização do parto prematuro acontece quando a mulher grávida entre a 20ª semana completa até a 37ª semana incompleta entra abruptamente em trabalho de parto, sendo o nascimento até a 23º semana considerado prematuro extremo. Partos que, se não fossem as contribuições dos avanços tecnológicos da neonatologia, que asseguram atualmente a sobrevivência dos recém-nascidos imaturos, ocasionariam um epílogo de interrupção involuntária da gravidez (Botelho, 2013). O parto prematuro pode estar relacionado com o histórico anterior ao período gestacional da mãe (questões orgânicas prévias), mas também pode estar relacionado com estilo de vida de muitas mulheres e o aumento no nível de estresse (Gilbert & Harmon, 2002).

A culpabilidade das mães prematuras ao se verem diante da realidade da UTI Neonatal, onde se deparam com seus bebês fracos, pequenos, magros e dependentes de diversos aparelhos que o auxiliem no crescimento normal e saudável, geram na mãe uma incompletude. Os sentimentos de culpa podem gerar ansiedade, o temor de que algo que tenham feito na gravidez seja a causa do nascimento antecipado do seu bebê (Scarabel, 2011). Ao terem que dar conta da realidade de um bebê prematuro, não é incomum mulheres necessitarem abandonar seus trabalhos e carreiras para dedicarem-se aos cuidados especiais de seus pequenos bebês em uma UTI Neonatal. Para agravar, no Brasil, as mães de prematuros têm direito à licença de 120 dias, mesmo período das mães que tiveram seus bebês à termo (Menegueço & Echeverria, 2015). A partir destes pressupostos, este trabalho pretende compreender quais as perdas laborais que as mulheres enfrentam ao passar pelo parto prematuro, e como elas vivenciam o processo de conciliação da carreira com filhos.

Método

De forma a dar conta do fenômeno investigado foi realizado um estudo de cunho qualitativo (Minayo, 2011). Na pesquisa qualitativa, busca-se uma compreensão particular daquilo que se estuda (do fenômeno), sem generalizações (Angrosino, 2009). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco mulheres que tiveram parto prematuro, moradoras da Região Metropolitana de Porto Alegre. As questões das entrevistas versaram sobre as perdas laborais de mulheres que passam pelo parto prematuro e os sentimentos que estão envolvidos nessa situação e também buscou-se compreender como

as mulheres que tem um parto prematuro conciliam a carreira e família. O acesso às entrevistadas se deu por meio da rede de contato das pesquisadoras. Critérios de seleção das entrevistadas: mães de bebês prematuros, com idades até dois anos de nascimento, e que sofreram algum tipo de perda laboral em consequência do tempo dedicado ao cuidado com seu bebê na UTI Neonatal. O critério "tempo" foi utilizado a fim de facilitar a recordação das memórias e sentimentos vividos pelas mães que tiveram parto prematuro e como este interferiu em suas carreiras. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, seguindo as normas éticas que regulam as pesquisas com seres humanos- Resolução n°.466/12(CNS, 2017) a após a aprovação do Comitê de ética e Pesquisa das Faculdades Integradas de Taquara, sob o n° 446. O roteiro das Os dados foram analisados segundo os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). A técnica de análise de conteúdo compõe-se de três etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação. A etapa de pré-análise é a fase de organização por meio da leitura das entrevistas, buscando indicadores para que fundamentem a interpretação dos dados. A segunda etapa consiste na codificação dos dados a partir das unidades de registros. Na etapa de tratamento dos resultados e interpretação, é realizada a classificação dos dados, agrupando-os de acordo com as suas semelhanças (Bardin, 2011).

TABELA 1
Descrição sociodemográfica das participantes

Sujeito	Idade (em anos)	Profissão	Grau de instrução	Idade do bebê	Tempo de internação UTI neo natal dos bebês (em dias)
Amanda	40	Professora/ consultora	Mestrado	1 ano e 11 meses e 10 dias	76
Beatriz	30	Advogada	3º grau	1 ano e 9 meses	5
Carolina	40	Arquiteta	Especialização	1 ano e 11 meses	56
Dalva	38	Advogada	Mestrado	1 ano 11 meses e 26 dias (gêmeas)	200
Elis	44	Gerente	3º grau	1 ano 11 meses e 20 dias	97

Resultados

A partir da análise das entrevistas emergiram duas principais categorias de análise: Parto Prematuro e Carreira da Mulher Contemporânea. A categoria Parto Prematuro, dividida em duas subcategorias - Sentimentos em relação a prematuridade e Perda Laboral - aborda os sentimentos advindos com o nascimento pré-termo das crianças e as transformações laborais decorridas disso. A mudança na carreira das mulheres, advinda da maternidade, pode se apresentar como um fator de perda laboral, mas também como uma oportunidade de mudança de vida e revisão da carreira.

Um dos principais sentimentos que me acompanhou, especialmente nesse período foi a culpa, o que eu podia ter feito para evitar um parto prematuro? Porque um parto com 24 semanas tinha chances muito baixas de sobrevivência e eu me considerava responsável por tudo aquilo e eu pensava: eu preciso segurar e elas (gêmeas) precisam sobreviver porque se não eu jamais vou me perdoar, jamais vou esquecer a culpa que me acompanha [...]Acho que faz parte da minha realização pessoal, eu tive a opção e a experiência de ficar só em casa, meu marido me apoiou nisso, apesar de no início a gente ter tido várias conversas né pra ele entender a importância de eu ficar em casa (Dalva)

Então, eu larguei tudo de uma hora pra outra, então foi de uma hora pra outra que eu tive que abandonar tudo e ficar de repouso absoluto, deitada. Então foi bem repentino (parto prematuro), foi bem terrível pra minha vida laboral, foi uma ruptura muito grande (Amanda).

Eu fui pra esse escritório de advocacia e depois que ele nasceu eu acabei saindo porque a gente não conseguiu se acertar, justamente porque ele nasceu antes (Beatriz)

A categoria Carreira da Mulher Contemporânea divide-se em duas subcategorias: Conciliação trabalho-família e Carreira profissional. Ramalho e Figueiredo (2013) definem a mulher como multifuncional por desempenhar múltiplos papéis. Em muitos lares são as mulheres que continuam absorvendo maior parte das atividades e obrigações domésticas, além do cuidado com os filhos (Maruani & Hirata, 2003; Silva & Oliveira, 2014).

A gente tem que ter mais disposição, estar correndo sempre atrás, a gente tem as coisas de casa para fazer e tudo mais [...] não tenho mais uma carga horária pré-definida, pois precisei priorizar a maternidade (Beatriz)

O mais difícil é conciliar esposa tá, praticamente eu passei uma semana inteira sem dormir eu e meu marido e isso mexeu muito com nossa relação (Amanda)

Honestamente eu estou repensando minha carreira, atualmente estou numa encruzilhada, numa indecisão, de trocar de ramo de atuação, o atual me exige muitas viagens, muita montagem fora do horário de trabalho e isso me incomoda [...] Eu trabalho todas as tardes e duas manhãs então eu tenho três manhãs com meu filho em casa [...] eu e o meu marido dividimos bem as coisas(Carolina)

Hoje quando eu saio de casa elas ficam com uma técnica, com uma babá que é minha funcionária e a empregada que também dá suporte e eu acho que tenho uma estrutura pronta para receber e coordenar [...] eu aprendi a

delegar porque na UTI neo natal a gente era obrigada a delegar e a confiar na equipe que vai cuidar do teu filho durante a noite, tu não dorme lá, tu fica algumas horas e vai pra casa e eu fui treinada pra fazer isso, pra ficar algumas horas e ir pra casa [...] Quando eu voltei ao trabalho eu decidi que eu não queria contribuir para o escritório dessa maneira, que eu queria otimizar meu tempo aqui, eu queria mudar a minha rede de contatos, transformar todos os meus contatos em contratos e decidi que era por isso que ia valer a pena deixar de ficar em casa com minhas filhas para vir trabalhar (...) que não quero mais ser alguém do operacional, eu quero ser protagonista. Eu fazia muitas horas, eu fazia mais de 120 horas por mês, alguns meses mais, bem mais, hoje eu tenho uma meta de trabalhar 30 horas por mês (Dalva)

A partir do relato das entrevistadas percebeu-se que a prematuridade tem um impacto na vida como um todo da profissional, esposa e mãe. Mesmo com toda a mudança do mundo moderno o mercado de trabalho ainda não se encontra preparado ao acolhimento de mães trabalhadoras com filhos, principalmente em situação de nascimentos pré-termo. E neste universo do trabalho está uma mulher em constante construção, que busca seu desenvolvimento e suas realizações (Maluf & Kahhale, 2012).

Todas as entrevistadas sofreram perdas na vida laboral, algumas mais outras menos, com a chegada prematura dos filhos. Destaca-se também que a carreira profissional é um fator relevante na vida das mulheres entrevistadas, pois elas investiram tempo e juventude na construção da sua autonomia profissional, capacitaram-se e se prepararam para o mercado de trabalho, antes de optarem pela maternidade. Das transformações e mudanças no mercado de trabalho, podemos ressaltar o empoderamento da mulher, que tem buscado alternativas para resolver seus próprios conflitos (Alves & Cavenaghi, 2013). Mesmo estando conscientes de suas escolhas e projetos de vida, as entrevistadas precisaram reorganizar suas carreiras após a maternidade, pois os bebês prematuros trouxeram consigo uma mudança na estrutura familiar e financeira, fazendo com que todas repensassem a organização das atividades laborais, familiares, sociais e relacionais. As atividades domésticas e cuidados com os filhos, precisaram ser divididas entre os cônjuges, familiares e profissionais contratados, pela gravidade da situação e cuidado intensivos que os bebês prematuros necessitam durante a internação e após a alta hospitalar. As prioridades nesta fase da vida levaram as entrevistadas à uma mudança de foco.

Considerações finais

Com esta pesquisa foi possível perceber que, apesar dos avanços nas últimas décadas com a entrada da mulher no mercado de trabalho, ainda são as mulheres as mais afetadas na conciliação trabalho-família e sofrem perda laboral. É fundamental um olhar para as necessárias mudanças na regulação da licença-maternidade que, no Brasil, não protege as mães com bebês

prematuros. Muitas mulheres, por verem seu tempo de licença maternidade absorvido pelo período de internação hospitalar de seus filhos, acabam abandonando ou revisando suas carreiras.

Sugere-se, portanto, novos estudos e pesquisas com uma amostra significativa da população sobre os prejuízos de uma licença maternidade encurtada na vida de mães e bebês, de forma a sensibilizar as leis trabalhistas sobre melhores formas de gerenciar essas situações nas organizações de trabalho. Sugere-se, também, a realização de um estudo com os pais de filhos prematuros para verificar se há impacto do nascimento das crianças pré-termo na carreira profissional paterna ou se, de fato, esse evento só acomete as mulheres.

REFERÊNCIAS

Albertuni, P. S.; Stengel, M. Maternidade e novos modos de vida para a mulher contemporânea. Psicologia em Revista, Minas Gerais, 22 (3), p. 709-728, 2016.

Alves, J. E. D.; Cavenaghi, S. M. (2013). Indicadores de desigualdade de gênero no Brasil. Mediações-Revista de Ciências Sociais, Paraná, 18 (1), p. 83-105

Angrosino, M. Etnografia e observação participante: Coleção Pesquisa Qualitativa. Bookman, 2009.

Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.

Bittar, R. E.; Zugaib, M. (2009). Indicadores de risco para o parto prematuro. Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia, Rio de Janeiro, 31 (4), p. 203-209.

Botelho, T. M. M. P. (2013). Avaliação do perfil factorial da personalidade de mulheres que sofreram um parto prematuro. 2013.Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Universidade do Porto, Portugal

Gilbert, E. S. ; Harmon, J. S.(2002). Manual prático de gravidez e parto de alto risco. Rio de Janeiro: Revinter

Granzotto JA, Winke S, Pinho BHS, Vecchi AA, Pauletto MC, Barros TP, et al. (2011).Epidemiologia da mortalidade infantil no extremo Sul do estado do Rio Grande do Sul, Brasil, 2009. Pediatria (São Paulo),33(3) p.158-61

Maluf, V. M. D. ; Kahhale, E. M. S. P. (2012) Mulher, trabalho e maternidade: uma visão contemporânea. POLÊM! CA, Rio de Janeiro, 9 (3), p. 170 – 180.

Mancini, M. (2005) Mulheres profissionais bem-sucedidas: Um estudo exploratório no contexto organizacional brasileiro. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 284 f.

Maruani, M.; Hirata, H. S. As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho. São Paulo: Senac, 2003.

Menegueço, B.; Echeverria, M. Senado aprova licença-maternidade maior para mães de prematuros. 2015. Revista Crescer. Disponível em: <revistacrescer.globo.com/Voce-precisa-saber/noticia/2015/10/senado-aprova-licenca-maternidade-maior-para-maes-de-prematuros.html>. Acesso em: 12 maio 2017.

Minayo, M. C. de S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 25 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

Ramos, H. A. C.; Cuman, R. K. N. (2009) Fatores de risco para prematuridade: pesquisa documental. Esc. Anna Nery Rev. Enferm., 13 (2), p. 297-304

Ramalho, A. de A.; Figueiredo, I. D. de. (2013) Mulheres multifuncionais: mercado de trabalho e dilemas familiares. Revista Foco, São Paulo, 6 (1).

Santana, M. C. S. (2006). Muito Trabalho, pouco poder: participação feminina mitigada nos assentamentos rurais do estado de Sergipe. In: GROSSI, Miriam Pillar; SCHWADE, Elisete. Política e Cotidiano: estudos antropológicos sobre gênero, p. 47.

Scarabel, C. A. (2011). A experiência da puérpera com o parto prematuro e internação do seu recém-nascido numa Unidade de terapia Intensiva Neonatal: Estudo a partir da psicologia analítica. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2011.

Silva, A. C. ; Oliveira, L. H. (2014).Conciliando a realização pessoal, o trabalho e a família: Um estudo com mulheres do interior do Rio Grande do sul. Revista Psicologia em Foco, Frederico Westphalen, 6 (8), p. 3-21.

PARTE 1
PESQUISA
89-96
11

ÂNCORAS DE CARREIRA E ESCOLHA PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES DE PSICOLOGIA DE UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE ENSINO SUPERIOR EM FORTALEZA, CEARÁ

Olivia Lima Guerreiro de Alencar[1], Diana Maria Cavalcante Morais[2]

Introdução

A complexidade das dimensões humanas envolvidas nas escolhas de carreira foram objeto de estudo de Costa et al. (2018) em revisão de literatura no período entre 2006 e 2016, sobre a escolha profissional de jovens no Brasil. A relação entre escolhas de carreira e constituição identitária é uma dimensão transversal em muitos destes estudos, nos quais são considerados fatores como história pessoal, valores, influência familiar, dentre outros. A precariedade do trabalho e o advento do desemprego estrutural promovido pelo avanço tecnológico tem mudado o comportamento das gerações no que concerne às escolhas profissionais (Antunes, 2006; Giddens, 1991). A quarta revolução industrial tem feito surgir novas carreiras e provocado também o desaparecimento de inúmeras ocupações (De Masi, 2013). Diante do desafio crescente que o meio social impõe sobre os jovens acerca de suas decisões de carreira, definiu-se o seguinte problema de pesquisa: quais as âncoras de

[1] Mestre em Psicologia pela UFC (2012), Pós-graduada em avaliação psicológica interventiva na saúde e na educação (UFC), Graduada em Psicologia pela UFC (1988). Atua como psicóloga do trabalho em atendimentos de orientação de carreira de jovens e adultos. Docente de ensino superior em cursos de Graduação em Psicologia, Administração e Gestão Tecnológica de Recursos Humanos e Pós-graduação. Palestrante. *oliviaguerreiroalencar@gmail.com*

[2] Mestre em Administração de Empresas pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Especialista em Psicopedagogia, Graduada em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Atua nas áreas da Psicologia do Trabalho e da Educação. Docente na Graduação e Pós-Graduação em cursos de Gestão e Psicologia. *dianacmorais@gmail.com*

carreira mais representativas no perfil dos estudantes de Psicologia de uma IES particular em Fortaleza?

Guedes, Zimmer e Santos (2018), que pesquisaram sobre aspectos considerados na escolha profissional de estudantes de Psicologia, observaram que estudantes que haviam escolhido o curso como reorientação de carreira evidenciam a vontade de estar numa profissão que faz sentido, satisfação dos desejos pessoais, ajudar o próximo, além de outras razões, capazes de fazer pensar em uma mudança de projeto de vida, já que as outras graduações e/ou profissões não proporcionaram o desejado para a realização pessoal. No caso dos jovens estudantes de Psicologia, muitos integrantes de uma geração nascida no ambiente tecnológico e mutável do mundo globalizado, as decisões têm se tornado mais complexas. Segundo Dutra e Veloso (2013) as novas carreiras são denominadas sem fronteiras ou proteanas, as quais se caracterizam pelo protagonismo dos indivíduos na sua gestão e desenvolvimento. A diminuição dos empregos tem promovido uma crescente busca pelo trabalho além destas fronteiras, ou seja, as carreiras autônomas, dos empreendedores individuais, dentre outras. Segundo dados do Conselho Regional de Psicologia a maioria dos psicólogos brasileiros são do sexo feminino e no que concerne às áreas de atuação: 45% declararam ser da saúde; 12% na educação; 12% em trabalho, organizacional e RH; dentre outras. (Conselho Federal de Psicologia [CRP], 2013). Em tempos difíceis de prever o futuro e as possibilidades de êxito profissional, as âncoras de carreira surgiram como um instrumento elaborado pelo psicólogo Edgard Schein com o objetivo de auxiliar as pessoas nos processos de autoconhecimento, decisões, orientações e reorientações profissionais (Schein, 1996). As âncoras representam a própria percepção dos sujeitos sobre suas capacidades, valores e necessidades, sendo consideradas as bases norteadoras das tomadas de decisão sobre trajetórias de trabalho. O presente estudo tem como objetivo geral identificar o perfil profissional dos estudantes de Psicologia através do referencial das âncoras de carreira, através do objetivo empírico que foi mensurar as âncoras de carreira em três turmas de Psicologia de uma mesma instituição de ensino superior. O objetivo específico consiste em identificar se há diferenças no perfil de ancoras nas distintas turmas de estudantes de psicologia.

Método

A presente pesquisa foi descritiva, de natureza quantitativa.

Participantes

Participaram do estudo 79 estudantes do curso de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior em Fortaleza, regularmente matriculados nos semestres 2018.1, 2018.2 e 2019.1, na disciplina de orientação profissional. Dentre estes, 63 são do sexo feminino e apenas 16 do sexo masculino.

Instrumentos

- *Questionário para preenchimento dos dados sócio demográficos* (indicar quais dados foram coletados pelo questionário)

- *Inventário ncoras de Carreira* (Schein, 1996). se constitui num instrumento com 40 questões, nas quais os respondentes terão que atribuir pontuações que variam de 1 a 6, de acordo com o grau de identificação. Cada âncora possui 5 questões com pontuações correspondentes, cujas médias aritméticas são calculadas a partir delas. São 8 âncoras de carreira consideradas no questionário: competência técnica-funcional (TF), administração geral (AG), autonomia e independência (AI), segurança e estabilidade (ES), criatividade empreendedora (CE), vontade de servir/dedicação a uma causa (VS), puro desafio (PD) e estilo de vida (EV).

Procedimentos

Os instrumentos foram aplicados em sala de aula, após consulta de livre consentimento, na forma coletiva, tendo sido as próprias pesquisadoras as responsáveis por esta etapa.

A partir das médias individuais, foram calculadas as médias de cada turma, conforme demonstrado nos quadros 2, 3 e 4.

Resultados e discussão

São apresentados a seguir, os resultados obtidos com a amostra de 79 alunos de Psicologia de três turmas de orientação profissional, semestres 2018.1, 2018.2 e 2019.1. O perfil dos respondentes foi de 63 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. No que se refere a faixa etária, o perfil dos participantes está demonstrado no quadro 1, a seguir:

QUADRO 1
Perfil dos respondentes por faixa etária

Faixa etária	2018.1	2018.2	2019.1	SUBTOTAL
18 a 20 anos	5	5	5	15
21 a 22 anos	11	5	4	20
23 a 24 anos	5	1	6	12
25 a 26 anos	0	0	5	5
26 a 28 anos	2	1	1	4
Acima de 28	8	5	10	23

Os alunos de Psicologia, em sua maioria, possuem entre 18 e 22 anos, correspondendo a 43% da amostra. Em contrapartida, é interessante observar que 29.1%, ou seja, quase um terço da amostra, possuem acima de 28 anos. Outro aspecto pesquisado foi: você já fez outro curso de nível superior? E os resultados apontaram que 16 participantes, ou seja, 20,25% da amostra já fizeram outro curso. Em relação aos objetivos de carreira foi possível identificar que: 52 participantes pretendem seguir carreira pública; 41 desejam empreender negócio próprio; 33 pretendem trabalhar numa empresa privada; 32 afirmam que vão seguir carreira acadêmica; 29 planejam ter duas carreiras simultâneas e 20 pretendem ser autônomos.

A seguir são apresentados os resultados obtidos com as médias dos indivíduos no inventário das âncoras de carreira. Os dados do perfil são discutidos, primeiramente, por turma e, posteriormente, como amostra completa. No quadro 2, identificam-se os resultados da turma de 2018.2, apresentados a seguir:

QUADRO 2
Perfil dos estudantes de Psicologia-turma 2018.2

	TF	AG	AI	SE	CE	VS	PD	EV
P1	25	14	14	28	9	20	16	23
S2	19	16	17	27	21	18	15	27
S3	28	15	15	20	17	23	21	19
S4	28	14	25	14	23	21	21	22
S5	16	16	12	25	19	20	24	18
S6	17	11	20	22	14	22	18	29
S7	16	13	14	22	13	23	17	22
S8	18	15	16	23	8	20	16	29
S9	18	10	20	18	17	18	20	24
S10	21	8	14	21	13	29	21	28
S11	21	10	12	22	12	12	11	17
S12	23	5	29	17	27	23	19	19
S13	23	10	25	23	14	26	24	15
S14	13	10	10	17	11	19	20	20
S15	26	11	28	24	27	27	20	24
S16	18	15	18	27	16	17	14	22
S17	15	9	16	29	10	25	25	30
S18	20	11	20	28	23	30	14	7
s19	14	13	25	12	17	19	17	30
s20	21	5	19	21	21	30	14	25
s21	18	14	26	11	21	30	24	26

	TF	AG	AI	SE	CE	VS	PD	EV
s22	15	9	25	20	11	24	8	22
s23	26	12	22	14	23	24	26	24
s24	11	9	9	23	8	24	10	24
s25	20	12	22	22	10	27	21	24
s26	22	5	22	16	18	23	18	22
s27	18	10	9	26	16	27	22	21
s28	22	10	16	28	15	16	23	20
s29	17	11	21	20	23	26	17	23
s30	30	16	26	23	28	27	22	15
s31	19	10	15	16	27	23	23	14
Média	19,94	11,26	18,77	21,26	17,16	23,00	18,74	22,10

Os resultados obtidos pelos 31 alunos da turma de 2018.2 expressam aspectos interessantes, considerando que a âncora de maior pontuação foi (VS) vontade de servir, com média 23,0; seguida de estilo de vida (EV) com média 22,10 e segurança e estabilidade (SE) com média 21,26 e competência técnica (TF) com média 19,94. O perfil geral do grupo demonstra que servir às pessoas, decidir por carreiras voltadas pelo bem comum, ter a profissão como uma causa é o aspecto mais relevante destes participantes. Este resultado converge para o aspecto social e subjetivo do caráter da profissão de Psicólogo. Da mesma maneira, as menores âncoras foram administração geral (AG) com média 11,26 e puro desafio (18,74), as quais seriam esperadas em carreiras mais voltadas para a gestão ou liderança e empreendedorismo, como as áreas de Administração, Marketing, dentre outras. O perfil da segunda turma está apresentado no quadro 3 a seguir:

QUADRO 3
Perfil dos estudantes de Psicologia-turma 2018.1

	TF	AG	AI	SE	CE	VS	PD	EV
S1	26	18	28	26	20	13	15	23
S2	20	5	22	26	21	30	20	21
S3	25	20	29	22	24	28	12	30
S4	12	14	26	20	15	16	25	21
S5	27	20	15	30	9	14	16	23
S6	27	21	24	26	22	29	19	26
S7	22	12	16	26	21	24	22	26
S8	25	22	23	27	24	26	23	25
S9	23	11	23	24	20	29	17	20

	TF	AG	AI	SE	CE	VS	PD	EV
S10	15	10	15	23	25	22	17	16
S11	24	18	24	24	23	20	26	23
S12	21	13	18	17	16	26	14	24
S13	23	19	21	27	15	19	22	21
S14	24	10	19	21	20	25	15	25
S15	22	19	13	21	19	29	23	22
S16	19	13	16	29	7	6	12	21
S17	24	10	15	22	13	26	13	15
Média	22,29	15,00	20,41	24,18	18,47	22,47	18,29	22,47

Os resultados obtidos com a turma de 2018.1 apresentaram semelhanças com os dados da turma de 2018.2, ou seja, as âncoras competência técnica (TF) com média 22,29 e vontade de servir (VS) com média 22,74 foram também as mais pontuadas no perfil dos estudantes pesquisados. Além disso, as âncoras administração geral (AG) com média 15,0 e puro desafio (PD) com média 18,29 foram as menos pontuadas, convergindo para a semelhança dos resultados anteriores. A análise indica que os futuros Psicólogos escolheram esta profissão por serem pessoas mais voltadas para o bem comum, além de buscar aprofundamento em suas áreas de atuação, aspectos identificados nas âncoras (TF) e (VS). As âncoras menos pontuadas também convergem para a realidade identificada na turma de 2018.2, ou seja, uma menor disposição para seguir carreiras voltadas para a gestão (AG) e muito empreendedoras (PD).

QUADRO 4
Perfil dos estudantes de Psicologia-turma 2019.1

	TF	AG	AI	SE	CE	VS	PD	EV
S1	20	19	21	26	20	26	14	20
S2	21	15	19	21	18	27	23	21
S3	24	24	22	29	28	26	25	22
S4	22	10	15	20	24	30	21	24
S5	25	19	24	26	20	25	23	24
S6	28	9	17	21	8	27	18	24
S7	23	14	25	23	18	26	15	25
S8	28	19	22	28	19	30	18	17
S9	25	10	7	29	11	20	21	26

	TF	AG	AI	SE	CE	VS	PD	EV
S10	16	9	13	23	14	25	13	16
S11	23	7	17	25	15	26	13	24
S12	20	11	12	21	13	27	21	13
S13	24	11	18	15	18	16	28	23
s14	14	20	21	18	17	25	20	16
s15	22	20	20	17	20	20	27	26
s16	21	9	15	24	17	24	24	18
s17	19	11	20	19	16	30	23	26
s18	22	15	15	17	21	19	21	25
s19	15	10	19	22	16	25	17	19
s20	18	16	14	23	17	25	22	17
s21	16	15	21	20	21	19	24	25
s22	23	19	18	27	14	20	19	27
s23	23	17	28	24	29	22	13	30
s24	22	17	21	22	19	22	18	20
s25	18	6	10	18	14	20	25	11
s26	12	7	21	17	20	24	10	17
s27	25	16	22	25	22	26	19	28
s28	16	24	16	28	18	21	12	11
s29	23	12	21	23	19	25	24	25
s30	14	10	25	21	11	25	20	21
s31	28	13	21	19	17	11	20	22
Média	21,0	14,0	18,7	22,3	17,9	23,7	19,7	21,4

Os estudantes de Psicologia da turma 2019.1, representados no quadro 4, apresentaram índices semelhantes às turmas anteriores no que se refere às âncoras competência técnica (TF) média: 21,0 e vontade de servir (VS) média: 23,7, demonstrando a dominância destas dimensões no perfil dos referidos participantes. Portanto, confirma-se a inclinação destes estudantes na tomada de decisões de carreira, nas quais se valorizam a consistência teórica, o aprofundamento técnico e a dedicação ao conhecimento. Além disso, a âncora vontade de servir evidencia a visão da carreira como uma missão, uma oportunidade de servir os outros e à sociedade, como fator dominante no perfil destes futuros psicólogos. Em contrapartida, a âncora (AG) com média de 14,0 apresenta-se como uma das dimensões mais baixas, demonstrando uma menor incidência das características de gestão e liderança, dentre os futuros psicólogos pesquisados, aspecto também identificado nas turmas de Psicologia de 2018.1 e 2018.2. Outro aspecto relevante é a incidência

de baixos escores das âncoras puro desafio (PV) média: 19,7 e criatividade empreendedora (CE) média: 17,9 as quais evidenciam características comuns: menor inclinação ao empreendedorismo, seja na perspectiva intelectual, seja em negócios. Estes dados corroboram com Bastos e Godin (2010), os quais concluíram que mais de 40% dos psicólogos fazem a conciliação entre ser autônomo e assalariado, mas o número de apenas assalariados é superior ao de autônomos, e indica mudanças em relação a uma pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) na década de 1980, quando se constatou que o perfil da profissão era liberal.

Conclusão

Os resultados obtidos convergem para o quadro de atuação dos psicólogos brasileiros apresentado pelo CFP (2018), ou seja, a maioria do sexo feminino e atuantes na área de saúde. As âncoras vontade de servir (VS) e competência técnica (TF) indicam que os estudantes são inclinados a uma profissão de aprofundamento técnico ou teórico e voltada para servir ao bem comum. Os achados atuais deste estudo também convergem para os dados encontrados por Guedes, Zimmer e Santos (2018) que demonstram que a escolha pela carreira de Psicologia está associada à vontade de estar numa profissão que faça sentido e ajude o próximo. É importante ressaltar que os perfis das âncoras dominantes são convergentes com a profissão de psicólogo. O restrito número de profissionais atuantes nas áreas organizacionais e do trabalho, as quais requerem maior perfil de gestão e empreendedorismo, também convergem para os baixos resultados nas âncoras administração geral (AG) e puro desafio (PD), cujas médias foram as menores pontuadas pelos respondentes. Estes resultados gerais indicam uma relação coerente entre as âncoras e as decisões de carreira, apontando a necessidade de pesquisas mais abrangentes sobre o tema, as quais possam aprofundar tais conclusões. O instrumento das âncoras demonstrou ser útil nos processos de orientação e reorientação de carreiras, visto esclarecer os centros norteadores das escolhas e decisões profissionais.

REFERÊNCIAS

Antunes, R. (2006). O caracol e sua concha. São Paulo: Boitempo.

Bastos, A.V.B.; Gondim, S.M.G.; O trabalho do psicólogo no Brasil [recurso eletrônico] : um exame à luz das categorias da psicologia organizacional e do trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Conselho Regional de Psicologia. (2013). Panorama: Protagonismo feminino. Jornal Psi, (175). Recuperado de: http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao//jornal_crp/175/frames/ fr_panorama.aspx.

Costa, A. B., Zeppe, D., Wendling, D. B. S., Santos, G. P dos, Zangrande, H. J. B. & Meotti, L. (2018). Escolha profissionais de jovens no Brasil: Revisão integrativa de artigos científicos entre 2006 e 2016. In M. C. P. Lassance & R. A. M. Ambiel (org.), Investigação e práticas em orientação de carreira: Cenário 2018 (pp. 216 – 222). Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional.

De Masi, D. (2013). O futuro chegou. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.

Dutra, J. S., & Veloso, E.F.R. (2013). Desafios da gestão de carreira. São Paulo: Atlas.

Giddens, A. (1991). As consequências da modernidade. São Paulo: Ed. Unesp.

Guedes, F.M.; Zimmer, M.; Santos, C.S. Aspectos considerados na escolha do curso/profissão e reorientação da carreira profissional por estudantes de psicologia. In: Lassance & R. A. M. Ambiel (org.), Investigação e práticas em orientação de carreira: Cenário 2018 (pp. 263 – 272). Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional.

Schein, E. H. (1996). Identidade profissional: Como ajustar suas inclinações às suas opções de trabalho. São Paulo: Nobel.

PARTE 1
PESQUISA
97-103
12

EXPECTATIVAS DE CARREIRA EM ACADÊMICOS DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO

Rosana Marques da Silva Rampazzo[1], Evelyn Cunha[2], Iuri Novaes Luna[3]

Introdução

Ao longo da vida o indivíduo vivencia várias transições, sendo provocadas por acontecimentos que demandam novas formas de se relacionar com as experiências vivenciadas, exigindo reestruturações em nível pessoal e social, onde será necessário o desenvolvimento pessoal, ou seja, o processo de mudança. Para Campos (1993) a transição significa tanto o acontecimento que a precipita, como o processo de mudança ou o resultado propriamente dito. Essa mudança envolve alterações na própria percepção do indivíduo, em relação a seus valores, bem como na sua compreensão sobre o mundo. Como exemplos de transições de vida, citam-se o término da graduação para a inserção no mundo do trabalho; a finalização do ensino médio, o divórcio entre casais; o nascimento dos filhos, o afastamento geográfico dos filhos da família para cursar em universidade em outras cidades, que não a de residência.

Em cada uma dessas situações, será preciso modificar valores, comportamentos e percepções, para que novas possibilidades aconteçam. Na vida

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. *marques@univali.br*

[2] Acadêmica do curso de psicologia Universidade do Vale do Itajaí e bolsista pesquisadora. *evelyncunhaa@hotmail.com*

[3] *Doutor em Sociologia Política e Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina. iuri.luna@ufsc.br*

adulta, no âmbito da carreira, algumas transições acontecem como a mudança de emprego, a promoção para cargos estratégicos, a troca da condição de assalariado para a de consultor, microempresário ou prestador de serviços. A entrada no mestrado também pode ser considerada um processo de transição da graduação para a pós- graduação e sua escolha pode ser vista como uma forma de atrasar a entrada no mundo do trabalho, pois as transformações são constantes e as organizações não apontam mais os caminhos e direcionamentos, gerando a sensação de não saber o que fazer (Silva, 2016). Considerando as diversas transições de carreira, os cursos de mestrado profissional têm sido procurados por profissionais inseridos no mundo do trabalho, como forma de aumentar o autoconhecimento e redirecionar a carreira profissional (Maciel & Nogueira, 2012).

O mestrado profissional foi regulamentado pela Portaria CAPES/MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009, cujos objetivos envolvem o atendimento às demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; transferência de conhecimentos à sociedade com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local; contribuição à competitividade e aumento da produtividade, bem como articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, para a melhoria da eficácia e da eficiência das organizações públicas e privadas. Segundo Teixeira e Gomes (2004) para passar pela transição de carreira da graduação à pós-graduação com qualidade, é necessário reunir um conjunto de fatores, tais como características pessoais, atitudes de preparação para transição, competências específicas, redes de apoio, mercado de trabalho e envolvimento nas atividades de formação.

Nesse sentido, a carreira é entendida por meio de duas perspectivas, a objetiva e a subjetiva (Magalhães & Bendassoli, 2017). A primeira é definida como diretamente observável, mensurável e verificável por uma terceira parte neutra, tais como remuneração, estabilidade financeira e progressão profissional. Já a segunda refere-se à interpretação pessoal dos papeis e das experiências de trabalho, ou seja, o significado que essas atividades adquirem para os trabalhadores, representada pela qualidade de vida, felicidade, reconhecimento e satisfação no trabalho (Gunz & Heslin, 2005). As expectativas de carreira perpassam essas perspectivas, compreendendo que na objetiva as pessoas almejam inserir-se no mundo do trabalho, ter um salário digno, alcançar estabilidade financeira e ter mais tempo livre para lazer e família. Já na subjetiva, a expectativa relaciona-se a realização pessoal e profissional, reconhecimento, satisfação no trabalho, felicidade e prazer com o trabalho.

Compreende-se por expectativas de carreira as crenças ou idealizações que fazem para si no que se refere ao sucesso profissional (Farias, Nascimento, Graça & Batista, 2011). Essas crenças levam a determinados valores, onde cada profissional vai definir o que é importante para si, ou seja, aspectos relacionados à carreira objetiva e/ou subjetiva. Diante dos aspectos apontados, este estudo objetivou verificar as expectativas dos acadêmicos de um programa de mestrado profissional em administração quanto à entrada e término do mestrado e levantar o significado que atribuem ao sucesso profissional.

No que se refere à relevância científica, por meio do levantamento de publicações nos periódicos CAPES e nas bases de dados SciELO e PePSIC com os descritores expectativas AND carreira dos últimos 10 anos, no contexto brasileiro, foram encontrados 25 estudos. Foram excluídos, ao todo, 15 publicações onde o acesso era restrito, publicações repetidas ou por não se aplicarem diretamente ao tema de estudo. Das publicações, seis artigos abordam sobre expectativas de carreira em universitários (Buscacio & Soares, 2017; Oliveira, Monteiro, Iano, Silva & Buzala, 2010; Ostrovski, Souza & Raitz, 2015; Ostrovski, Souza & Raitz, 2017; Soares et al., 2018; Oliveira, Detomini & Melo-Silva, 2013). Tais estudos objetivaram investigar expectativas de carreira em relação a: escolha profissional, contribuição de determinada disciplina para a carreira, inserção profissional, carreira na docência da pedagogia, ingresso no ensino superior e transição universidade trabalho / fatores que contribuem ao sucesso, respectivamente.

Dois estudos discutem as expectativas de carreira em trabalhadores das gerações X, Y e Z (Fantini & Souza, 2015; Rudge, Reis, Nakata & Picchiai, 2017), visando identificar as principais motivações e expectativas de profissionais de gerações diferentes. Uma publicação contemplou professores de educação física (Farias, Nascimento, Graça & Batista, 2011), objetivando investigar as crenças, perspectivas e expectativas constituídas ao longo da carreira docente. O estudo de Oliveira, Amâncio Filho e Pinto (2014) investigou as expectativas dos inscritos no processo seletivo de um mestrado profissional na área da saúde e trabalho, cujos resultados indicaram que os candidatos apresentam como expectativas, estudos que contemplem a formação/capacitação dos profissionais de saúde.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi verificar as expectativas dos acadêmicos de um programa de mestrado profissional em administração quanto à entrada, ao término do mestrado e ao sucesso profissional.

Método

Este estudo caracteriza-se como descritivo exploratório de cunho qualitativo, sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o número 2.618.763.

Participantes e local de estudo:

A população do estudo é composta por 47 acadêmicos matriculados regularmente no Programa de Mestrado Profissional em Administração de uma universidade comunitária localizada na região Sul do Brasil. O referido programa objetiva formar pesquisadores, profissionais e docentes para atuar nos temas Gestão Empresarial, Internacionalização e Logística, estimulando a mentalidade global e preparando-os para o domínio de ferramentas analíticas de aplicação empírica e teórica, levando em consideração as características regionais. A amostra foi constituída por 24 respondentes do sexo masculino e 15 do sexo feminino, perfazendo o total de 39 mestrandos. A idade média foi de 35,5 anos, sendo a idade mínima 23 anos e a máxima 55 anos. Quanto ao estado civil, 17 são casados, 15 solteiros, cinco em união estável e dois divorciados.

Os dados educacionais apontaram que cinco mestrandos são graduados em instituições públicas, 33 em instituições privadas e um respondente cursou duas universidades, sendo uma pública e outra privada. Ainda, 30 são graduados na área de ciências sociais aplicadas, prevalecendo os cursos de administração (08), logística (07) e comércio exterior (04). Foram citados os cursos de biologia (01), matemática (01), engenharia química (01), moda (01) e gastronomia (01). Cabe destacar que seis participantes cursaram duas graduações, sendo: direito e ciências contábeis (02); relações internacionais e logística (01); moda e sistema da informação (01); administração e matemática (01); logística e comércio exterior (01).

No que concerne aos dados profissionais, 36 participantes trabalham concomitantemente ao mestrado e ocupam os seguintes cargos: gerência/gestão (11); educação (05); consultoria/proprietário (04); serviço público (01); profissional autônomo (06); beleza e estética (01); outros (06) e dois participantes não responderam à questão.

Procedimentos e instrumento

A coleta de dados aconteceu em grupo, após assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, durante uma aula disponibilizada pelo professor da disciplina, com duração média de 30 minutos. O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário misto contendo 18 questões, sendo 11 abertas e sete fechadas

Análise dos dados

Os dados referentes às questões fechadas foram tabulados por meio de distribuição de frequência simples. As informações provenientes das questões abertas foram tratadas considerando a técnica de análise de conteúdo Bardin (2016), sendo organizadas em duas categorias: Expectativas em relação ao mestrado e Significado de sucesso profissional.

Resultados e discussão

Os dados são apresentados por meio das categorias e subcategorias, sendo que a categoria expectativas em relação ao mestrado envolveu as subcategorias: antes de cursar o mestrado e ao término do mestrado. A categoria significado de sucesso profissional foi representada pela carreira subjetiva e carreira objetiva.

Expectativas em relação ao mestrado

Em relação às expectativas antes da entrada no mestrado, as respostas envolveram aprofundar/adquirir conhecimentos (17), docência (11), realização profissional/reconhecimento (07), aplicação na prática (04), desenvolvimento de competências (07), ampliar possibilidades profissionais (08) e *networking* (04). Quanto ao término do mestrado, os aspectos envolvidos foram: seguir a carreira docente (15), ampliação profissional (12), melhor desempenho na prática/profissional (12) e outros (11). Verificou-se que as expectativas em relação ao mestrado envolveram, prioritariamente, adquirir

conhecimentos e seguir a carreira acadêmica. Estas informações foram confirmadas nos estudos de Silva (2016), Bujdoso (2009), Maciel e Nogueira (2012) constatando a importância da docência para a maioria dos mestrandos e a crença de que o mestrado pode direcioná-los à vida acadêmica. No estudo de Bujdoso (2009) outras expectativas surgiram, como suprir as deficiências da graduação e desenvolver raciocínio analítico.

Para Oliveira, Amâncio Filho e Pinto (2014) o mestrado profissional vem se apresentando como uma alternativa para a solução da capacitação e qualificação profissional, dado ratificado pelos mestrandos pesquisados que almejam maiores conhecimentos, ampliação profissional e aplicação prática dos conhecimentos adquiridos durante o mestrado. Diante dos dados, sugere-se que as principais expectativas apontadas pelos pesquisados estão relacionadas a ser professor, ser bem-sucedido na carreira docente, alcance dos objetivos, lecionar na universidade, busca por qualificação e conhecimento, amadurecimento pessoal e profissional, continuar aprendendo, fazer doutorado e criar vantagem competitiva na carreira.

O estudo de Silva (2016), com profissionais recém graduados que estavam cursando o mestrado acadêmico, identificou que os principais motivos para a inserção no mestrado acadêmico estão relacionados a não ter planos definidos, dúvidas quanto à tomada de decisão, despreparo e medo com a inserção no mercado de trabalho, não identificação com a atuação na área graduada, pouca oportunidade de inserção no mercado de trabalho e gosto por desafios. Desta forma, verifica-se diferenças nas expectativas de profissionais já inseridos no mundo do trabalho e profissionais recém formados.

Significado de sucesso profissional

A subcategoria carreira subjetiva foi representada pelos seguintes indicadores: gostar do que faz/felicidade (23), reconhecimento (11), saúde/felicidade (02), crescimento profissional (05) e ajudar outros a se desenvolver (04). Os resultados da subcategoria carreira objetiva contam com estabilidade financeira (05), remuneração compatível (04) e tempo (02). Este estudo revelou que 78% das respostas dos mestrandos envolveram critérios relacionados à carreira subjetiva e 22% à carreira objetiva. Estes dados são semelhantes aos do estudo de Vieira e Coimbra (2006), no qual se constatou a predominância dos critérios subjetivos (55%) face aos critérios objetivos (45%). Oliveira (2014) verificou que o sucesso na transição universidade-trabalho está relacionado a quatro categorias, a saber: (a) inserção e satisfação profissional; (b) confiança no futuro de carreira; (c) adaptação ao trabalho; e (d) remuneração e independência financeira, indicando que os três primeiros são de natureza subjetiva e o último de natureza objetiva. A pesquisa de Fantini e Souza (2015), com profissionais de diversos ramos de atuação, constatou que os resultados das gerações *baby boomers*, X e Y foram semelhantes, indicando preferência por uma carreira estável, segura e busca por qualidade de vida. Já na geração Z, as respostas envolveram flexibilidade e autonomia no trabalho, seguidos do desejo por qualidade de vida e construção de uma carreira sem fronteiras organizacionais.

Considerações finais

Ao avaliar as expectativas apontadas pelos mestrandos, constatou-se que os profissionais vêm buscando novas possibilidades de trabalho que não gere apenas estabilidade financeira, mas também realização pessoal e profissional. Tais dados podem estar associados ao fato de que a grande maioria encontra-se inserida no mundo do trabalho e desempenham papeis estratégicos, como gestão e consultoria. Outro dado relevante envolve a expectativa de seguir carreira docente, pois sugere que os participantes acreditam que a prática alinhada à teoria - proposta pelos cursos de mestrado profissional - favorece a inserção na carreira universitária e contribui à atuação profissional no atual trabalho ou em possibilidades futuras. Constata-se que a carreira docente não é expectativa apenas dos cursos de mestrado acadêmico.

Entre as limitações, verifica-se um número reduzido de sujeitos participantes, uma vez que a população também é pequena, denotando a necessidade de mais estudos com esse público. Cabe destacar que o programa de mestrado, foco desta pesquisa, é privado e os estudantes, em sua maioria, não recebem bolsa de estudos e cursaram a graduação em universidades particulares. Tais informações sugerem que o nível sócio econômico dos participantes é médio ou alto, não sendo possível afirmar que tais resultados sejam semelhantes em estudos com mestrandos de instituições públicas. Como futuros estudos, sugere-se ampliar essa pesquisa para cursos de mestrado profissional e acadêmico, em instituições públicas e privadas, com vistas a relações comparativas e maior aprofundamento sobre as expectativas de carreira com esse público.

REFERÊNCIAS

Buscacio, R. C. Z., & Soares, A. B. (2017). Expectativas sobre o desenvolvimento da carreira em estudantes universitários. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 18(1), 69-79. DOI: 10.26707/1984-7270/2017v18n1p69

Bujdoso, Y. L. V (2009). Pós-graduação stricto sensu: busca de qualificação profissional ou suporte frente às vicissitudes do mundo do trabalho (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 9 setembro 2019, de https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5137/tde-02022010-120320/publico/YasminLillaVeronicaBujdoso2009.pdf

Campos, B. P. (1993). Consulta psicológica nas transições desenvolvimentais. Cadernos de Consulta Psicológica, 9, 05-09. Recuperado em 17 setembro 2019, de https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/5254/2/81734.pdf

Fantini, C. A., & Souza, N. C. S. (2015). Análise dos fatores motivacionais das gerações baby boomers, X, Y e Z e as suas expectativas sobre carreira profissional. Revista iPecege, 1(3/4), 126-145. DOI: 10.22167/r.ipecege.2015.3-4.126

Farias, G. O., Nascimento, J. V., Graça, A., & Batista, P. M. F. (2011). Crenças e expectativas constituídas ao longo da carreira. Revista de Educação Física/UEM, 22(4), 497-509. DOI: 10.4025/reveducfis.v22i4.10651

Gunz, H. P., & Heslin, P.A. (2005). Reconceptualizing career success. Journal of Organizational Behavior, 26, 105-111. DOI: 10.1002/job.300

Maciel, R. G. A., & Nogueira, H. G. P. (2012). Mestrado profissional: desenvolvimento pessoal e profissional. Revista Brasileira de Pós Graduação, 9(17), 461-487. Recuperado em 6 agosto 2019, de http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/299/282

Magalhães, M. O., & Bendassolli, P. F. (2013). Desenvolvimento de Carreiras nas Organizações. In L.O Borges & L. O. Mourão, O trabalho e as organizações (pp. 433-464). Porto Alegre: Artmed.

Oliveira, M. C. (2014). Sucesso na carreira depois da graduação: estudo longitudinal prospectivo da transição universidade-trabalho (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 10 janeiro 2020, de https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-13112014-101423/publico/pdfcorrigida.pdf

Oliveira, M. C., Detomini, V. C., & Melo-Silva, L. L. (2013). Sucesso na transição universidade-trabalho: expectativas de universitários formandos. Psicologia em Revista, 19(3), 497-518. DOI: 10.5752/P.1678-9563.2013v19n3p497

Oliveira, R. C., Monteiro, N. F. G., Iano, F. G., Silva, T. L., & Buzalaf, M. A. R. (2010). Expectativas dos alunos quanto à importância da bioquímica em sua carreira. Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular, 1, 01-09. DOI: 10.16923/reb.v8i1.41

Oliveira, S. P., Amâncio Filho, A., & Pinto, I. V. (2014). Características e expectativas dos inscritos no processo seletivo do mestrado profissional

em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Revista Brasileira de Pós Graduação, 11(24), 589-603. Recuperado em 10 janeiro 2020, de http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/440/pdf

Ostrovski, C. S., Souza, C. M., & Raitz, T. R. (2015). A escolha e as expectativas dos acadêmicos formandos do curso de pedagogia quanto à inserção no mercado de trabalho. Anais do Congresso Nacional de Educação, 12, 9301-9317. Recuperado em 25 agosto 2019, de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16037_7323.pdf

Ostrovski, C. S., Souza, C. M., & Raitz, T. R. (2017). Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 98(248), 31-46. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2555

Portaria nº 80 (1998, 16 dezembro). Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Portaria Normativa nº 17 (2009, 28 dezembro). Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Rudge, M., Reis, G. G., Nakata, L., & Picchiai, D. (2017). Geração Y: um estudo sobre suas movimentações, valores e expectativas. Revista de Carreiras e Pessoas, VII(1), 406-421. DOI: 10.20503/recape.v7i1.32653

Silva, T. C. (2016). Razões para a transição graduação/pós-graduação: um estudo com mestrandos de diferentes áreas (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado em 12 janeiro 2020, de https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167858/340500.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Soares, A. B., Leme, V. B. R., Gomes, G., Penha, A. P., Maia, F. A., Almeida, F., Lima, C. A., Valadas, S., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2018). Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 70(1), 206-223. Recuperado em 15 novembro 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v70n1/15.pdf

Teixeira, M. A., & Gomes, W. B. (2004). Estou me formando... E agora? Reflexões e Perspectivas de Jovens Formandos Universitários. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 5(1), 47-67. Recuperado em 26 agosto 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v5n1/v5n1a05.pdf

Vieira, D., & Coimbra, J. L. (2006). Sucesso na Transição Escola-Trabalho: A Percepção de Finalistas do Ensino Superior Português. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 7(1), 1-10. Recuperado em 2 março 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v7n1/v7n1a02.pdf

UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

Luan Rossetto[1], Fernanda Zatti[2], Ana Paula Cervinski[3], Juliana Carla Girotto[4]

Introdução

O processo de aprendizagem, especialmente no contexto do ensino superior, requer um papel ativo por parte do estudante, demandando o desenvolvimento de habilidades para planejar e executar os esforços na direção de um desempenho acadêmico satisfatório (Souza, 2010). As instituições de ensino superior configuram um ambiente distinto de outros níveis de formação, requerendo mais autonomia na aprendizagem e na administração do tempo, bem como a definição de estratégias para os estudos. Além disso, as exigências de desempenho são mais altas do que as do Ensino Médio e exigem a adaptação ao novo contexto institucional (Teixeira, Dias, Wottrich & Oliveira, 2008).

[1] Estudante de Engenharia Mecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. *luanrossetto@hotmail.com*

[2] Psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Mestre e Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. *fernanda.zatti@erechim.ifrs.edu.br*

[3] Estudante de Engenharia Mecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. *cervinskiap@hotmail.com*

[4] Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Erechim. Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. *juliana.girotto@erechim.ifrs.edu.br*

Como é possível verificar, o ambiente acadêmico exige atitudes concretas de adaptação e autorregulação do comportamento, como a aquisição de hábitos e rotinas de estudo (Lent, Brown & Hackett, 2002). Assim, a utilização de estratégias de aprendizagem é de fundamental importância para o desempenho acadêmico dos graduandos (Alcará & Santos, 2013; Bartalo & Guimarães, 2008). Estratégias de aprendizagem são operações que ajudam os alunos a aprenderem por conta própria, a regularem e a acompanharem o progresso da sua aprendizagem (Kurt & Gürcan, 2010). Podem ainda ser compreendidas como procedimentos utilizados conscientemente para desempenhar tarefas ou atingir objetivos (Lopes da Silva & Sá, 1997).

Frente à diversificação e heterogeneidade do perfil dos universitários verificada no Brasil nos últimos anos, a literatura tem apontado para a importância de conhecer as peculiaridades referentes ao mundo acadêmico e as características dessa população, bem como os contextos acadêmico e social que facilitem a integração e o desenvolvimento profissional (Santos, Polydoro, Scortegagna & Linden, 2013). Do mesmo modo, compreender os fatores que repercutem no rendimento acadêmico pode fornecer elementos que possibilitam minimizar os impactos dos desafios inerentes a esse período, bem como reduzir os índices de insucesso (Gomes & Soares, 2013).

Este estudo descreve os resultados de uma pesquisa que objetivou investigar as associações entre variáveis sociodemográficas e acadêmicas e as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes de cursos superiores de uma instituição pública localizada na região sul do país, com o propósito de avançar na compreensão de aspectos cognitivos e metacognitivos envolvidos na aprendizagem dos graduandos.

Método

Participantes

Trata-se de um estudo realizado com 275 estudantes dos cursos superiores de Engenharia de Alimentos, Engenharia Mecânica, Tecnologia em Design de Moda e Tecnologia em Marketing, ofertados em uma instituição de ensino pública localizada na região sul do Brasil, com idade média de 24 anos (± 7,15), sendo 148 homens e 127 mulheres.

Instrumentos

1) Questionário de Caracterização Sociodemográfica e Acadêmica, contemplando variáveis como semestre, curso, idade, gênero, características da formação prévia e atual;

2) Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários - EEA-U (Santos & Boruchovitch, 2015), composta por 35 itens, organizados em forma de escala tipo *Likert*, referentes à maneira como os alunos costumam estudar ou, ainda, se preparar para uma avaliação. As questões apresentam quatro opções de resposta (sempre, às vezes, raramente e nunca) sendo a escala composta por três dimensões: autorregulação cognitiva e metacognitiva, que avalia um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas;

autorregulação dos recursos internos e contextuais, que se refere ao conjunto de estratégias orientadas para o controle e o manejo de estados internos e variáveis contextuais que interferem na autorregulação da aprendizagem; e autorregulação social, relativo às estratégias voltadas às formas de aprender que envolvem a interação com o outro.

Procedimentos

Os estudantes responderam aos instrumentos coletivamente, em sala de aula. A coleta de dados foi realizada após prévia aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

A normalidade dos dados foi investigada por meio do teste *Shapiro-wilk* ($p>0.05$). Neste trabalho, verificou-se a influência das variáveis sociodemográficas (idade e gênero) e acadêmicas (curso, formação prévia, opção de curso, semestre, autopercepção do desempenho acadêmico e tempo de conclusão do Ensino Médio) nas dimensões da EEA-U (autorregulação cognitiva e metacognitiva, autorregulação dos recursos internos e contextuais e autorregulação social). Como os escores das dimensões não apresentaram distribuição normal, utilizaram-se testes não-paramétricos (*Mann-Whitney, Kruskal-wallis* e correlação de *Spearman*) de acordo com os axiomas de medida de cada variável testada. Todos os procedimentos estatísticos foram realizados no *software Stata* 14.0 *(Statacrop*, LLC), atribuindo-se o intervalo de confiança de $p<0,05$.

Resultados e Discussão

Na Tabela 1 são exibidos os coeficientes de correlação das variáveis sociodemográficas e acadêmicas com todas as dimensões da EEA-U. A análise estatística inferencial indica que os escores da dimensão autorregulação cognitiva e metacognitiva estão associados à idade (rs = 0,13, p = 0,02), autopercepção do desempenho acadêmico (rs = 0,31, p = 0,0001) e tempo de conclusão do Ensino Médio (rs = 0,13, p = 0,02) de forma positiva, enquanto apresentam associação negativa com o semestre atual do estudante (rs = -0,23, p = 0,0001).

No que se refere à idade dos participantes, verificou-se correlação fraca com a dimensão autorregulação cognitiva e metacognitiva, o que indica que quanto mais velho é o estudante, mais ele relata o uso dessas estratégias de aprendizagem. Tal resultado também foi encontrado por Bortoletto (2011) e Marini e Buruchovitch (2014), porém, Martins (2016) encontrou um resultado contrário.

Os dados ainda sugerem que quanto mais o estudante avança no curso, menos ele utiliza estratégias de autorregulação cognitiva e metacognitiva. Resultados semelhantes foram encontrados por Marini e Burochovitch (2014) e Bortoletto (2011). Entretanto, estudos como o de Cazares e Rico (2009), Quezada (2005) e Donche e Van Petegem (2009), indicam que os alunos mais avançados no curso tendem a demonstrar um maior emprego dessas estratégias. No entanto, cabe mencionar que os estudos de Quezada (2005) e Donche e Van Petegem (2009) foram realizados com estudantes de

cursos de formação de professores, os quais abordam o uso de estratégias de aprendizagem, fato que poderia implicar no maior uso desses recursos. Já Lemos (2016), analisou o uso de estratégias de aprendizagem em relação ao ano de curso e verificou que até o quarto ano havia declínio na utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas, porém, estudantes do quinto ano obtiveram médias superiores aos do primeiro ano.

O fato de o tempo de conclusão de ensino médio apresentar uma correlação positiva com o uso de estratégias de autorregulação cognitiva e metacognitiva precisa ser melhor explorado em futuros estudos, tendo em vista que não foram localizadas pesquisas que confirmem ou contrariem esse achado. Entretanto, pode-se supor que esse achado relaciona-se à constatação de que quanto maior a idade do graduando, mais ocorre a utilização de estratégias de autorregulação cognitiva e metacognitiva, tal como também constataram Bortoletto (2011) e Marini e Buruchovitch (2014).

Verificou-se uma correlação positiva de intensidade fraca entre desempenho acadêmico percebido e utilização de estratégias de autorregulação cognitiva e metacognitiva. Do mesmo modo, observou-se uma correlação positiva, mas de intensidade moderada, entre desempenho acadêmico percebido e estratégias de autorregulação dos recursos internos e contextuais. Nesse sentido, é possível analisar que os estudantes que se percebem com maior desempenho podem também demonstrar crenças mais elevadas de autoeficácia. Nesse sentido, os estudantes com altos níveis de autoeficácia são mais engajados diante das demandas acadêmicas, apresentando mais disponibilidade para as tarefas de estudo, e, por se perceberem mais autoeficazes para aprender, persistem em tarefas mais desafiadoras e autorregulam o processo de aprendizagem, o que acaba por repercutir em um melhor desempenho acadêmico (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011).

TABELA 1
Resultados de correlação entre variáveis sociodemográficas e acadêmicas nas dimensões da escala EEA-U.

Variáveis	EEA-U CM	EEA-U ARIC	EEA-U SOC
Idade	0,136 (0,02)	0,065 (0,28)	0,049 (0,41)
Semestre	-0,234 (0,0001)	0,090 (0,09)	0,074 (0,21)
Tempo de conclusão do Ensino Médio	0,134 (0,02)	0,023 (0,69)	0,040 (0,46)
Autopercepção do desempenho acadêmico	0,316 (0,0001)	0,465 (0,0001)	0,100 (0,09)

Nota. EEA-U CM, Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva; EEA-U ARIC, Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais; EEA-U SOC, Autorregulação Social. Os números na tabela correspondem aos coeficientes de correlação e os números em parêntesis ao valor do *p*.

No que diz respeito ao curso frequentado pelos participantes, como é possível observar na Tabela 2, verificou-se influência nas dimensões autorregulação cognitiva e metacognitiva (H = 16,47, p = 0,0009), bem como na de autorregulação de recursos internos e contextuais (H = 14,44, p = 0,001). Em ambos os casos, estudantes do curso de Design de Moda apresentaram médias mais elevadas na comparação com os outros cursos. Pode-se analisar que esse dado relaciona-se às especificidades do curso, dentre elas, a natureza das disciplinas que compõem a sua matriz curricular. Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao fato de que os índices de reprovação neste curso, na instituição em que a pesquisa foi realizada, é significativamente menor em comparação ao curso de Engenharia Mecânica, em que foram verificadas as menores médias, o que pode repercutir na autopercepção quanto ao uso adequado de estratégias para atingir os objetivos acadêmicos e na própria autoeficácia percebida. De qualquer modo, é necessária a realização de novos estudos que aprofundem a compreensão do tema e elucidem as diferenças encontradas.

Estudantes que já concluíram um curso superior apresentaram médias superiores nas dimensões autorregulação cognitiva e metacognitiva (H = 33,76, p = 0,0001) e também para a dimensão autorregulação social (H = 6,40, p = 0,04). Nesse sentido, é possível considerar que o repertório de experiências anteriores dos estudantes pode influenciar tanto no uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, quanto nas voltadas à integração social.

Quando se analisa a variável gênero, verificou-se que as mulheres apresentaram escores mais elevados quando comparadas aos homens para a dimensão autorregulação cognitiva e metacognitiva (z = 3,78, p = 0,0002). Do mesmo modo, Bortoletto (2011) constatou que as mulheres empregam estratégias de aprendizagem com mais frequência e qualidade quando comparadas aos homens.

Os estudantes que estão frequentando sua opção preferencial de curso apresentaram escores mais elevados nas dimensões de autorregulação cognitiva e metacognitiva (z = 3,93, p = 0,0001) e também na dimensão autorregulação de recursos internos e contextuais (z = 3,28, p = 0,001). Como a literatura aponta, variáveis pessoais, como o sentimento de identificação com a escolha profissional, podem repercutir na aprendizagem do estudante (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Granado, 2004), sendo o domínio vocacional, que se refere à identidade vocacional e ao compromisso com o curso e a carreira (Almeida & Soares, 2003), fundamental na compreensão das experiências acadêmicas.

Variáveis Sociodemográficas/acadêmicas	EEA-U CM	EEA-U ARIC	EEA-U SOC
Curso			
Design de Moda	46,23 (6,65)*	18,5 (2,51)*	6,63 (2,29)
Engenharia Mecânica	38,71 (10,61)*	15,87 (3,99)*	7,16 (2,55)
Tecnologia de Marketing	41,71 (10,31)*	15,94 (3,65)*	6,67 (2,40)
Engenharia de Alimentos	43,79 (9,01)*	16,78 (3,63)*	6,68(2,72)
Já fez Ensino Superior			
Não	40,63 (9,91)*	16,40 (3,73)	7,15 (2,40)
Sim, mas abandonei	42,62 (9,38)*	16,08 (3,62)	6,45 (2,79)
Sim, e conclui	43,21 (12,05)*	16,72 (4,21)	6,21 (2,49)
Gênero			
Mulher	44,07 (8,64)*	16,81 (3,46)	6,83 (2,39)
Homem	39,17 (10,79)*	16 (3,98)	6,90 (2,63)
Primeira opção de curso			
Não	37,57 (10,34)*	15,09 (4,24)	6,48 (2,61)
Sim	43,03 (9,61)*	16,92 (3,41)	7,04 (2,47)

Nota. *, Variável com p<0,05. EEA-U CM, Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva; EEA-U ARIC, Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais; EEA-U SOC, Autorregulação Social.

Considerações Finais

Os resultados deste estudo permitiram concluir que variáveis como idade, gênero, tempo de conclusão do ensino médio, curso frequentado, semestre, opção preferencial de curso, autopercepção de desempenho acadêmico e formação superior prévia influenciam na utilização de estratégias de aprendizagem. Essa constatação possibilita avançar na compreensão da utilização de estratégias de aprendizagem no contexto do ensino superior, indicando a

necessidade de que variáveis sociodemográficas e acadêmicas sejam integradas nos estudos sobre o tema e também sejam consideradas na proposição de estratégias de intervenção.

Assim, compreende-se que estudos sobre estratégias de aprendizagem e sua associação com variáveis sociodemográficas e acadêmicas no contexto do ensino superior apresentam relevância e podem auxiliar na compreensão de aspectos facilitadores do desenvolvimento de habilidades nos universitários, atentando às especificidades do seu perfil em cada realidade. A realização de pesquisas que englobem esta temática pode auxiliar na análise dos diferentes aspectos envolvidos no processo de aprendizagem durante o ensino superior e, paralelamente, subsidiar propostas de atividades para intervenções nesse contexto.

REFERÊNCIAS

Alcará, A. R & Santos, A. A. A. (2013). Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Motivação em Universitários. Psico-USF, 44 (3), 411-420.

Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. Revista Avaliação Psicológica, 2, 81-93.

Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri, & S. A. J. Polydoro (Org.), Estudante universitário: características e experiências de formação (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.

Bartalo, L. & Guimarães, S.E. R (2008). Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: um estudo exploratório. Informação e Informação, 13(2), 1-14.

Bortoletto, D. (2011). Estratégias de aprendizagem e regulação emocional de estudantes dos cursos de formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Cázares, D.C., & Gutiérrez Rico, D. (2009). Las habilidades metacognitivas en los estudiantes de la universidad pedagógica de Durango. Psicogente, 12(21), 29-37. Recuperado em 14 janeiro 2011, de http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicog nte/article/ viewFile/149/156.

Donche, V., & Van Petegem, P. (2009). The development of learning patterns of student teachers: A cross-sectional a longitudinal study. Higher Education, 5(2), 35-5.

Gomes, G.; Soares, A. B. (2013) inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. Psicologia: Reflexão e Crítica, 26(4), 780-789.

Granado, J. I. F. (2004). Vivência acadêmica de universitários brasileiros: estudo de validade e precisão do QVA-R. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba.

Guerreiro-Casanova, D. C.; Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. Psicologia: Ciência e Profissão, 31(1), 50-65.

Kurt, A. A. & Gürcan, A. (2010). The comparison of learning strategies, computer anxiety and success states of students taking web-based and face-to-face instruction in higher education. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9, 1153-1157.

Lemos, L. S. (2016). Estratégias de aprendizagem de estudantes de Pedagogia: relações com características Demográficas e autopercepção de desempenho. Tese (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown (Ed.), Career choice and development (pp. 255-311). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Lopes da Silva, A. & Sá, I. (1997). Saber estudar e estudar para saber. Porto: Porto Editora, 1997.

Marini, J. A. S., & Boruchovitch, E. (2014). Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino superior: considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde, 1, 102-126.

Martins, R. M. M. (2016). Estratégias de aprendizagem em universitários: avaliação e intervenção. 142 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.

Quezada, M.T. (2005). Estrategias de aprendizaje en Estudiantes universitarias. Revista PsicologíaCientífica.com. Recuperado em 14 janeiro 2011, de http://www.psicologiacientifica.com/estudiantes - universitarias-estrategias-de-aprendizaje/.

Santos, A.A.A, Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S.E. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. Psicologia: Ciência e Profissão, 33(4), 780-793.

Santos, A. A. A., & Boruchovitch. E. (2015). Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem em universitários. Manuscrito não publicado.

Souza, L. F. N. I. (2010). Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. Educar em Revista, (36), 95-107.

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

PARTE 1
PESQUISA
111-117
14

DECISÃO DE CARREIRA DA GERAÇÃO Y: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Jéssica Christina Barbosa[1], Samantha de Toledo Martins Boehs[2]

Introdução

As carreiras, assim como as empresas, sofreram nas últimas décadas o impacto das mudanças provocadas pela globalização, tecnologia e diversidade no ambiente de trabalho. A visão de profissão atrelada ao conceito de emprego, que se desenvolvia de maneira dependente de um empregador foi sendo substituída aos poucos por formatos de carreira gerenciados mais pelo indivíduo do que pela organização. Dentro desse contexto, surgiu a denominada geração Y. Geração que está mais preocupada com a gestão da própria carreira, independente da organização em que trabalha. A geração Y tende a demonstrar atitudes de inquietação, contestação e, às vezes, de insubordinação sobre diversos aspectos do cotidiano das organizações. Podemos caracterizar como geração Y aqueles profissionais que nasceram entre os anos de 1980 e 1994 (Veloso, 2012).

Segundo Vasconcelos et al (2010), tal geração apresenta características como, permanente conexão com algum tipo de mídia social, valorização da

[1] Administradora, generalista na área de Recursos Humanos e atualmente responsável pelo departamento de RH de uma indústria de médio porte. Pós-graduada pela UFPR no MBA em Gestão de Talentos Comportamento Humano. Áreas de interesse: carreira, psicologia organizacional, análise comportamental e desenvolvimento humano. *jessicacb87@yahoo.com.br*

[2] Psicóloga, 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 Carreira e Saúde Mental SOS Pós-graduação. Organizadora do livro Psicologia Positiva nas Organizações e no Trabalho. Áreas de interesse: Carreira, Aposentadoria, Saúde Mental, Bem-estar e satisfação de vida. *profsamantha.toledo@gmail.com*

diversidade, curiosidade, flexibilidade, colaboração, inovação, imediatismo, impaciência, busca pelo equilíbrio entre a vida profissional e pessoal, decisão voltada para resultados, compreensão do trabalho como um desafio e diversão, além de valorização do ambiente informal com transparência e liberdade.

Essa geração é muito focada no autogerenciamento da carreira, os profissionais demonstram comprometimento com a empresa desde que percebam que essa relação traz benefícios profissionais para eles (Santos, 2011). Outra característica marcante dessa geração é o imediatismo, eles possuem um desejo de ascensão rápida na carreira, precisam de feedbacks constantes e procuram gratificação instantânea. As expectativas desses jovens são altas, sendo mais críticos com eles e com seus empregadores e mais propícios a não concordarem com as políticas e decisões das empresas (Oliveira, 2010).

Devido ao conjunto dessas características, os jovens da geração Y possuem um novo conceito de trabalho que se diferencia das gerações anteriores. Mais do que uma fonte financeira, o trabalho para eles passa a ser fonte de realização profissional e aprendizado (Vasconcelos et al, 2010). Segundo Veloso et al (2016), esta mudança altera também a compreensão do conceito de carreira, estabilidade, promoção e outros aspectos do cotidiano organizacional bastante valorizados pelas gerações anteriores.

A Geração Y é motivada por desafios que promovam o próprio crescimento. De maneira em geral, quando notam que não há oportunidades dentro da empresa, rapidamente buscam outro desafio. As organizações compreendem isso quando percebem o aumento da rotatividade de seus funcionários. Para a geração Y, o sentido do trabalho pode mudar a qualquer momento, dependendo do que estiver acontecendo em suas vidas (Oliveira, 2010). Considerando o contexto apresentado, o objetivo do presente estudo foi compreender os fatores que motivam os jovens da geração Y a renunciarem suas carreiras em empresas privada tradicionais e optarem pela carreira como profissionais autônomos e/ou empreendedores.

Os primeiros estudos sobre o conceito de carreira surgiram em meados dos anos 70 no Massachusetts Institute of Technology (MIT), nos Estados Unidos. Três professores deram as maiores contribuições: Douglas Hall, em 1976 com o livro *Career in Organizations*, Edgar Schein em 1978 com *Matching Individual and Organizational Needs* e John Van Maanen, com *Organizational Careers* em 1977 (Silva et al, 2012).

Conforme Arthur, Inkson e Pringle (apud Silva et al, 2012), as teorias clássicas de carreira desenvolveram-se paralelamente à Economia Industrial, apoiadas no entendimento de que as empresas são burocráticas, possuem rígidos níveis hierárquicos e profissões estáveis. Dentro desse cenário, a senioridade e a maturidade eram qualidades valorizadas e respeitadas nas organizações. Além disso, se presumia um ambiente estável, no qual o desenvolvimento ocorria somente dentro da organização (Silva et al, 2016). De acordo com Bendassolli (2009), o modelo

tradicional de carreira se baseia na noção de emprego herdada da sociedade industrial, onde havia uma relação de custo benefício na qual o empregado se dedicava a empresa e em recompensa a organização proporcionava segurança e estabilidade.

Contudo, a partir das últimas duas décadas o modelo de carreira tradicional está sendo substituído por novas concepções, que se caracterizam por uma dinâmica não linear e não vinculada a uma organização (Veloso et al., 2016). No final do século XX e início do XXI, pesquisadores começam a notar dois movimentos importantes dos profissionais em relação à carreira: aqueles que adquirem a capacidade de se adaptar às mudanças constantes; e aqueles que olham para além das fronteiras da organização. A esses movimentos deram-se os nomes de “carreira proteana” e “carreira sem fronteira”, respectivamente (Silva et al, 2016). Os indivíduos pertencentes a geração Y tem tido facilidade em transitar entre distintas organizações, de acordo com o cenário mais favorável, sem manifestar vínculos de lealdade. Devido a isso, as empresas possuem uma dificuldade maior em atrair, reter, motivar e comprometer os jovens da geração Y (Lemos, Pinto & Silva, 2017).

O adjetivo proteana associado à carreira foi usado pela primeira vez por David Hall em 1976. Hall (1996), citado por Balassiano, Ventura e Fontes Filho (2004), apresenta o conceito de carreira proteana entendida como "uma série de experiências e de aprendizados pessoais, relacionados com o trabalho ao longo da vida". A denominação proteana deriva do deus grego Proteus que possuía a habilidade de mudar de aparência conforme a circunstância. O termo pode ser utilizado para descrever o profissional capaz de adequar seu conhecimento, habilidades e competências ao novo cenário econômico, social e tecnológico (Silva et al, 2012).

Hall (2002), conforme citado por Silva et al (2012), descreve o profissional dessa carreira moderna como um "profissional flexível, que valoriza a liberdade, acredita em aprendizado constante e procura recompensas intrínsecas ao trabalho". Conforme o autor, a carreira proteana pode ser caracterizada por duas variáveis: a **autogestão da carreira** (o profissional assume o controle de seu destino profissional e cria as próprias oportunidades de desenvolvimento) e pela **carreira orientada por valores** (o profissional prioriza os próprios valores ao estabelecer prioridades e objetivos e quando o sucesso é definido a partir de critérios próprios, não da empresa nem do mercado).

Em paralelo ao avanço dos estudos sobre carreira proteana, surgiram as primeiras pesquisas sobre as carreiras sem fronteiras ou, no inglês, *boundaryless career*. O termo foi originalmente proposto por Arthur (1994) e Arthur e Rousseau (1996) e caracteriza o profissional como independente dos padrões organizacionais tradicionais e que busca oportunidades além de uma única empresa (SILVA et al, 2012). A carreira sem fronteira se diferencia da tradicional pelo fato de não estar limitada às fronteiras de uma única organização, emprego, ocupação, região ou área de especialização (Bendassolli, 2009). As carreiras passam a ser uma concepção individual,

onde as redes sociais e profissionais se complementam e a transição entre locais de trabalho é uma constante (Fontes Filho & Ribeiro, 2010).

Para Bendassolli (2009), um pressuposto importante desse modelo é que, para amparar uma carreira sem fronteiras, o indivíduo deve desenvolver três competências: primeiro, ele deve conhecer os motivos de seu engajamento profissional, seus valores, necessidades e interesses buscando "saber por que" (*know-why*) das suas ações; a segunda competência consiste no "saber fazer", ou *know-how* e por último, a competência "saber com quem", ou *know-whom*, diz respeito ao papel das redes sociais.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do profissional ao longo da carreira é construído através do patrimônio de conhecimento associado à rede de contatos que possui. Outrora vinculado ao sucesso da organização como mediação para o seu próprio sucesso, agora o empregado percebe a empresa mais como um local para impulsionar sua trajetória profissional, não ficando restrito às fronteiras das organizações (Fontes Filho & Ribeiro, 2010).

Metodologia

Foi realizado um estudo, de caráter qualitativo e descritivo, desenvolvido por meio da realização de entrevistas individuais. Foram utilizados dois critérios para a definição da amostra do presente estudo: todos deveriam ser jovens da geração Y, nascidos entre os anos de 1980 e 1994 (Veloso, 2012), possuírem experiência prévia no mundo corporativo em empresas privadas e terem efetivamente renunciado ao emprego formal nessas empresas escolhendo por trabalhar de forma autônoma e/ou empreendedora. A amostra foi selecionada com a utilização da técnica "bola de neve", em que os próprios entrevistados indicam outras pessoas com o perfil buscado para este estudo (Dewes, 2013). A pesquisa foi realizada com dez jovens de idades entre 29 e 36 anos, sendo oito do sexo feminino e dois do masculino que possuíam pelo menos 5 anos de experiência em empresas tradicionais e optaram pela carreira autônoma e/ou empreendedora.

A entrevista foi desenvolvida de maneira semiestruturada criada a partir de um roteiro previamente elaborado, composto por perguntas abertas, permitindo assim, uma ampliação dos questionamentos conforme o andamento da mesma. As entrevistas tiveram duração média de 40 minutos e foram realizadas entre os meses de julho e setembro de 2018. As conversas com os participantes foram gravadas, transcritas e analisadas pela técnica de categorização temática de análise de conteúdo de Bardin (2011). Com a finalidade de manter o anonimato dos participantes eles foram representados pelas siglas E1 a E10, classificados de acordo com a ordem de realização das entrevistas.

Resultados

Os participantes da pesquisa relataram que os principais motivos que ocasionaram a opção pela saída das empresas tradicionais foram: falta de autonomia e liberdade, falta de flexibilidade tanto nas atividades quanto

na organização do tempo bem como a necessidade de equilíbrio entre o pessoal e o profissional, excesso de trabalho e pouco reconhecimento, e a busca por uma nova carreira com propósito.

Os temas autonomia e liberdade estiveram presentes nas entrevistas de todos os participantes da pesquisa, a percepção da falta delas era um incômodo constante quando trabalhavam em empresas tradicionais e foram fatores que influenciaram diretamente na decisão de optarem por uma carreira autônoma. Ao comentarem sobre seu novo trabalho, alguns entrevistados enfatizaram a liberdade encontrada, seja em relação às atividades realizadas ou em relação à gestão do seu próprio tempo, conforme pode ser percebido pelos relatos de E1 e E7 respectivamente, "esse tipo de liberdade de poder escolher coisas que eu gosto de fazer, a minha hora vale mais, eu escolho os trabalhos que quero fazer e me sinto muito satisfeita com que eu faço, muito realizada", "Liberdade, liberdade de tempo, de fazer quando eu quero, e ai isso pode ser de madrugada ou durante o dia. É poder ter liberdade de organizar sua agenda com atividades que te energizam e que te trazem muito valor".

A valorização da autonomia e liberdade que permeia os relatos dos entrevistados vai ao encontro das características citadas na literatura no que se refere à geração Y (Vasconcelos et al, 2010; Oliveira, 2010). Segundo Vale, Lima e Queiroz (2011), a diferença dessa geração para as anteriores é que os jovens da geração Y acreditam que é possível desempenhar o trabalho mesmo a distância ou em horários alternativos.

A busca pela flexibilidade está relacionada diretamente com a maneira de estruturar a jornada de trabalho: "Eu tenho meus horários, eu faço a minha agenda, eu determino a forma como eu trabalho" (E6) ou com a possibilidade de adequar sua rotina de acordo com suas necessidades: "Flexibilidade de horário, principalmente com meu filho, posso buscar na escola e participar da vida dele. Isso é o principal pra mim, é maravilhoso”(E4). Essa característica de valorização da flexibilidade também está relacionada com a possibilidade de maior equilíbrio entre a vida pessoal e profissional sendo frequentemente mencionada pelos entrevistos como um fator determinante na decisão de optarem por uma carreira autônoma. Apesar de encontrarem qualidade de vida e uma organização melhor do tempo, alguns entrevistados comentaram que trabalham mais horas como autônomos do que na empresa em que eram empregados, entretanto atualmente sentem uma maior realização pessoal e satisfação com o trabalho.

Na pesquisa os participantes foram questionados sobre os desafios e dificuldades da carreira autônoma e/ou empreendedora. Dentre os diversos temas abordados sobre essa questão, os mais enfatizados foram a questão da falta de estabilidade financeira e do trabalho em equipe bem como da ausência de relacionamento interpessoal. Ressaltaram ainda a importância de realizar um planejamento financeiro antes da saída definitiva de uma organização conforme pode ser percebido pelo relato de E8: "Precisa ter auto motivação, disciplina, ter um planejamento financeiro

mais detalhado e seguir um orçamento, pois tudo depende de você. Apesar de mais autonomia, quando você não produz você também não tem receitas"; e ainda com o entendimento do porque você está realizando essa mudança de carreira:

Durante a pesquisa, ao serem questionados se retornariam ao ambiente corporativo, cinco dos dez entrevistados afirmaram que voltariam para um ambiente corporativo, mas para empresas que proporcionassem mais autonomia e liberdade nas atividades e com horários mais flexíveis para manterem a mesma qualidade de vida encontrada na carreira autônoma.

Considerações Finais

Como descrito ao longo do capítulo, como os jovens da geração Y possuem características distintas das gerações anteriores, é necessário que as empresas se adaptem também a essa nova realidade para manterem os profissionais motivados e satisfeitos com o ambiente do trabalho. O trabalho com propósito foi citado pelos entrevistados como um dos fatores determinantes para a busca por uma carreira autônoma. É preciso aprofundar e compreender o que é considerado para esses jovens da geração Y um trabalho com propósito.

Como contribuição, essa pesquisa provém informações que, ao ajudarem a compreender os motivos das saídas desses jovens das organizações, podem vir a auxiliar no desenho de políticas capazes de atrair e reter os profissionais da geração y.

REFERÊNCIAS

Balassiano, M., Ventura, E. C. F., & Fontes Filho, J. R. (2004). Carreiras e cidades: existiria um melhor lugar para se fazer carreira?. Revista de Administração contemporânea, 8(3), 99-116.

Bardin, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

Bendassolli, P. F. (2009). Recomposição da relação sujeito–trabalho nos modelos emergentes de carreira. RAE-Revista de Administração de Empresas, 49(4), 387-400.

Dewes, J. O. (2013). Amostragem em Bola de Neve e Respondent-Driven Sampling: uma descrição dos métodos. (Trabalho de Conclusão de Curso bacharelado em Estatística). UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/93246

Fontes Filho, J. R., & Sá Ribeiro, M. A. (2010). Carreiras sem fronteiras e as Necessidades de Conhecimento da Organização: Desafios em Busca de Solução. Revista ADM. MADE, 14(1), 37-50.

Oliveira, S. (2010). Geração Y: o nascimento de uma nova versão de líderes. São Paulo: Integrare.

Silva, R. C., Dias, C. A. F., da Silva, M. T. G., de Castro Krakauer, P. V., & de Lourdes Marinho, B. (2012). Carreiras: novas ou tradicionais? Um estudo com profissionais brasileiros. Revista de Carreiras e Pessoas (ReCaPe). ISSN 2237-1427, 2(1).

Silva, R. C., Trevisan, L. N., Veloso, E. F. R., & Dutra, J. S. (2016). ncoras e valores sob diferentes perspectivas da gestão de carreira. Revista Brasileira de Gestão de Negócios, 18(59), 145-162.

Santos, A. L. D. (2011). A geração Y nas organizações complexas: um estudo exploratório sobre a gestão dos jovens nas empresas. (Dissertação de Mestrado).

Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Doi: 10.11606/D.12.2012.tde-30032012-153841

Vale, J. D., Lima, T. D., & Queiroz, G. C. (2011). O comprometimento organizacional entre grupos geracionais em uma instituição federal de ensino superior. Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.

Vasconcelos, K. C., Merhi, D. Q., Goulart, V. M., & Silva, A. R. L. D. (2010). A geração Y e suas âncoras de carreira. GESTÃO. Org-Revista Eletrônica de Gestão Organizacional, 8(2), 226-244.

Veloso, E. F. R., Dutra, J. S., & Nakata, L. E. (2016). Percepção sobre carreiras inteligentes: diferenças entre as gerações Y, X e baby boomers. REGE-Revista de Gestão, 23(2), 88-98.

Veloso, E. F. R. (2012). Carreiras sem fronteiras e transição profissional no Brasil: desafios e oportunidades para pessoas e organizações. São Paulo: Atlas.

A MOBILIDADE INTERNACIONAL ACADÊMICA PROMOVE A ADAPTABILIDADE DE CARREIRA?

Pedro Alves Zanoto[1], Lucy Leal Melo-Silva[2]

Introdução

O termo mobilidade internacional acadêmica (Ackers & Gill, 2008) é utilizado para descrever processos de deslocamento geográfico internacional realizados por pesquisadores e estudantes. Em países em desenvolvimento, como o Brasil, os processos voltados para o intercâmbio de estudantes em instituições de prestígio no exterior têm ocorrido em ritmo mais acelerado do que em países desenvolvidos (Ortiz, Chang & Fang, 2015). No Brasil, um grande contingente da mobilidade acadêmica se deu pelo Programa Ciência sem Fronteiras (Casa Civil, 2011). No *website* oficial do Programa (Governo Federal Brasileiro, 2016) constam os seus objetivos, com diversas possibilidades de desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal para os bolsistas. Tendo em conta os objetivos do programa, é possível afirmar que o desenvolvimento da Adaptabilidade de Carreira dos bolsistas seja um resultado esperado no comportamento dos bolsistas que se envolvam em atividades relacionadas aos estudos e estágios, seguindo os objetivos do programa.

[1] psicólogo e Mestre pelo 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 e professora sênior do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Coeditora da Revista Brasileira de Orientação Profissional. Autora de livros na área da Orientação Profissional e da Formação em Psicologia. Pesquisadora CNPq. *lucileal@ffclrp.usp.br*

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". A natureza psicossocial desse construto advém do fato que a Adaptabilidade de Carreira integra elementos psicológicos do indivíduo com sua expressão no meio social. Na concepção de Savickas (2013), trata-se de um construto multidimensional, integrado por quatro dimensões, denominadas 4 Cs, derivadas das inicias das palavras em inglês: Preocupação (*concern*), Controle (*control*), Curiosidade (*curiosity*) e Confiança (*confidence*). Melhores resultados (adaptação) são esperados em indivíduos que estão dispostos (adaptabilidade) e são capazes (adaptabilidade) de desempenhar comportamentos que visam condições mutáveis (adaptar-se). (Savickas & Porfeli, 2012).

A literatura mostra descrições da relação entre a participação em estágios profissionalizantes e desenvolvimento da Adaptabilidade de Carreira e suas dimensões, ou entre estágio e desenvolvimento vocacional e de exploração de carreira, que, conforme descrito acima, são conteúdos relevantes para a Adaptabilidade (Silva & Teixeira, 2013; Gamboa, Paixão & Jesus, 2013; Silva & Gamboa, 2014). Uma vez que a Adaptabilidade de Carreira se desenvolve pela interação do indivíduo com o meio, especialmente em atividades relevantes para a carreira, este estudo focalizou a participação dos bolsitas em atividades de pós-graduação, estágio profissional, pesquisa científica e congressos científicos como potenciais oportunidades de desenvolvimento da Adaptabilidade de Carreira dentre as possíveis atividades desenvolvidas durante a participação no Programa Ciência sem Fronteiras. Assim, a Adaptabilidade de Carreira de bolsistas do Programa Ciências sem Fronteiras serão comparadas em função da participação ou não nessas atividades.

Método

Participantes

Foram convidados a colaborarem com o presente estudos brasileiros que participaram do programa Ciência sem Fronteiras e já haviam retornado ao Brasil. A amostra obtida foi não probabilística e por conveniência (Hair Jr, Babin, Money & Samouel, 2005). Foi obtida uma amostra composta por 501 participantes, predominantemente do sexo feminino (59,9%), estudantes de exatas (51,5%), da área da saúde (22%), vinculados a instituições públicas de ensino superior no Brasil (85,6%), e de graduação (85,3%). A idade média dos participantes foi de 25,3 anos (DP = 4,25), com idade mínima de 20 e máxima de 54 anos.

Instrumentos

Questionário sociodemográfico e sobre atividades desenvolvidas no intercâmbio. Com o 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, possibilitando as análises de comparação entre grupos.

Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC) (Audibert & Teixeira, 2015). Em sua segunda versão para uso no Brasil, refinada a partir da escala publicada por Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães & Duarte, (2012), que por sua vez é uma tradução e adaptação do instrumento original, a Career Adapt-Abilities Scale (Savickas & Porfeli, 2012). Composta por 24 itens divididos igualmente 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 do instrumento e das subescalas foram avaliadas por meio do Alfa de Cronbach, sendo obtidos os seguintes índices: 0,88 (Preocupação); 0,83 (Controle); 0,88 (Curiosidade); 0,89 (Confiança); e 0,94.

Procedimentos para a coleta e a análise 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 e por diretorias e reitorias de instituições de ensino superior vinculadas ao programa Ciência sem Fronteiras, após solicitação dos pesquisadores. 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).

A análise dos dados foi realizada com o programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 23. Verificou-se a exatidão da entrada dos dados, a distribuição e a frequência de respostas, assim como os valores médios, de assimetria e de curtose para todas as dimensões dos instrumentos utilizados. Tendo em vista o tamanho da amostra utilizada e que os valores observados para assimetria e curtose se posicionaram dentro de limites aceitáveis, as distribuições e os valores dessas variáveis foram tomadas como normais para as análises seguintes. A comparação dos resultados da Escala de Adaptabilidade de Carreira e suas subescalas entre grupos foram realizadas através de análises de variância multivariadas (MANOVA)

Resultados

A Tabela 1, a seguir, apresenta o resultado da MANOVA comparando as médias de alunos de graduação (n = 435) e de pós-graduação (n = 66) na Escala de Adaptabilidade de Carreira e suas dimensões. Os resultados apontam diferenças significativas entre graduandos e pós-graduandos (*eta* parcial quadrado = 0,029) para o total de escala (*eta* parcial quadrado = 0,016) e para as dimensões de *Preocupação* (*eta* parcial quadrado = 0,011), Curiosidade (*eta* parcial quadrado = 0,011) e Confiança (*eta* parcial quadrado = 0,025), sendo o valor das médias dos pós-graduandos maiores em todas estas ocorrências.

Apesar de estatisticamente significantes, os efeitos observados são de baixa dimensão (*eta* parcial quadrado < 0,05; Maroco, 2007).

TABELA 1
Resultados da MANOVA para os escores total da EAC e suas subescalas de preocupação, curiosidade e confiança em função do nível educacional cursado no exterior

Variável	Nível Educ.	Média	GL	F	P
Total EAC	Pós-graduação	4,34	1	8,176	0,004
	Graduação	4,14			
Preocupação	Pós-graduação	4,32	1	5,176	0,017
	Graduação	4,1			
Curiosidade	Pós-graduação	4,32	1	5,352	0,021
	Graduação	4,12			
Confiança	Pós-graduação	4,41	1	12,956	0,00
	Graduação	4,12			

TABELA 2
Resultados da MANOVA para os escores total da EAC e suas subescalas em função da realização (n = 212) ou não (n = 289) de atividades de estágio no exterior

Variável	Estágio	Média	GL	F	P
Preocupação	Sim	4,2	1	4,410	0,036
	Não	4,08			

A Tabela 2 apresenta os resultados da MANOVA comparando os escores na Escala de Adaptabilidade de carreira e suas subescalas daqueles que realizaram estágio (n = 212) e daqueles que não realizaram estágio (n = 289) no exterior. Os resultados evidenciaram diferenças significativas entre os grupos (*eta* parcial quadrado = 0,020) no que se refere à subescala de Preocupação (*eta* parcial quadrado = 0,009), sendo as médias daqueles que realizaram estágios maior do que daqueles que não o fizeram. Apesar de estatisticamente significantes, os efeitos observados são de baixa dimensão (*eta* parcial quadrado < 0,05). Por sua vez, a Tabela 3 apresenta o resultado da MANOVA comparando as médias dos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira e suas subescalas de bolsistas do Programa Ciências sem Fronteiras que participaram de congressos e outros eventos científicos no exterior (n = 182) e aqueles que não participaram (n = 319). Os resultados evidenciaram diferenças significativas entre os grupos (*eta* parcial quadrado = 0,031) no que diz respeito à Preocupação (*eta* parcial quadrado = 0,019), sendo a média daqueles que participaram de congressos maior do que a daqueles que não participaram. Apesar de estatisticamente significante, o efeito observado é de baixa dimensão (*eta* parcial quadrado < 0,05).

TABELA 3
Resultados da MANOVA para os escores total da EAC e suas subescalas em função da participação (n = 182) ou não (n = 319) em congressos e outros eventos científicos no exterior.

Variável	Estágio	Média	GL	F	P
Preocupação	Sim	4,06	1	9,697	0,002
	Não	4,25			

A Tabela 4 apresenta o resultado da MANOVA comparando as médias dos escores da *Escala de Adaptabilidade de Carreira* e suas subescalas de bolsistas do Programa Ciências sem Fronteiras que realizaram atividades de pesquisa no exterior (n = 318) e aqueles que não as realizaram (n = 183). Os resultados evidenciaram diferenças significativas entre os grupos (*eta* parcial quadrado = 0,029) no que se refere à *Adaptabilidade de Carreira* total (*eta* parcial quadrado = 0,020), *Preocupação* (*eta* parcial quadrado = 0,017), *Curiosidade* (*eta* parcial quadrado = 0,009) e *Confiança* (*eta* parcial quadrado = 0,026), sendo as médias dos bolsistas que realizaram atividades de pesquisa superiores àquelas dos que não as realizaram em todos os casos. Apesar de estatisticamente significantes, os efeitos observados são de baixa dimensão (*eta* parcial quadrado < 0,05).

TABELA 4
Resultados da MANOVA para os escores total da EAC e suas subescalas em função da realização (n = 318) ou não (n = 183) de atividades de pesquisa no exterior.

Variável	Nível Educ.	Média	GL	F	P
Total EAC	Pós-graduação	4,23	1	10,329	0,001
	Graduação	4,07			
Preocupação	Pós-graduação	4,2	1	8,442	0,004
	Graduação	4,01			
Curiosidade	Pós-graduação	4,16	1	4,584	0,033
	Graduação	4,06			
Confiança	Pós-graduação	4,24	1	13,356	0,000
	Graduação	4,03			

Conclusões e Considerações Finais

Todas as comparações realizadas demonstraram a existência de diferenças (embora com efeitos de baixa dimensão) entre os grupos que se envolveram em atividades relacionadas à carreira durante a participação no Programa Ciência sem Fronteiras e aqueles que não se envolveram nessas mesmas atividades.

Enquanto aqueles que participaram em estágios profissionais e em eventos científicos demonstraram escores significativamente superiores apenas na subescala de Preocupação, os que participaram em atividades de pesquisa e de pós-graduação obtiveram escores superiores para o total da EAC e para as subescalas de Preocupação, Curiosidade e Confiança.

Pelo desenho transversal da pesquisa, é impossível afirmar uma causalidade entre esses elementos, e portanto, apresentam-se as seguintes hipóteses interpretativas complementares: o contato com o mundo do trabalho e as inovações do campo (estágios e congressos) facilitaram o desenvolvimento da dimensão Preocupação, ou ainda, uma Preocupação mais desenvolvida levou à procura de estágios e congressos, instigando um comportamento proativo de planejamento e preparação para a vida de trabalho

No tocante aos grupos de pós-graduandos e bolsistas que participaram de atividades de pesquisa, pode-se tanto considerar que um maior nível de envolvimento com funções técnicas, teóricas e práticas da própria àrea de formação, e o contato com o competitivo mercado de trabalho acadêmico, podem ter sido elementos que ajudaram no desenvolvimento da Adaptabilidade de Carreira através das dimensões de Preocupação, Curiosidade e Confiança. Alternativamente, níveis mais elevados de Preocupação e Curiosidade levaram esses bolsistas a se engajarem numa exploração e planejamentos de uma carreira de alta complexidade como a academia, enquanto se mantiveram empenhados na tarefa frente a essa complexidade graças à sua Confiança bem desenvolvida.

O presente estudo tem como êxito a demonstração de que a participação em atividades relacionadas à carreira e um nível mais elevado de Adaptabilidade de Carreira estão relacionados, sem ter grande clareza sobre causalidade. Embora sem confirmar plenamente, as observações de autores sobre a participação em estágios e o desenvolvimento da Adaptabilidade de Carreira (Silva & Teixeira, 2013; Gamboa, Paixão & Jesus, 2013; Silva & Gamboa, 2014), foram apresentadas evidências que as sustentam, complementarmente, jogando luz sobre a importância de outras vivências relativas à carreira como atividades de pesquisa e pós-graduação: ainda que o pesquisador vá se tornar um especialista em determinado campo de sua área, ele poderá ser mais adaptável em relação à sua carreira como um todo.

Quanto às suas limitações, o presente estudo foi realizado a partir de uma coleta online, não supervisionada, de maneira que sujeitos que não seriam incluídos na amostra podem ter participado se assim desejassem. Similarmente, o delineamento transversal impediu uma leitura mais clara dos resultados descritos. Por fim,os baixos níveis de efeito observados limitam o escopo das interpretações dos resultados, embora nãos os invalidem. São sugeridas novas pesquisas sobre o tema, com delineamentos longitudinais, que explorem a relação da Adaptabilidade de Carreira com outros tipos de atividades e variáveis relevantes para processos de aconselhamento 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 nº7642, de 13 de Dezembro de 2011. Institui o programa Ciência sem Fronteiras. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF.

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

Hair Jr., J. F., Babin, B., Money, A. H., & Samouel, P. (2005). Fundamentos de métodos

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,

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. Doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.011

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.

Silva, 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. Paidéia, 23(54), 103-112.

Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Magalhães, M., & Duarte, M. E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale – Brazilian Form: Psychometric properties and relationships to personality. Journal of Vocational Behavior, 80, 680-685. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.00

PARTE 2
INTERVENÇÃO

EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA COM CRIANÇAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ESTÁGIO PROFISSIONALIZANTE

Hugo Ferrari Cardoso[1], Isabella Carvalho Oliveira[2], Bruno Lima Dias[3], Gabrielly Silva Mendonça[4]
Julia Pacheco Fanton[5], Beatriz Barros Guimarães Araújo[6]

Introdução

É por volta dos cinco anos de idade que as crianças entram na fase dos jogos de papéis, nos quais desempenham, por meio da brincadeira, determinados papéis sociais. Por intermédio desses há um processo gradativo de aprendizagem, ou seja, a criança passa a assimilar e interagir de forma mais ativa nesse mundo que a rodeia (Leontiev, 2001).

É no jogo que as crianças vão aprender qual o papel social das profissões, entre outras coisas, o que torna essa fase de suma importância para o desenvolvimento das habilidades que posteriormente serão necessárias nos momentos de escolha profissional. Nessa direção, Pasqualini, Garbulho e Schut (2004) apontam para a importância de ações educativas que promovam maior compreensão das crianças acerca do funcionamento da sociedade,

[1] Psicólogo, mestre, doutor e pós-doutor em Psicologia. Docente dos cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru. Membro da diretoria da ABOP – gestões 2015-2017; 2018-2019; Membro coordenador do Laboratório de Psicologia Organizacional e do Trabalho – LaborPOT (UNESP/Bauru). *hugo.cardoso@unesp.br*

[2] Graduada em Psicologia na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru). *isabella_carvalho1@hotmail.com*

[3] Graduado em Psicologia na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru). *bruno.dias.li@hotmail.com*

[4] Graduada em Psicologia na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru). *sm7.gaby@gmail.com*

[5] Graduada em Psicologia na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru). *juliafanton18@gmail.com*

[6] Graduada em Psicologia na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru). *beatriz.bg.araujo@gmail.com*

particularmente do mundo do trabalho, a fim de garantir a apreensão dos papéis sociais existentes em seus grupos de convívio.

Em recente publicação, Melo-Silva, Munhoz e Leal (2019) destacam que no âmbito educativo, uma forma de trabalho em orientação com crianças é a Educação para a Carreira. Ainda de acordo com as autoras, essa modalidade tem como propósito promover melhor preparação para alunos (no caso desse capítulo em crianças em um contexto escolar) para que possam enfrentar as mudanças no mercado de trabalho, bem como pensar de forma crítica acerca do processo de construção de carreira.

Nesse sentido, é recomendado, nesse tipo de intervenção ou prática educacional, que sejam inseridos temas relativos ao trabalho desde as séries iniciais de escolaridade. Especificamente na educação infantil, é esperado que as propostas em educação para a carreira promovam aos estudantes a ampliação sobre questões ligadas ao mundo do trabalho (obviamente que respeitando a fase do desenvolvimento em que o indivíduo se encontra), ou seja, dentro das possibilidades, é possível se refletir e ampliar o leque de conhecimentos sobre profissões (em especial o entendimento de que há ações humanas quando se aborda profissões). Dito isso, o presente relato apresenta a experiência promovida pelo estágio de Orientação Profissional, do curso de Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru), em projeto de educação para a carreira tendo como público alvo crianças de 5 anos de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). A intervenção visou estimular o autoconhecimento, fornecer informações sobre o mundo do trabalho, e desenvolver habilidades de escolha (no geral e não escolhas profissionais) nas crianças, considerando as potencialidades e limitação dessa faixa etária.

Anteriormente ao início do projeto houve uma reunião com a direção da EMEI, juntamente com a professora responsável pela turma e, a partir do aceite, os pais foram comunicados em reunião sobre o projeto a ser desenvolvido pelos estagiários.

Descrição da Intervenção

A intervenção aqui descrita se dividiu em 10 encontros, de 1 hora e 30 minutos cada, realizados na sala de aula habitual e na presença da professora. A sala era composta por 28 alunos, com idades entre quatro e cinco anos. O projeto foi conduzido por quatro estagiários de psicologia cursando o 8º semestre do curso, com apoio de uma estagiária do quinto ano do curso e do professor supervisor. Cabe destacar que o projeto teve a finalidade de ampliar o leque de conhecimento em relação às profissões, bem como fazer com que os alunos percebam, gradativamente, ações humanas quando se aborda a questão do trabalho. Além disso, os encontros são agrupados em contextos de forma a facilitar e deixar mais concretas as temáticas trabalhadas. A seguir é apresentada a Tabela 1 com os planejamentos dos encontros.

TABELA 1
Resultados de correlação entre variáveis sociodemográficas e acadêmicas nas dimensões da escala EEA-U.

Temática/Contexto	Encontro	Objetivos
Apresentação	1	Apresentação e formação de vínculo; Identificar profissões conhecidas; Explicação lúdica do que são profissões e sua função.
Supermercado	2	Identificar partes do processo de produção dos alimentos e dos profissionais que nele trabalham; Sequenciar as partes de um processo de produção de alguns alimentos; Identificar e nomear profissionais.
	3	Sequenciar as partes de um processo de produção alimentícia; Promover a atividade do jogo de papéis; Mostrar o desenvolvimento de alimento (feijão).
	4	Apropriação das funções sociais nos papéis de algumas profissões.
Escola	5	Levantamento de informações (profissões presentes na escola): merendeira, cozinheira e nutricionista.
	6	Retomar as profissões trabalhadas no encontro anterior (averiguar apropriação acerca da profissão, das funções exercidas); Apresentar outros profissionais presentes na escola (secretário, auxiliar, diretora, professora, cuidadora) e suas respectivas funções.
	7	Entender a importância da professora na educação conhecer habilidades que podem ser ensinadas um ao outro.
Hospital	8	Introduzir as profissões do contexto hospitalar
	9	Verificar se as crianças se lembram das profissões introduzidas no encontro anterior.
Fechamento	10	Recapitular o que foi trabalhado no projeto.

Com vistas a apresentar informações sobre profissões que se aproximem da realidade cotidiana das crianças, o projeto se dividiu em 3 eixos, sendo que cada um representa um contexto: o supermercado, a escola e os hospitais. Foram adotados esses três contextos uma vez que, possivelmente, os alunos (crianças) por alguma vez em suas vidas, já os tenha frequentado, principalmente junto de seus familiares. O primeiro e último encontros são respectivamente de apresentação e fechamento, não pertencendo a nenhum eixo.

Relato da intervenção

Apresentação da proposta: 1º encontro

Inicialmente foi feita a apresentação dos estagiários, dos alunos e da professora (a qual acompanhou todo o projeto). Em seguida, foi perguntado se sabiam o que era profissão e se conheciam alguma profissão. Algumas respostas surgiram, como "profissão é quando o adulto trabalha o trabalho", "é quando o adulto vai bonito para o trabalho" e "quando o adulto trabalha com computador". Além disso, as profissões mais citadas foram: policial, bombeiro, médico e professora.

Após essa conversa inicial há uma ação realizada com teatro de fantoche (o que pode ser considerada uma importante técnica do início do projeto). É

por meio do teatro que os alunos interagem ativamente com a personagem (Mari), uma criança que é muito curiosa e quer saber sobre as pessoas e as profissões. No encontro, o teatro de fantoches mostrou Mari perguntando à sua mãe sobre profissões, e a mãe o explicava.

Após o teatro, o qual prendeu bastante a atenção dos alunos, perguntou-se novamente se eles sabiam o que eram as profissões e, a partir de respostas como "é quando o adulto faz o que tem que ser feito" e "é quando o adulto trabalha para ganhar dinheiro pra comprar comida", pode-se constatar que os alunos responderam utilizando as mesmas palavras que foram usadas durante o teatro e, além disso, verbalizaram e desenharam outras profissões (diferentes das apresentadas antes do teatro), como jogador de futebol, vendedora de sapatos, veterinária e modelo.

Contexto: Supermercado (2º, 3º e 4º encontros)

Inicialmente foi perguntado às crianças de onde vinham alguns alimentos que geralmente as pessoas consomem, como o tomate. Em geral, a resposta foi "lá do mercado/supermercado". Nesse sentido, esse eixo de trabalho (denominado supermercado) teve o intuito de ampliar o conhecimento dos alunos acerca das profissões ligadas à produção alimentícia, sendo esses alimentos encontrados e comercializados em supermercados (local que os alunos habitualmente frequentam com seus familiares).

Novamente, foi utilizado o teatro de fantoches para introduzir o contexto. A personagem, Mari, vai ao supermercado com a família e observa a reposição de alimentos. Inicialmente fica espantada e depois percebe que o tomate não "nasce no mercado". Nessa encenação, a mãe de Mari a ensina sobre algumas profissões que possibilitam a chegada do tomate ao supermercado (como o agricultor, caminhoneiro e vendedor). Além disso, Mari também aprende que o cozinheiro utiliza o tomate que compra no supermercado para fazer molhos de tomate (para preparar o macarrão, que Mari tanto adora).

Em encontros posteriores foram realizadas colagens mostrando, de forma sequencial, o processo produtivo de alguns alimentos até a chegada desses ao supermercado para serem comercializados (como exemplo: o plantio do tomate, condução do mesmo até o supermercado para posterior comercialização). No início do eixo também foi proposto que cada aluno fizesse o "plantio de feijão em copos". Como os encontros do projeto foram com frequência semanal, ao longo do primeiro eixo de trabalho os alunos puderam acompanhar o "nascimento do feijão".

Em outra atividade, cada estagiário representou um mentor, que guiou as crianças em cada setor montado. O setor do agricultor, do caminhoneiro, do atendente de mercado, e do cozinheiro. As crianças se mostraram bastante empolgadas com essa dinâmica, participando efetivamente. Após, os estagiários conduziram os grupos para fora da sala de aula, onde já estavam arrumados os cantinhos para cada brincadeira (jogo de papéis).

No papel de agricultor, as crianças foram conduzidas a um gramado da escola, onde puderam cavar a terra e representar o plantio de alimentos. Elas mostraram saber os processos do trabalho do agricultor, como colocar

a semente, arar a terra, regar, etc. No papel de caminhoneiro, as crianças esperavam o comando (por exemplo, colocar o alimento no caminhão) para o posterior transporte (ação de deslocar o caminhão – esse representado por brinquedos disponíveis na sala de aula). No papel de atendente de supermercado as crianças foram se alternando para representar o funcionário responsável pela caixa registradora. Por fim, o papel do cozinheiro foi o que mais mobilizou as crianças e a que mais teve uso de imaginação. As crianças brincaram com as panelinhas (de brinquedo) e verbalizam quais alimentos estavam preparando

Contexto: Escola (5º, 6º e 7º encontros)

Inicialmente, a atividade consistiu em uma conversa dos alunos sobre profissões presentes na escola, principalmente ligadas à alimentação dos mesmos (já que o contexto anterior – supermercado – abordou-se bastante sobre a produção alimentícia). Dessa forma, alguns profissionais da escola (cozinheira, merendeira e nutricionista) conversaram com as crianças e as mesmas conheceram os locais de trabalho e instrumentos utilizados por cada uma dessas profissionais. Constatou-se que houve maior dificuldades na representação e verbalização por parte dos alunos das profissões de nutricionista e servente, pois possivelmente sejam menos conhecidas para eles do que a de cozinheira.

Nesse eixo também foram propostas atividades de colagem, por meio das quais os alunos representaram as profissões presentes na escola. Gradativamente foram introduzidas outras profissões, como a professora (a qual precisa ler bastante, preparar as aulas, conversar e ensinar os alunos), secretário, auxiliar/inspetor, diretora e cuidadora.

Contexto: Hospital (8º e 9º encontros)

Como o eixo Hospital (contexto de saúde) possivelmente não era tão conhecido para os alunos como o contexto escolar, novamente retomou-se o teatro de fantoches. Em acréscimo, Mari havia ido a um hospital com a mãe, pois havia se machucado. Como no teatro Mari sempre se mostrou bastante curiosa, aqui também perguntou para a mãe (e interagiu bastante com os alunos) sobre quais profissões existiam no hospital. O intuito desse eixo de trabalho é conhecer, além profissões marcadamente conhecidas nesse contexto, como equipe médica e de enfermagem, também ressaltar que existem outros profissionais nesse contexto (como recepcionistas, motoristas de ambulâncias, pessoas que realizam a limpeza do hospital, dentre outros) que são importantes para que haja o bom funcionamento do local.

Novamente, por intermédio do fantoche constatou-se que o processo de aprendizagem foi bem efetivo. Como forma de se encerrar o eixo, diversas figuras e instrumentos de trabalho foram recortados pelos estagiários e disponibilizados aos alunos. Esses deveriam encontrar os profissionais, bem como instrumentos utilizados por esses, no contexto hospitalar. Foi percebido que os alunos conseguiram executar com qualidade tal atividade.

Finalização do processo: 10º encontro

Ao se retomar os conteúdos trabalhados ao longo do projeto de educação para a carreira, a maioria das profissões foi mencionada pelos alunos quando lhes foi solicitado que evocassem o que aprenderam e alguns souberam, na roda, explicar que trabalho estava associado à profissão e, segundo eles, "é aquilo que os adultos fazem para ganhar dinheiro e comprar comida, passear".

As crianças disseram que as atividades de colagem, desenho e "a Mari", foram as "brincadeiras" preferidas delas. Uma aluna relatou "ter ficado triste por não ter brinquedos ligados à profissão que ela queria" (tosadora de animais).

Por fim, constatou-se, tanto por meio da verbalização dos alunos, como da professora, que o projeto possibilitou um processo de aprendizagem para os alunos e, principalmente, a ampliação do leque de profissões conhecidas pelos mesmos.

Considerações Finais

Ao longo dos encontros houve medidas de aprendizagem dos nomes das profissões e suas funções (por meio de retomada em rodas de conversas a cada início de encontro, conforme o projeto foi avançando), portanto o projeto alcançou o objetivo de aumentar o número de profissões conhecidas pelas crianças. Para além dessa aprendizagem nome-função, houve momentos de atividades em que as crianças precisavam usar o conhecimento adquirido, colocando no jogo de papéis as informações novas. Nesses momentos, uma discrepância entre as crianças foi bastante evidente, e isso se deve a vários fatores. Primeiro, os alunos estavam em uma faixa etária de transição, em que alguns já dominam os jogos de fantasia e outros ainda não. Além disso, devem ser considerados o ritmo de aprendizagem diferente entre os alunos, a diferença nas formas de se expressarem (algumas crianças são mais tímidas, por exemplo), o interesse nas atividades, entre outros.

As profissões a serem aprendidas foram previamente selecionadas, considerando contextos comuns que as crianças frequentam. Entretanto, uma sugestão é tentar acrescentar profissões que as próprias crianças tragam como demanda, de forma a aproximar ainda mais o projeto do contexto social específico em que estão inseridas. A presença da professora durante todo o processo também pode ser considerada bastante importante. Nesse sentido, Educação para a Carreira pode, e em muitos casos deve, ser vista como um campo multidisciplinar, no qual Psicologia e Pedagogia trabalham juntas.

REFERÊNCIAS

Leontiev, A. N. (2001). Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In. L. S. Vigotskii; A. R., Luria, & A. N. Leontiev (Orgs.). Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem (pp. 59-83). 5 ed, São Paulo: Ed. Ícone.

Melo-Silva, L. L., Munhoz, I. M. S., & Leal, M. S. (2019). Orientação profissional na educação básica como política pública no Brasil. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 20(1), 3-18.

Pasqualini, J. C., Garbulho, N. F., Schut, T. (2004). Orientação profissional com crianças: uma contribuição à educação infantil. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 5(1), 71-85.

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL. UNA EXPERIENCIA VALIOSA EN SECUNDARIA APLICADO EN CARABOBO, VENEZUELA

Alida Malpica Maldonado[1], Amanda Nélida Rodríguez Delgado[2]

Introducción

Los grandes retos que tienen los orientadores con el impacto de la globalización, las tecnologías, la economía y la preparación de los jóvenes para su incorporación al mundo laboral, constituyen los desafíos de la orientación vocacional/profesional en este siglo XXI. En este sentido, es importante la participación activa del Orientador en el proceso de desarrollo vocacional, en la elección de la carrera y en la preparación de los estudiantes para insertarse en el mundo universitario.

El Programa de Orientación Vocacional para la Educación Secundaria, aplicado desde 1ro a 5to año, en Carabobo, Venezuela; representa un aporte valioso para la Orientación, ya que en estos tiempos de cambio y transformaciones, se hace necesario contar con este tipo de recurso de fácil aplicación en las Instituciones Educativas, contribuyendo así a mejorar la práctica de la Orientación, revisando y evaluando futuras investigaciones en este campo. Su desarrollo conllevó a plantearse los siguientes objetivos:

[1] Doctora en Educación. Estudios Postdoctorales (2018). Magíster en Educación Mención Orientación. Especialista en Dinámica de Grupos. Especialista en Tecnología de la Computación en Educación. Lic. en Educación Mención Orientación. Profesora Asociada. Dedicación Exclusiva. FACE UC. Departamento Orientación. Universidad de Carabobo. Venezuela. *alidamalpica@gmail.com*

[2] Maestría en Educación mención Orientación. Especialidad en Tecnología de la Computación para la Educación. Licenciada en Educación Mención Orientación. Universidad de Carabobo. Coach Profesional con Certificación Internacional (2017) Profesora Asociada. Dedicación Exclusiva. FACE UC. Departamento Orientación. Universidad de Carabobo. Venezuela. *amandanelida@gmail.com*

- Fortalecer la identidad personal para el logro del concepto de sí mismo en los estudiantes de primer año.

- Identificar los deseos, gustos, aspiraciones, intereses, motivaciones, valores y vocación para la conformación de la identidad vocacional en los estudiantes de segundo año.

- Reconocer las capacidades, habilidades, competencias y toma de decisiones para la futura elección de carrera en los estudiantes de tercer año.

- Construir el proyecto de vida y vocacional tomando en cuenta la misión visión y metas. que le permita la organización de experiencias e información sobre las carreras, a los estudiantes de cuarto año.

- Concretar la elección de carrera, el compromiso y el proceso de maduración vocacional que le garantice el éxito en los estudios superiores a los estudiantes de quinto año.

A continuación se reflejan diversos aspectos, considerados importantes, que permitirán visualizar la fundamentación teórica, la justificación, la descripción del programa, evaluación y finamente se presentarán las consideraciones finales las cuales expresan las experiencias vividas con la aplicación de este programa de orientación vocacional.

Fundamentación teórica

Para el sustento teórico se incorporan las teorías Evolutivas, las cuales proponen que las decisiones en la selección de una ocupación, se toman en diferentes momentos de la vida de un individuo, y que constituyen un proceso continuo que comienza en la infancia y termina en los primeros años de la adultez. Entre los teóricos se encuentra Ginzberg (1985) quien plantea que los intereses cambian y evolucionan con la edad, en el desarrollo vocacional las conductas de la elección maduran a medida que el individuo crece.

De las Teorías Psicodinámicas se eligió el enfoque del concepto de sí mismo de Súper (1963) cuyo planteamiento como supuesto básico menciona: el desarrollo del proceso vocacional se centra en el desarrollo y la realización del concepto de sí mismo; al hacer una elección vocacional el individuo le atribuye unas características personales a la profesión elegida; la toma de decisiones no es un evento, se cumple a lo largo de la vida; la elección vocacional está constituida por una cadena de eventos que se dan durante la vida del sujeto. Los aportes de Holland (1985) en su modelo tipológico, refiere que la conducta humana es el producto de la interacción entre la personalidad y las características del ambiente, sostiene que la mayoría de las personas pueden ser categorizadas atendiendo a uno de los seis tipos de personalidad: realista, investigativo, artístico, social, emprendedor y convencional. Las personas ponen de manifiesto sus destrezas, capacidades, aptitudes valores y asumen roles que les agrada cuando interactúan efectivamente con su ambiente.

El enfoque de activación del desarrollo vocacional y personal (ADVP) de Pelletier y Colaboradores (1985) proponen los siguientes supuestos básicos: 1. Sistema instrumental operativo para guiar intencionalmente el desarrollo

vocacional de los jóvenes conforme a las tareas evolutivas. 2. La intervención se aplica en el ámbito escolar y a los sujetos que se encuentran en la adolescencia y principio de la adultez. 3. En el desarrollo vocacional se encuentran elementos cognitivos y afectivos. 4. Las tareas de desarrollo vocacional son: la exploración –la cristalización–, la especificación y la realización. 5. Los principios que sostiene el modelo ADVP son: las experiencias deben vivirse, es decir, vivenciarse, deben ser tratadas cognitiva y procesualmente, las experiencias deben integrarse lógica y psicológicamente. (Alvarez & Isús, 1998).

El enfoque de la toma de decisiones según Krumboltz (1983), (citado por Cepero, 2009), sostiene que el proceso de toma de decisiones se puede iniciar desde muy temprana edad en la tarea escolar, partiendo de situaciones reales para continuar con otro tipo de decisiones más transcendentales, como pueden ser las de elección de estudios y elección profesional. Esta teoría, también llamada Teoría del Desarrollo Profesional, ve a la persona como una portadora de ciertas características que, a medida que pasa el tiempo, se encuentra con una serie de condicionamientos.

Justificación

El interés de aplicar este programa obedece a brindar una alternativa de apoyo en materia vocacional para la Educación Básica y media general o secundaria, con el propósito de ofrecer a los estudiantes de este nivel de escolaridad un desarrollo vocacional cónsono con su identidad personal, gustos, intereses, aspiraciones, motivaciones, valores, capacidades; de esta manera proporcionar herramientas que permitan a los estudiantes desde el inicio de su Educación Básica a realizar su proyecto vocacional, posteriormente consoliden su madurez vocacional que los lleve finalmente a asegurar una elección efectiva y asertiva de su carrera.

Asimismo, esperamos, se convierta para los orientadores en una herramienta útil y aplicable en éstos niveles de escolaridad; además les sirva para mantenerse actualizados en la búsqueda de conocimientos en beneficio de los educandos, despertándoles el interés y la motivación en materia vocacional. Para su ejecución debe involucrarse la comunidad de la Institución como: Directivos, orientadores, psicólogos, psicopedagogos y docentes, preparándolos para llevar a cabo las distintas actividades que contiene el programa. Está dirigido a orientadores, psicólogos, psicopedagogos y docentes con la finalidad de aplicarlo a los estudiantes, para contribuir con su desarrollo vocacional.

De la misma manera, la ejecución del Programa de Orientación Vocacional durante estos cinco años, permitió recoger informaciones para producir investigaciones en cada año escolar, producto de las evaluaciones, observaciones y aplicación de instrumentos en las diversas actividades desarrolladas.

Descripción del programa

Este programa se implementó durante cinco años, desde el primer año hasta el 5to. año, para cubrir las necesidades de orientación vocacional. Se utilizan para ello, diversas estrategias que se aplicaron antes, durante y

después de la aplicación del programa. En cuanto el *antes* se utilizaron: entrevistas a los Orientadores, Coordinadores y Directores de Planteles, observación de contexto y aula, aplicación de instrumentos a los estudiantes; los cuales sirvieron de diagnóstico para abordar las realidades presentes. En relación con el *durante*, se desarrollaron talleres, video foros, gymkana, feria vocacional, entre otras en dos momentos del año escolar y en el *después* se evaluó el impacto de dicho programa.

La estructura del programa se especifica en cuadros, donde se concibe la programación de actividades, se presentan las estrategias metodológicas de acuerdo a cada nivel con sus respectivas técnicas, se preparan los recursos humanos que participarán en el programa (co-investigadores - facilitadores) y materiales. Además, los preparativos para recogen las evidencias fotográficas (cámara, celular).

La programación de actividades se organiza en dos fases de ejecución en cada año escolar. Se presentan en cuadros visualizando los objetivos, contenidos, estrategias, tiempo, recursos y evaluación de cada uno de las fases de aprendizaje. El tiempo previsto para cada programación es de dos a tres horas. Se elaboran cronogramas para su ejecución. Se especifican las estrategias metodológicas de acuerdo a las tres fases del aprendizaje: Actividades de Inicio (Técnicas rompe hielo y apertura), desarrollo y cierre (Aprendizajes y evaluación del taller). Dichas técnicas fueron creadas por las autoras y adaptadas, describiéndola con su respectivo procesamiento.

Se proveen los recursos humanos, preparando los facilitadores y co--investigadores para el desarrollo de las actividades, abarcando la comunidad estudiantil en su totalidad. Los materiales se tienen con anticipación para garantizar la efectividad del mismo. Los recursos financieros y los tecnológicos (Video beam, micrófonos, pantalla, televisor, computadora), se establecen con la dirección de la institución y el Servicio de Orientación. Para recolectar las evidencias, se debe contar con una cámara fotográfica o un celular para tomar las fotos en sus respectivas fases del desarrollo de las actividades.

La organización del programa, se dispuso tomando en cuenta las siguientes dimensiones:

Primer año: ¿Quién Soy? (Identidad personal).

Segundo año: ¿Qué Tengo? (Deseos, Gustos, Aspiraciones, Intereses, Valores, Motivaciones y Vocación).

Tercer año: ¿Qué Necesito? (Capacidades, Habilidades, competencias y toma de decisiones).

Cuarto año: ¿Qué Quiero? (Proyecto de vida vocacional: misión, visión, metas).

Quinto año: ¿Cómo lo lograré? (Madurez vocacional, elección de la carrera y compromisos).

En cada una de las dimensiones, se especifican la programación de las actividades, las estrategias, los instrumentos utilizados, ejercicios y las evidencias fotográficas.

Se inició en el año escolar 2012- 2013, tomando como Plantel piloto la

Unidad Educativa Nacional Hipólito Cisneros en el Municipio San Diego, Estado Carabobo. Venezuela. El abordaje se hizo para fortalecer la identidad personal, a través del "Conocimiento de sí mismo" a las 12 secciones de primer año de ambos turnos, con un total de 360 estudiantes. Se utilizaron talleres sobre la autoestima y estrategias interactivas como el video foro y la gymkana sobre la seguridad en sí mismo; lo cual les permitió a los estudiantes un acercamiento para revisar la importancia del autoconocimiento y la autoaceptación para el logro de una saludable autoestima.

Para el año escolar 2013 – 2014, se desarrolló el programa para los estudiantes de segundo año. Se les proporcionó herramientas para que pudieran identificar sus deseos, gustos, intereses que les permitieron impulsarse en el logro de sus metas. Asimismo, se les brindó la oportunidad de captar los estímulos necesarios para el reforzamiento de la motivación, detallar las aspiraciones que poseen hacia lo que quieren ser en el futuro, descubrir las aptitudes, capacidades, destrezas y competencias para la identificación de las diversas profesiones y ubicar los valores necesarios en la orientación de su comportamiento, que los ayuden en el despertar de su vocación hacia la inclinación de una determinada carrera o profesión. De esta manera, se atendieron las 12 secciones de segundo año de ambos turnos con una matrícula de 340 estudiantes con el taller ¿Qué Tengo?".

En el año escolar 2014-2015, se dirige el programa a los estudiantes de tercer año en una primera fase para que identifiquen los elementos que necesitan para tomar decisiones, resalten la importancia de las herramientas en la preparación de la decisión, detallen los aspectos que dificultan la toma de decisiones y descubran el estilo que utiliza para tomar una decisión. En este sentido se atendieron con el taller ¿Qué necesito?, 345 estudiantes provenientes de las 12 secciones de ambos turnos. La segunda fase, se atendió en el mes de junio del 2015 a los 345 estudiantes, para brindarles apoyo en la adquisición de habilidades para la comprensión del proceso de toma de decisiones.

En el año escolar 2015 – 2016 se organizan los preparativos para el taller ¿Qué Quiero? (Proyecto de vida vocacional: misión, visión, metas) para iniciar con la primera fase a los estudiantes de 4to año de la misma Institución. Luego para el año escolar 2016 – 2017, se culmina el programa con la dimensión" ¿Cómo lo lograré?", organizando una feria vocacional y aplicando taller sobre madurez vocacional a los estudiantes de 5to año de media general de la Unidad Educativa Hipólito Cisneros.

Evaluación

Fue evaluado cualitativamente a través de las vivencias de los estudiantes, expresadas en la culminación de cada una de las actividades, los cuales manifestaron lo siguiente: para los estudiantes de *1er año*, la participación en los talleres resultó significativo y de gran provecho, les ayudó al acercamiento consigo mismo, para conocerse un poco más y así aumentar su autoconfianza y la seguridad; elementos necesarios para fortalecer su autoestima. Los de 2do. año, consideraron beneficioso, identificar sus capacidades,

habilidades, competencias que les permitió aprender y preocuparse por conocer sus gustos, deseos, intereses, motivaciones, valores, vocación y facilitarles el contacto con las diferentes profesiones. Los de tercer año, manifestaron sentirse a gusto con los compañeros y facilitadores; les dio la oportunidad de reflexionar sobre las dificultades en la toma de decisiones y su estilo para decidir a la hora de escoger su profesión. Los estudiantes de 4to.año expresaron la importancia de la elaboración del proyecto de vida, al igual que realizar su misión y visión, darse cuenta de sus fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades. Destacaron los beneficios de tener un proyecto de vida y el planeamiento de la vida profesional y los de 5to.año reconocieron que la madurez vocacional es necesaria para la elección de la carrera y de asumir compromisos en las distintas áreas de la vida. También destacaron, el beneficio que les trae recibir información sobre las carreras que existen en las distintas Facultades de la Universidad de Carabobo.

Consideraciones finales

Se contó con la colaboración de la Dirección del plantel, a través del apoyo recibido en la disposición del espacio físico y algunos recursos materiales para la aplicabilidad del programa. Los orientadores de la Institución, mostraron interés y dedicación para el desarrollo de las actividades. De la misma manera, los profesores y Jefes de las distintas coordinaciones desde 1er a 5to año, brindaron en todo momento receptividad para el desarrollo de las actividades programadas.

Hacemos notar, que el desarrollo de este programa ha proporcionado grandes satisfacciones, tanto institucionalmente como aporte en las producciones de investigaciones que han resultado en el transcurso de estos cinco años. En cuanto a las limitaciones en el desarrollo del programa se pueden mencionar algunas que tienen que ver con la falta de información de algunos profesores en cuanto a ceder las horas para el desarrollo de los talleres, por otro lado, la poca divulgación a todo el personal que labora en la Institución sobre la implementación del programa por parte de las coordinaciones y la Dirección y por último el no asumir definitivamente el apoyo que les está brindando la Universidad de Carabobo con el desarrollo de este programa.

La aplicación del Programa a través de talleres, videos foro, gymkanas, técnicas para la dinámica de grupo, nos confirma la importancia de realizar estas actividades de orientación vocacional, a objeto de preparar a los jóvenes en el fortalecimiento de su identidad personal, vocacional, toma de decisiones y afianzar su madurez vocacional, para una acertada elección de la carrera.

Como investigadoras, facilitadoras, coordinadoras del programa y docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Mención Orientación, la experiencia fue gratificante, en cuanto a la preparación de los estudiantes de Fundamentos de la Orientación II en cada semestre, para que pudieran luego facilitar las distintas actividades del programa. Mantener el contacto con los orientadores de la Institución, fue satisfactorio para ofrecerles el programa con sus diversos recursos en su aplicación.

Para finalizar, solo esperamos que todas estas vivencias, las puedan experimentar otros orientadores, educadores, profesionales y afines, que sientan preocupación y el compromiso de darle mayor relevancia a la orientación vocacional, que es necesaria desde las primeras etapas de escolaridad e igualmente, puedan aprovechar este Programa de Orientación Vocacional para llevarlo a cabo en los planteles educativos y organizaciones. De igual manera, como corolario podemos decir: para que una orientación vocacional sea exitosa se debe iniciar desde los primeros años de educación secundaria y si es posible desde la educación primaria, pues ello será garantía de una toma de decisiones efectiva y asertiva para llegar a la autorrealización.

REFERÊNCIAS

Álvarez, M. e Isús, J. (1998). La orientación profesional. Sevilla: Alfar.

Cepero, A. (2009). Las Preferencias Profesionales y Vocacionales del Alumnado de Secundaria y Formación Profesional Específica. España: Editorial Universidad de Granada.

Ginzberg, E. y Cols. (1951). Teoría Evolutiva del Desarrollo Vocacional. Disponible en: http://www.aulapolis.com/cgibin/news/viewnews.cgi?category=3&id=.

Holland, J (1985). Manual for the Vocational Preference Inventory. Odessa, Fl: Psychological Assessment Resources. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/275515669_Test_Review_Vocational_Preference_Inventory/citation/download.

Super, D. E. (1963). "A theory of vocational development". American Psychologist 8(5), 185-190. doi: 10.1037/h0056046. Citado por: Bordin, E. S., Nachmann, B., & Segal, S. J. (1963). An articulated framework for vocational development. Journal of Counseling Psychology, 10(2), 107–116. Disponible en: https://doi.org/10.1037/h0046072.

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS EM VULNERABILIDADE SOCIAL: UM OLHAR PARA CONSTRUÇÃO DE VIDA

Fabricio Picetti[1], Manoela Ziebell de Oliveira[2]

Sabe-se que a adolescência é um período do desenvolvimento em que ocorre o desprendimento da infância e a entrada, de forma progressiva, no papel e mundo adulto. Nesse contexto conturbado, o jovem precisa assumir uma postura acerca de seu futuro frente à sociedade, optando por uma carreira profissional a ser seguida (Müller, 1998 apud Andrade, Meira & Vasconcelos, 2002). Tal tarefa é especialmente difícil, pois o adolescente pode se deparar com dificuldades no estabelecimento de objetivos de longo prazo, em virtude de nuances e problemas que sucedem da educação, saúde e/ou trabalho. Disso decorre que, muitas vezes, fica paralisado e sem acreditar que é capaz de fazer a diferença (Castilho, 2006 apud Pinho, 2014).

Conciliar os estudos e trabalho não é uma tarefa fácil e, por isso, o abandono dos estudos para trabalhar acaba sendo uma prática comum entre os adolescentes de baixa renda (Lisboa, 2010 apud Mandelli, Soares & Lisboa, 2011). Assim, suas possibilidades de desenvolvimento de carreira acabam por ser limitadas, diante de tantas demandas por qualificação e exigências feitas

[1] Psicólogo, diplomando pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é colaborador do Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira, além de atuar com Consultoria de RH. *fabricio.picetti@gmail.com*

[2] Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande Sul. Atua como professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, onde coordena o Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira (GEDC). É consultora de carreira há mais de 10 anos e atual vice-presidente da Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP). *manoela.ziebell@gmail.com*

pelo mercado de trabalho inclusive a essa população (Mandelli, Soares & Lisboa, 2011).

Sarriera et al. (2006 apud Mandelli, Soares & Lisboa, 2011) ressaltam algumas diretrizes para o trabalho de orientação profissional e aconselhamento de carreira com jovens em situação de vulnerabilidade social. Um exemplo é o compromisso ético de conscientizar o jovem da relevância de se tornar um ator social, transformador de si e da sociedade, para que assim possa se reconhecer como integrante ativo desta. Em outras palavras, aponta que quando se trabalha com uma população de jovens de baixa escolaridade e baixa renda, têm-se a necessidade de focar as ações para a formação de cidadãos que sejam capazes de se reconhecerem como agentes de suas vidas.

Tendo em vista o que foi abordado, é possível reconhecer a Orientação Profissional (OP) como uma prática social capaz de: promover a busca sobre si e a atribuição de sentido à própria história; estimular planejar o futuro, entendendo sua condição presente, as exigências do mundo do trabalho e as oportunidades que se apresentam; relacionar as oportunidades e expectativas com as necessidades individuais, como subsistência, consumo e ocupações. A partir da reflexão sobre esses temas, o jovem começa a moldar seu projeto de vida, concomitantemente ao projeto profissional, dando-se conta de seus sonhos, desejos e ideias, e tornando-os mais congruentes com a realidade possível para o momento e com as perspectivas de futuro (Mandelli, Soares & Lisboa, 2011).

Se existem diferentes juventudes, se torna necessário adotarmos diferentes práticas, contextualizando-as de acordo com a realidade do mercado de trabalho. Tendo isso em vista, quando o trabalho é realizado com jovens em vulnerabilidade social o foco recai sobre a reflexão sobre a relação do jovem com o trabalho, concebido como uma categoria central na construção de sua subjetividade. Mais especificamente, trata-se da construção de um projeto de vida (Mandelli, Soares & Lisboa, 2011). Para esse público, o processo de OP surge, portanto, como uma possibilidade de ajuda não apenas para escolher uma profissão, mas a fim de ampliar o autoconhecimento e sua inserção em um contexto social, econômico e cultural (Azevedo & Santos, 2000 apud Andrade, Meira & Vasconcelos, 2002). Isso ocorre porque a orientação profissional não tem como papel direcionar a escolha profissional para cursos superiores ou para aqueles que a sociedade considera serem economicamente gratificantes.

Referindo-se a pessoas em condição de vulnerabilidade social e econômica, é importante advertir que as escolhas continuam presentes, embora possam apresentar dificuldades adicionais no processo de alcançar os objetivos. Nesse sentido, Jenschke (2002 apud Costa, 2007) argumenta que é importante que a orientação profissional "prepare as pessoas para enfrentarem as permanentes transformações sociais e as situações da vida do indivíduo" (p. 24). Assim, a OP poderá resultar em tomadas de decisão que estejam em sintonia com o conhecimento de si, bem como da realidade do mercado de trabalho em que o orientando está inserido. Uma escolha refletida e discutida que acaba por acarretar angústia, dificuldades, concessões e também alegrias,

no sentido de a pessoa poder, então, se assumir como responsável por si (Costa, 2007).

Tendo em vista as peculiaridades da orientação profissional em diferentes contextos e, mais especificamente, os desafios de trabalhar este tema com grupos em situação de vulnerabilidade, este projeto foi pensando com o objetivo de auxiliar jovens internas, em conflito com a lei de uma cidade do sul do Brasil, a refletirem sobre sua relação com o trabalho, no intuito de ressignificar suas narrativas e promover a reconstrução de sua subjetividade através da construção de um projeto de vida capaz de contribuir para o seu desenvolvimento profissional, como também pessoal, através das atividades propostas.

Descrição das Atividades

De acordo com Mandelli, Soares e Lisboa (2011), os trabalhos de Orientação Profissional desenvolvidos com jovens de classes mais favorecidas economicamente, cujas possibilidades e escolhas são conduzidas para a construção de uma carreira universitária, se comparados à orientação com jovens em situação de vulnerabilidade, denota uma necessidade distinta. Portanto, (Lisboa, 2002 apud Mandelli, Soares & Lisboa, 2011), a OP deve tensionar o jovem para uma escolha realista, analítica, contextualizada, reflexiva e crítica, contribuindo para que possa se apropriar do que seja essa realidade, de modo a ampliar os caminhos do indivíduo e da sociedade.

O planejamento realizado foi composto de cinco encontros semanais, com duração entre uma hora e meia e duas horas, sendo que as atividades voltadas à Orientação Profissional começam a partir do terceiro. Os dois primeiros encontros tiveram como intuito observar o funcionamento do grupo em que o projeto aconteceria. As observações ocorriam durante um grupo operativo realizado com seis jovens, semanalmente, por profissionais da psicologia, para compreender sua real demanda em relação às vivências no local em que estavam inseridas. Quapper (2001 apud Mandelli, Soares & Lisboa, 2011) afirma a necessidade de aprender a conhecer as juventudes a partir das diversidades sociais e de acordo com o contexto de desenvolvimento de cada grupo de jovens e seu tempo histórico. Ou seja, para melhor compreender o grupo do projeto, foi importante conhecer o contexto em que cada indivíduo estava inserido, bem como sua singularidade no ambiente grupal.

Após as observações do grupo, os encontros se desenvolveram em outro ambiente da instituição, para assegurar privacidade às participantes. O terceiro encontro começou com uma apresentação das três participantes e dos orientadores, seguida de um levantamento das expectativas das jovens sobre o projeto, e da produção, em conjunto, de um contrato de trabalho. Abordou-se, então, alguns pontos importantes sobre a história de vida de cada membro do grupo, utilizando uma caixa de materiais, para confecção de algum desenho ou outra forma para explicitar sua história. O encontro foi finalizado com a entrega do tema de casa, a atividade “Quem sou eu?”, e a coleta de impressões sobre como foi a experiência inicial. De acordo com

Lisboa (2017), pelo processo de Orientação Profissional, o indivíduo deve ser estimulado a refletir sobre suas características, expectativas, suas possibilidades, entre outros fatores que o auxiliem a fazer escolhas profissionais conscientes.

Na semana seguinte, apenas duas meninas estavam presentes, pois uma das jovens havia sido transferida para outra unidade. O encontro iniciou através da retomada dos assuntos e atividades da semana anterior, trabalhando também com o tema de casa. O foco do terceiro e quarto encontros, com relação aos assuntos trabalhados e tema de casa, foi o autoconhecimento. Segundo Andrade, Meira & Vasconcelos (2002), a Orientação Profissional não visa apenas informar às pessoas sobre carreiras profissionais, mas também a trabalhar com aspectos como autoconhecimento e as escolhas em si. Após retomada inicial, a proposta partiu da reflexão sobre como as jovens se veem (como gostariam de estar e não como imaginavam) em um futuro próximo e em cinco anos, tal como o que é necessário para que esses objetivos possam ser alcançados. A partir da caixa de materiais, em seguida, representaram os medos e as dificuldades que encontrarão no caminho. O tema de casa da semana foi o "Curtograma", um quadro dividido em quatro partes, para ser completado com as seguintes informações: Gosto e Faço (o que gosto de fazer e faço); Gosto e Não Faço (o que gosto de fazer e não faço); Não Gosto e Faço (o que faço contra minha vontade) e Não Gosto e Não Faço (o que não faço e não gosto de fazer). Após a entrega do tema, ocorreu o fechamento do quarto encontro. Por intermédio das atividades trabalhadas podemos perceber, de forma mais explicita, a construção do projeto de vida, foco da Orientação Profissional adaptada às jovens. D'Angelo (1994 apud Mandelli, Soares & Lisboa, 2011) conceitua o projeto de vida a partir de uma perspectiva multidimensional, ao incorporar as dimensões psicológica e social, o modo da pessoa de agir em seu âmbito relacional com a sociedade.

No último dia, contamos com a presença de apenas uma participante, pois sua colega encontrava-se doente e não havia recebido liberação da enfermaria para comparecer ao encontro. O encontro começou pela retomada do encontro anterior, assim como do tema de casa. Com isso, chegou-se ao ponto-chave do processo, a confecção, por escrito, do projeto de vida, integrando vida pessoal e, principalmente, profissional. Passo-a-passo, buscou-se promover a reflexão sobre o que seria necessário para chegar aos objetivos individuais, adequando-os de acordo com o tempo estipulado a fim de minimizar as expectativas irrealistas frustrações delas decorrentes, pensando sempre em como gostariam de estar e não apenas como imaginavam. Segundo a literatura, é a partir do projeto que se dá sentido e se orienta a vida. É ao realizar este movimento que o processo para construção da identidade é assimilado, resultando em transformação e multiplicidade, por um lado, e na unicidade e permanência, por outro (Mandelli, Soares & Lisboa, 2011). No fechamento desse encontro, solicitou-se um feedback sobre cada encontro e sobre o processo, como um todo, abordando pontos positivos e negativos, bem como críticas construtivas. A seguir encerrou-se o processo.

Resultados e Discussão

O projeto teve como finalidade construir um projeto de vida com jovens em conflito com a lei, a partir da reflexão do jovem e o mundo do trabalho, adaptando o processo de Orientação Profissional para o público específico. Percebe-se a necessidade de adequar os projetos para que sejam alcançáveis, apesar das restrições de acesso a diferentes recursos que os jovens possuem. A parir dessa experiência, compreende-se a importância de um planejamento na vida dos jovens, independentemente do contexto em que estão inseridos, desde o começo de sua trajetória escolar.

A escola opera como um espaço onde as reflexões sobre a temática profissional, entre outras, poderiam ser iniciadas. Inclusive, como forma de reter os jovens a fim de que pudessem ter mais recursos pessoais, tanto técnicos quanto comportamentais e emocionais, para lidar com os cenários adversos. Costa (2007) apresenta em seus achados a importância da escola como agente na escolha profissional, pois essa pode vir a ser excludente, apontando quem pode ou não se projetar para o futuro, principalmente ao se tratar de jovens em vulnerabilidade social, visto que a escola atua como uma janela em que os adolescentes vislumbram o futuro.

Uma das limitações do projeto está relacionada à evasão das jovens. Nos dois primeiros encontros, em que se realizou observação do grupo operativo, haviam cinco meninas na unidade. O terceiro encontro, quando iniciou o foco em orientação profissional, contou com apenas três meninas, sendo que uma delas, acabou sendo chamada para visita da família e não compareceu aos encontros seguintes. Já no quarto dia de trabalho, as duas meninas da semana anterior compareceram, sendo que no último encontro apenas uma, pois a outra estava na enfermaria. Em suma, o trabalho foi iniciado com três e finalizado com apenas uma menina. A baixa aderência foi observada por motivos relacionados ao âmbito pessoal e regras e práticas internas do local onde o trabalho foi realizado.

Compreende-se que o projeto seria melhor desenvolvido de forma individual, do que grupal. Através das observações do grupo operativo, principalmente pela fala das jovens, pois era uma reclamação frequente, percebeu-se que elas não possuíam um ambiente propício para trabalhar suas individualidades. Esse fato ficou evidente durante o último encontro, em que a jovem que compareceu conseguiu se expressar de forma aberta, como não havia feito antes, por estar na presença de outra interna. O feedback dado por ela de que se o projeto ocorresse novamente da mesma maneira como foi manejado, ou seja, em grupo, possivelmente não participaria corrobora a compreensão de que o projeto se desenvolveria melhor de forma individual. Ela relatou que não gostava muito de atividades no "estilo", que necessitava reflexão e tempo, trabalhado durante o projeto, por ter pouco tempo na instituição, mas que gostou e consegui-o pensar e aproveitar os encontros.

Outra limitação foi o tempo das internas para realizarem as atividades propostas. Devido ao fato de estarem em um local em que podiam realizar atividades externas apenas supervisionadas, possuíam algumas atividades fora da instituição, devendo preparar-se para elas. Além da escola, algumas

realizavam cursos técnicos e/ou estágio, necessitando deslocar-se entre um local e outro, bem como lidar com os cuidados da "casa" onde estavam internas. Durante o grupo operativo, a realização do projeto, e no feedback dado pela jovem no último encontro, ficou claro que possuíam pouco tempo dentro da casa para realizar as atividades. Assim, os temas de casa eram realizados no início dos encontros e o horário em que os encontros ocorriam era o tempo utilizado para que se arrumassem para as atividades externas (antes dos encontros tinham que limpar o espaço físico, organizar suas coisas e participar do grupo operativo).

No decorrer do processo as participantes demonstraram crescente disposição para se dedicar à reflexão e capacidade de falar sobre si. Ao abordar, no quarto encontro, o que precisariam para alcançar seus objetivos e os medos e desafios que encontrariam, a jovem que acabou não comparecendo no último encontro trouxe uma analogia interessante sobre o processo de planejamento. Relatou que pensando no que precisaria fazer, teria que ir por passos e aos poucos, chegaria em seu objetivo, analisando que seria o "mesmo caminho percorrido para encontrar as bactérias embaixo das unhas". Que temos que olhar para nosso corpo, depois para nosso braço, para as mãos, os dedos, as unhas, para assim chegar até as bactérias contidas ali. Além de outros pontos abordados nos encontros, de suas trajetórias, que foram sendo clarificados, aumentando seu reportório com relação ao autoconhecimento e reflexão sobre mundo do trabalho.

Algo importante, retratado no momento de confecção do planejamento, no quinto encontro, abordado também no trabalho de Aguiar e Conceição (2008, apud Pinho, 2014) é a necessidade de entender que a escolha profissional nunca será definitiva. Dessa maneira, cada pessoa se constrói ao longo de sua vida e se transforma durante o caminho. Além de esclarecer que não existe, realmente, certo e errado, existem escolhas que devem ser tomadas de forma consciente, promovidas pelo processo de autoconhecimento, durante Orientação Profissional. Com isso, é inevitável que ocorra o amadurecimento progressivo do indivíduo, deixando-o mais consciente de seus planos para o futuro.

A última limitação a ser apontada é a ausência de *follow up* e *feedback,* por parte do local. Por ser uma instituição com alta demanda, não foi possível encontrar os profissionais para discutir sobre possíveis mudanças, futuras edições do projeto e estudos sobre sua eficácia a longo prazo. Apesar das limitações, ao final, foi possível delinear um plano de ações detalhado e adequado à realidade da jovem interna, motivo pelo qual conclui-se que o projeto atingiu seu objetivo, no que concerne introduzir o pensar sobre a carreira como a trajetória de vida que inclui diferentes papeis e contextos.

Considerações Finais

A intervenção evidenciou a importância de estimular jovens em situação de vulnerabilidade social a refletirem sobre o futuro e de traduzi-lo em ações passíveis de realização. Além disso, revelou a importância de oportunizar

espaços individuais de reflexão para jovens institucionalizadas e privadas de autonomia e privacidade.

Durante a busca de referências de estudos realizados com público em vulnerabilidade social, não se encontrou artigos que abordassem projetos vinculados a jovens institucionalizadas. Artigos que relatam estudos esse público são antigos e as publicações estão diminuindo cada vez mais. Segundo Ambiel, Campos e Campos (2017), estudos de Orientação Profissional na categoria voltada para públicos específicos representavam 7% em 2006, 10% em 2012 e entre os anos de 2011 e 2015 transformou-se em apenas 1% das publicações. Foram agrupados, nessa categoria, estudos que tratavam de intervenções ou avaliações de grupos minoritários.

Sugere-se que sejam realizadas novas intervenções nesse contexto, com intuito de verificar a eficácia e aperfeiçoar o projeto realizado, para que as necessidades desse público sejam levadas em consideração, assim como foco de estudos científicos. Defende-se que a Orientação Profissional busque mais oportunidades de atuação dentro das políticas públicas, pois além de possibilitar a escolha de uma profissão, auxilia os jovens a se inserirem na sociedade produtiva e a adaptarem-se à vida.

REFERÊNCIAS

Ambiel, Rodolfo A. M., Campos, Maria Isabel de, & Campos, Priscilla Perla T. Von Zuben. (2017). Análise da Produção Científica Brasileira em Orientação Profissional: Um Convite a Novos Rumos. Psico-USF, 22(1), 133-145. https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712017220112

Andrade, Josemberg M. de, Meira, Girlene R. de Jesus Maja, & Vasconcelos, Zandre B. de. (2002). O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: perspectivas e desafios. Psicologia: Ciência e Profissão, 22(3), 46-53. https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932002000300008

Costa, Janaina Moutinho. (2007). Orientação profissional: um outro olhar. Psicologia USP, 18(4), 79-87. Recuperado em 01 de outubro de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772007000400005&lng=pt&tlng=pt.

Lisboa, Camila Pereira. (2017). Uma experiência de orientação profissional no contexto de políticas públicas. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 18(1), 105-114. https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p105

Mandelli, Maria Teresa, Soares, Dulce Helena Penna, & Lisboa, Marilu Diez. (2011). Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 63(spe), 49-57. Recuperado em 01 de outubro de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672011000300006&lng=pt&tlng=pt.

Pinho, Valéria Barreto de. (2013). Orientação Profissional: Público-alvo, perspectivas de atuação e abordagens utilizadas. Psicologia.pt, [s.l.], 1-22. Recuperado em 01 de outubro de 2019, de http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0799.pdf .

PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL DA FUNDAÇÃO EZEQUIEL DIAS (POP/FUNED): RELATO DE EXPERIÊNCIA

Állan de Rezende Cortes[1], Roberto Alexandre Braga Gontijo[2], Gerusa Mirela Mendes Torquato[3], Arthur Medeiros de Portella[4], Denise Dos Santos Sena[5], Lucimar Ferreira dos Santos[6], Adriana Bastos de Souza[7], Luciana Walewska Cardoso Assunção[8], Rodrigo Souza Leite[9], Luciana Alice Rocha[10], Delba Teixeira Rodrigues Barros[11]

Introdução

A Orientação Profissional (OP) no Brasil possui uma trajetória consolidada entre os profissionais de psicologia, com instrumentos e métodos sistematizados e é reconhecida como um campo de conhecimento e intervenção para pessoas que buscam auxílio no processo de inserção/reinserção no mundo profissional e do trabalho.

[1] Graduando em psicologia (UFMG). *allanrezendecortes@gmail.com*

[2] Psicólogo (UFMG), especialista em Gestão de Pessoas (UEMG) e mestre em Engenharia de Produção (UFMG). Servidor da Fundação Ezequiel Dias. *roberto.gontijo@funed.mg.gov.br*

[3] Psicóloga e especialista em Gestão Contemporânea com Pessoas. Servidora da Fundação Ezequiel Dias.

[4] Graduando em psicologia (UFMG).

[5] Psicóloga e especialista em Educação a Distância. Servidora do Ministério da Saúde em exercício na Fundação Ezequiel Dias.

[6] Assistente social e especialista em Gestão Pública. Servidora da Fundação Ezequiel Dias.

[7] Psicóloga e especialista em Terapia Centrada no Cliente. Servidora da Fundação Ezequiel Dias.

[8] Psicóloga e especialista em Administração Pública. Servidora da Fundação Ezequiel Dias.

[9] Biólogo e doutor em Ciência e Tecnologia das Radiações. Servidor da Fundação Ezequiel Dias.

[10] Assistente social e servidora da Fundação Ezequiel Dias.

[11] Doutora em Psicologia e docente da UFMG.

Nesse contexto, a Fundação Ezequiel Dias (Funed), órgão público vinculado à rede saúde do Estado de Minas Gerais, e a Universidade Federal de Minas Gerais, por meio de seu Departamento de Psicologia, firmaram, em 2018, uma parceria para desenvolver o Programa de Orientação Profissional da Funed (POP), destinado aos jovens aprendizes e bolsistas de iniciação científica júnior que atuam nessa Fundação.

A Funed, por meio do Serviço de Humanização, área pertencente à Divisão de Gestão de Pessoas, identificou uma demanda latente por oferecer aos jovens e adolescentes, inseridos em áreas administrativas e laboratórios de pesquisa da instituição, um programa que os orientasse nas escolhas e dúvidas próprias de seu momento de vida.

Este capítulo tem por objetivo relatar a experiência de desenvolvimento do POP/Funed, em parceria com a UFMG, no ano de 2018, como exemplo privilegiado de articulação entre a pesquisa e a aplicação do campo de orientação profissional no serviço público.

Orientação profissional

A origem do campo de Orientação Profissional remete a um processo mais diretivo (Sparta, 2003), no qual o orientador realizava diagnósticos por meio de testes e apontava, ao orientando, qual a melhor ocupação a se seguir. Embora os testes ainda sejam uma ferramenta relevante, novas metodologias foram surgindo e sendo incorporadas à prática dos profissionais que atuam com a OP. Atualmente, a OP visa a uma atuação na qual se faz presente uma maior participação do orientando nos processos de intervenção, de forma que não seria apontado qual o caminho a se seguir, mas construído conjuntamente, por um processo de autoconhecimento.

Nesse sentido, a orientação profissional e de carreira pode ser caracterizada como um processo, cujos objetivos principais estão ligados a movimentos de escolha do futuro profissional das pessoas envolvidas. Dessa forma, o processo se mostra intrinsecamente relacionado a relação homem-trabalho (Lisboa, 2018), na medida em que os orientandos são convidados a refletir, planejar e projetarem-se em suas carreiras e lugares no mundo do trabalho.

O mercado de trabalho e a escolha profissional são comumente encarados de forma intimidante pelos jovens. Parte deles possui pouca informação sobre cursos e profissões, o que pode contribuir para escolhas precipitadas e sem um embasamento sólido sobre a realidade profissional e do mercado de trabalho, afetando-os em diversos aspectos da vida, profissional e pessoal.

Programa de Orientação Profissional (POP/FUNED-UFMG)

A Funed possui um programa institucional de Iniciação Científica Júnior (Bic-Júnior), financiado pela FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais) que contava, em 2018, com 30 jovens[12]. Tem como objetivo possibilitar que alunos do Ensino Médio tenham contato com a

[12] Dado disponibilizado pela Diretoria de Pesquisa e Desenvolvimento da Funed, responsável pela gestão do programa BIC-Jr nessa instituição e parceria do POP.

pesquisa científica através do vínculo com alguma instituição pública de ensino e sob supervisão de um pesquisador[13].

Além do Bic-Junior, a Fundação participa do programa Jovem Aprendiz, que é um projeto do governo federal criado a partir da Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/00) com o objetivo de que as empresas desenvolvam programas de aprendizagem que visam à capacitação profissional de adolescentes e jovens em todo o país. A empresa responsável pela contratação dos 08 jovens mensageiros[14] atuantes na Funed é a Associação Profissionalizante do Menor (ASSPROM).

O POP/Funed, portanto, surge de forma intersetorial e interinstitucional, por meio da formação de parcerias internas e externas, inserindo-se como um projeto de cunho social alinhado à missão da Funed de promover a saúde pública, potencializando a capacidade do público-alvo de fazer escolhas, abrir novas possibilidades e projetos de vida para a carreira.

A partir de sua idealização, uma minuta de projeto foi elaborada pela equipe de Psicologia do Serviço de Humanização e autorizada pela chefia da área, sendo, então, apresentado à profª Delba Barros, coordenadora do Programa de Orientação Profissional da UFMG, que se disponibilizou a orientar o projeto. Essa relação foi formalizada por meio de um Termo de Cooperação Técnica firmado entre as duas instituições e mediado pelos seus núcleos de inovação tecnológica.

Em seguida, o projeto foi apresentado aos gestores do Serviço de Apoio Operacional e da Diretoria de Pesquisa e Desenvolvimento, responsáveis, respectivamente, pela coordenação dos menores aprendizes e BIC-Jrs. Houve a imediata concordância dessas chefias que não somente aprovaram a proposta de criar um espaço de integração e diálogo aberto sobre questões relacionadas ao futuro profissional dos jovens e adolescentes que atuavam na Funed, como também disponibilizaram espaços coletivos (auditórios/sala de reuniões) para a realização dos encontros previstos no cronograma.

Realização dos encontros

Na proposta de cronograma, foram previstos 8 (oito) encontros, divididos em módulos temáticos para facilitar o processo de orientação. Cada encontro foi pensado de forma semiestruturada, definindo as atividades que seriam realizadas em três momentos distintos: explanações sobre aspectos relacionados à escolha profissional e mercado de trabalho, técnicas vivenciais e atividade que deveria ser entregue no próximo encontro.

Os encontros aconteceram quinzenalmente, com exceção dos dois primeiros que foram realizados em semanas consecutivas, e ocorreram em dois momentos do dia: de manhã, de 10:00 às 11:30, e à tarde, de 14:00 às 15:30, para contemplar os diferentes turnos dos participantes. No período

[12] Para maiores informações, consultar: <https://fapemig.br/>.

[14] Dado disponibilizado pelo Serviço de Apoio Operacional da Funed, responsável pela gestão dos jovens aprendizes nessa instituição e parceria do POP.

da manhã, obteve-se uma participação média de seis jovens por encontro e, no período da tarde, de vinte jovens.

Primeiro encontro: apresentação do projeto – 18/09/2018: o objetivo desse primeiro encontro era, além de apresentar o projeto e sua proposta, que os participantes pudessem se apresentar para seus colegas e orientadores. Nesse momento, cada um escolheu um personagem (real ou fictício) que o representasse para que fossem confeccionados crachás personalizados a serem entregues no segundo encontro.

Segundo encontro: influências externas na escolha profissional - 25/06/2018: o objetivo foi levantar as influências que os jovens percebem em suas vidas, no que diz respeito às suas escolhas e futuro profissional e realizar uma discussão sobre a importância dessas influências e de manter-se crítico em relação a elas, sem abandoná-las por completo.

Terceiro encontro: conhecendo as profissões - 09/10/2018: o objetivo desse encontro foi retomar a discussão sobre as expectativas e influências familiares no processo de escolha profissional e iniciar o processo de levantamento de interesses, aptidões e conhecimentos acerca das profissões, a partir da aplicação de dois instrumentos de intervenção: "MATRIZ" (Magalhães, 2011) e "Critérios para escolhas profissionais" (Neiva, 2015).

Quarto encontro: desvendando profissões e áreas do conhecimento - 23/10/2018: nesse encontro, foram apresentados os resultados individuais dos instrumentos utilizados. Além disso, objetivou-se apresentar profissões pouco conhecidas a fim de provocar curiosidade nos orientandos sobre o mercado de trabalho, as profissões, atividades, qualificações necessárias etc.

Quinto encontro: preparação para o mercado de trabalho - 07/11/2018: realizou-se uma apresentação que continha pontos relevantes para a utilização na vida profissional, como oratória, postura profissional e elaboração de currículo. Em seguida, foram trabalhados aspectos relacionados ao Exame Nacional do Ensino Médio, além de mostrar de forma mais aprofundada a estrutura da prova.

Sexto encontro: Preparação para a entrevista - 21/11/2018: dentro dessa temática, foram explorados pontos como pesquisa de vagas de emprego, postura durante uma entrevista, conhecimentos gerais e redes sociais relacionadas ao mercado de trabalho. Foi realizada uma apresentação, destacando aspectos importantes durante uma entrevista de emprego, como: vestimenta, pontualidade, conhecimentos prévios sobre a empresa, etc. Por fim, foi discutido o papel das redes sociais no mercado de trabalho.

Sétimo encontro: Projeto de vida, exclusão e saúde mental no mercado de trabalho - 05/12/2018: utilizou-se uma atividade desenvolvida pela própria

equipe, na qual os jovens iriam escrever seus objetivos de vida, descrevendo, também, aspectos necessários para alcançar tais objetivos e dificuldades e/ou obstáculos que poderão encontrar durante o percurso. O tema sobre exclusão de minorias foi levantado após uma breve atividade, na qual os orientandos presenciaram uma situação de injustiça, com o objetivo de conscientizá-los sobre como é possível contribuir para diminuição dos processos de exclusão e discriminação. Por fim, o encontro contou com a presença de uma convidada externa, ex-bolsista de iniciação científica júnior da Funed, que apresentou, em forma de relato, seu percurso dentro da instituição e sua vida cotidiana, em que, após determinados acontecimentos, precisou cuidar de sua saúde mental.

Oitavo encontro: Ética no trabalho e expectativas para o futuro profissional – 19/12/2018: nesse último encontro, houve uma exposição inicial sobre o tema, seguida da discussão do grupo. Em seguida, foi aplicado o questionário de avaliação. Por fim, todos participaram de uma confraternização, com a realização de um show de talentos e a entrega dos certificados.

Análise do questionário final

A fim de possibilitar um *feedback* dos orientandos, foi estruturado e aplicado um questionário com questões que avaliassem a qualidade dos encontros, os pontos positivos e de melhoria e que identificassem, a partir de suas respostas, o impacto do projeto e das ferramentas utilizadas. As questões foram elaboradas com o intuito de promover a reflexão dos jovens sobre sua experiência com a orientação profissional.

O questionário foi respondido por 22 participantes, incluindo as turmas da manhã e da tarde. As respostas foram, em grande maioria, positivas, principalmente em relação à metodologia adotada, às dinâmicas e atividades em grupo. As restrições de tempo e o espaçamento entre os encontros foram apontados como pontos de melhoria, muito embora fosse inviável qualquer alteração de horário e datas, não somente pela reserva de espaços, mas também pelas limitações e necessidades institucionais.

Procurando compreender o impacto do projeto em suas vidas profissionais, alguns relatos foram destacados em seguida, de forma a refletir a percepção e avaliação dos participantes: "(...) eu pude traçar objetivos concretos acerca do meu futuro profissional, tive consciência de onde estou hoje, do que posso fazer para alcançar estes objetivos e, além disso, descobri a importância de estabelecer um caminho para seguir"; "O POP-Funed foi um excelente projeto, nos deu a oportunidade de refletir sobre o que somos hoje, na vida pessoal e profissional e o que seremos no futuro (expectativas, planos, sonhos etc.)"; "(...) eu já tinha a decisão antes mesmo de participar do projeto, porém acho que pode ter ajudado outras pessoas decidirem ou pensarem com novas possibilidades de carreiras. De certa forma, o projeto me ajudou a ter certeza da minha decisão profissional, mas antes mesmo eu estava decidida. Com o processo, pude ter mais certeza".

Os comentários acima, bem como outros coletados através do questionário, apontam para um processo de reflexão ampla, incentivado por meio dos encontros realizados e construído pelos orientandos sobre seus futuros, planos e escolhas profissionais. Para além de estarem certos sobre a escolha que pretendem realizar, o projeto visava incentivar esse movimento reflexivo, de questionamento e autoconhecimento, que foi evidenciado por meio do questionário e pelos *feedbacks* informais dos participantes.

Considerações Finais

A experiência inédita de implantação e desenvolvimento de um programa de orientação profissional na Funed trouxe diversas lições aprendidas e oportunidades de crescimento a todos os envolvidos: profissionais, jovens e instituições. Aos adolescentes e jovens participantes, abriu-se um espaço de diálogo e apoio para que pudessem compartilhar angústias, buscar esclarecimentos em seu processo de descobertas e escolhas de vida.

Aos profissionais e alunos de psicologia e técnicos, possibilitou-se o aprimoramento do seu fazer profissional e o encontro de alternativas de atenção ao outro. Para as instituições, surgiu a oportunidade de articulação entre produção acadêmica, formação de alunos e prática, completando a tríade ensino-pesquisa-extensão entre órgãos públicos das esferas federal e estadual e entre os campos da educação e da saúde.

Além das oportunidades, diferentes desafios se revelaram ao longo da primeira edição do programa e após o último encontro previsto com os grupos. Desafios que atravessaram desde a parte de sensibilização e adesão dos jovens ao programa, passando pela carência de recursos financeiros e a busca de alternativas de materiais para as atividades, até a necessidade de formação e atualização da própria equipe de profissionais envolvidos, uma vez que a OP é um campo em constante evolução.

A todos esses profissionais e parceiros colaboradores da Funed e UFMG ficou um sentimento de conquista pelo espaço criado e ofertado, em que valores como humanização, compromisso social e cidadania são norteadores permanentes. Apesar deste relato de experiência retratar realidades específicas das instituições que estão presentes, os autores defendem sua inspiração e aplicabilidade, com as devidas adaptações, a outras realidades profissionais e institucionais que buscam exemplos vivos das oportunidades e desafios engendrados pela OP, sobretudo no serviço público.

REFERÊNCIAS

Lisboa, M. D. (2018). Orientação profissional e mundo do trabalho: reflexões com base nas perspectivas sociológica e econômica. In Lisboa, M. D. & Soares, D. H. P. (Orgs.). A Orientação Profissional em ação: formação e prática de Orientadores Profissionais (Vol. 2, Cap. 07, pp. 205-20). São Paulo: Summus Editorial.

Magalhães, M. O. (2011). Matriz de habilidades e interesses profissionais. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Neiva, K. M. C. (2015). Critérios para escolhas profissionais (3ª ed.). São Paulo, SP: Vetor.

Sparta, M. (2003). O desenvolvimento da Orientação Profissional no Brasil. Revista Brasileira de Orientação Profissional, v.4 n1-2.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROJETO DE VIDA NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL E NO PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO

Omar Calazans Nogueira Pereira[1]

Introdução

A Orientação Profissional se consolidou na legislação educacional brasileira na década de 1920 através das Leis Orgânicas de Ensino, estando vinculada à orientação educacional (Pimenta, 1981). Desde então, ao longo das décadas, a inserção da Orientação Profissional na legislação educacional vem sofrendo alterações (Pereira, 2019; Melo-Silva, Munhoz & Leal, 2019) e perdendo espaço nas escolas enquanto prática intencional e sistematizada (Melo-Silva, Munhoz & Leal, 2019).

No entanto, com as mais recentes alterações na legislação educacional, através da Lei no 13.415 (Brasil, 2017a), e nos documentos de referência que orientam os currículos dos sistemas de ensino, abre-se respaldo para a implementação sistematizada de ações de Orientação Profissional nas escolas (Pereira & Ribeiro, 2019). Para Pereira (2019) e Pereira e Ribeiro (2019), tomando-se como exemplo programas educacionais do Estado de São Paulo, é possível entender que a implementação da Orientação Profissional tem ocorrido por meio da nomenclatura "Projeto de Vida", inserida no projeto pedagógico das escolas e, principalmente, ministrada como disciplina curricular por professores de diferentes licenciaturas.

[1] Psicólogo escolar na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo por meio da Fundação Faculdade de Medicina. Mestre em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Psicólogo e licenciado em Psicologia pelo IPUSP, com aperfeiçoamento em Orientação Profissional e de Carreira pelo IPUSP. *omar.calazans@gmail.com*

Considerando o exposto, serão mencionadas alterações relevantes para a Orientação Profissional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Em seguida, como objetivo deste texto, será analisada a construção do Projeto de Vida em dois programas educacionais do Estado de São Paulo: o Programa Ensino Integral (PEI) e o Programa Inova Educação.

A Orientação Profissional na legislação educacional brasileira: o Projeto de Vida

Com a recente Lei no 13.415/2017 (Brasil, 2017a), também conhecida como a Reforma do Ensino Médio, o currículo deste nível de ensino passou a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, ofertados em cinco arranjos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica e profissional. Quanto aos itinerários, ressalta-se que cada sistema estadual de ensino decidirá como a parte diversificada entrará no currículo e quando o aluno terá que optar pelo itinerário (Brasil, 2017b).

Dentre outras alterações na legislação anterior, a Lei no 13.415/2017 (Brasil, 2017a) delibera que "os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais" (Brasil, 2017a, art. 35-A, §7). Ainda, é mencionado que a escola deve "orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional" (Brasil, 2017b, art. 36, §12).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mencionada anteriormente, também traz a questão do projeto de vida do aluno. A BNCC (Brasil, 2017c) define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Estas aprendizagens asseguram ao estudante o desenvolvimento de dez competências gerais. Em uma delas, há menção ao mundo do trabalho, escolha e projeto de vida:

> *Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2017c, p. 9).*

Por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), atualizadas através da Resolução no 3 de Novembro de 2018 (Brasil, 2018), estabelecem como princípio do Ensino Médio, dentre outros, o "projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante" (artigo 5º, Brasil, 2018). Além disso, há outras menções ao projeto de vida ao

longo do texto, destacando-se a consideração do projeto de vida na proposta pedagógica das unidades escolares:

> *o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades (art. 27, XXIII, Brasil, 2018).*

Frente a estas mudanças na legislação, cabe às escolas a elaboração de programas e intervenções para auxiliar os alunos na escolha pelos itinerários e na construção de seu projeto de vida. Na sessão seguinte, será discutido como a construção do projeto de vida está presente nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo.

A construção do Projeto de Vida em programas educacionais do Estado de São Paulo

Em 2004, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) desenvolveu e implementou no Ginásio Pernambucano um modelo de educação integral, a Escola da Escolha, que foi expandido para outras unidades escolares em Pernambuco e, posteriormente, para outros estados. Atualmente, esse modelo já foi implementado em 16 estados brasileiros (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação [ICE], 2019).

Em parceria com o ICE e baseado na Escola da Escolha, o Estado de São Paulo implantou, em 2012, o Programa Ensino Integral (PEI), atendendo inicialmente o Ensino Médio e, posteriormente, sendo estendido para o Ensino Fundamental (São Paulo, 2014a). O modelo pedagógico do PEI tem como princípios a Educação Interdimensional, os Quatro Pilares da Educação para o século XXI, a Pedagogia da Presença e o Protagonismo Juvenil (São Paulo, 2014a). Além disso, este modelo prevê a matriz curricular com uma parte diversificada, que inclui, no Ensino Médio, disciplinas como Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Preparação Acadêmica, que podem ser ministradas por professores de diferentes áreas.

A construção do Projeto de Vida, mais do que uma disciplina, é, principalmente, o eixo estruturante do Programa Ensino Integral. O Projeto de Vida "é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo produtivo" (São Paulo, 2014a, p. 23). Na construção do Projeto de Vida, é importante que o professor atue como "mediador e moderador", apoiando o educando em seu projeto (São Paulo, 2014a, p. 24).

A realização do Projeto de Vida pressupõe interação com o Protagonismo Juvenil, enquanto princípio, premissa e metodologia. As atividades escolares são planejadas e desenvolvidas para oferecer aos jovens oportunidades de desenvolver seu Protagonismo, merecendo destaque espaços como os Clubes Juvenis e funções como os Líderes de Turma (São Paulo, 2014a). Todas as

escolas integrantes do programa funcionam em período integral, com uma jornada de oito horas diárias.

Para Barbosa (2016) e Dalera de Carli (2018), o protagonismo juvenil é exercido nas escolas do PEI, nas quais há a aplicação de princípios pedagógicos como o Protagonismo Juvenil, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional. No entanto, segundo Pessente (2016), de acordo com a percepção dos próprios profissionais da escola, as formações oferecidas a eles têm se mostrado insuficientes tanto para um bom entendimento do programa quanto para o entendimento do papel deles enquanto "professores protagonistas".

Por sua vez, Baptista (2015) aponta a falta de recursos financeiros e materiais que foram prometidos e, de maneira semelhante, Marques (2017) afirma que a adoção do PEI tem contribuído apenas parcialmente para a formação integral dos estudantes. Para Marques (2017), há um distanciamento entre o que é proposto no PEI e a realidade vigente na escola, em aspectos como a adequação dos espaços físicos e a destinação de recursos financeiros e humanos.

Em relação à disciplina Projeto de Vida, Pereira e Ribeiro (2019) e Pereira (2019) afirmam que, em termos teóricos e metodológicos, é possível entender a disciplina como ação de Orientação Profissional e como uma política pública da área. Primeiro, por visar à construção de um projeto de vida, principalmente, focado no projeto de vida de trabalho e, em segundo, por apresentar semelhanças com alguns dos tradicionais modelos de Orientação Profissional. De forma complementar, em termos ideológicos, a disciplina Projeto de Vida "carrega o discurso neoliberal do esforço individual e da alta qualificação como únicos caminhos para o sucesso na vida de trabalho, apesar de narrativas singulares de professores e alunos problematizarem esta visão" (Pereira & Ribeiro, 2019, p. 204).

Com base na experiência das escolas do Programa Ensino Integral (PEI), foram realizadas mudanças na matriz curricular das escolas públicas de tempo regular do Estado de São Paulo através do Programa Inova Educação e a Resolução SE-SP no 66 (São Paulo, 2019a). Dentre outras mudanças, foram introduzidas novas disciplinas como Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia, ministradas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e nos três anos do Ensino Médio por professores de diferentes licenciaturas (São Paulo, 2019a).

De forma semelhante ao PEI, o Programa Inova Educação tem como princípios: os Quatro Pilares da Educação para o século XXI, o Desenvolvimento Socioemocional, a Pedagogia da Presença e o Protagonismo do Estudante (São Paulo, 2019b). O Projeto de Vida do estudante deve ser entendido como eixo central de todas as ações da escola. O componente curricular Projeto de Vida deve estar articulado com as outras áreas do conhecimento e alinhado com toda a equipe escolar (São Paulo, 2019b).

O Projeto de Vida, na concepção do programa, ajuda o estudante a refletir sobre quem é, quem gostaria de ser e como planejar o caminho para alcançar o que pretende ser. Essa reflexão deve articular a singularidade do indivíduo e os contextos onde está inserido, de forma que possibilite dar suporte na

tomada de decisões em sua vida pessoal, social/cidadã e profissional (São Paulo, 2019b).

Nas aulas de Projeto de Vida, para cada série escolar foram escolhidas competências socioemocionais para serem desenvolvidas de modo intencional. Ao todo, são 17 competências socioemocionais específicas que estão dentro de cinco macro competências: abertura ao novo, amabilidade, autogestão, engajamento com os outros e resiliência emocional (São Paulo, 2019b).

Da mesma forma, o componente Projeto de Vida visa, em cada série, apoiar o desenvolvimento do aluno em algumas capacidades específicas (São Paulo, 2019b). Dentre as capacidades que são descritas no componente, é no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio onde há menção direta ao desenvolvimento de capacidades relacionadas ao mundo do trabalho. No 9º ano, tem-se a capacidade de "desenvolver um processo de autoconhecimento que fundamente escolhas futuras relacionadas ao mundo do trabalho", enquanto que no 3º ano do Ensino Médio encontramos o desenvolvimento da capacidade de "amadurecer reflexões baseadas em conhecimentos sobre o mundo do trabalho contemporâneo, que orientem seus interesses de trajetória profissional e formação acadêmica (2019b, s. p.).

A implementação da disciplina Projeto de Vida nas escolas regulares da rede estadual representa um avanço significativo na discussão sobre o projeto de vida dos alunos, o desenvolvimento do autoconhecimento e o processo de tomada de decisões pessoais e profissionais. No entanto, algumas ressalvas devem ser realizadas. O desenvolvimento da disciplina na rede regular de ensino talvez ocorra de forma precária, pois não há nesta a mesma estrutura material e o mesmo apoio pedagógico presentes no PEI, origem da disciplina. Sem a devida preparação e suporte, existe o risco de que, na prática, o professor desenvolva a disciplina como a aplicação de uma mera sequência de dinâmicas de grupo. A própria disciplina, que se apresenta como um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais, não traz, por exemplo, discussões sobre justiça social, sobre o contexto histórico-político do trabalho ou sobre a interseccionalidade entre classe social, gênero e raça no mundo do trabalho. A falta destas discussões persiste mesmo no PEI, como é apontado por Pereira (2019) e Pereira e Ribeiro (2019).

Considerações finais

Com as recentes mudanças na legislação educacional e nos documentos de referência para a elaboração dos currículos escolares, observa-se uma possível consolidação da Orientação Profissional através da nomenclatura Projeto de Vida. No Estado de São Paulo, no qual o Projeto de Vida tem se inserido, principalmente, como disciplina curricular, faz-se relevante uma aproximação maior da Orientação Profissional com a Educação (Pereira, 2019).

Considerando o exposto, é necessária uma ampliação da formação de professores da rede pública para o ensino de Projeto de Vida/Orientação Profissional, que poderá acontecer em cursos de graduação, pós-graduação

e eventos científicos (Pereira & Ribeiro, 2019). Ainda, as universidades podem estabelecer parcerias em diferentes níveis com o sistema educacional. No Estado de São Paulo, em nível macro, formações podem ser oferecidas para as 91 Diretorias de Ensino estaduais, especialmente para os Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNPs). Por sua vez, as Diretorias de Ensino multiplicariam estas formações para as escolas, pois a formação continuada de docentes já é uma de suas atribuições. Ao mesmo tempo, em nível micro, as universidades podem combinar parcerias e formações diretamente com cada escola.

O momento de implementação do novo currículo é propício para que as teorias e técnicas da Orientação Profissional sejam trazidas para a rede pública de ensino. Em contraparte, dentro da Orientação Profissional, há que ser realizado o debate sobre quais modelos se adequam ao ensino público brasileiro e à sala de aula.

REFERÊNCIAS

Baptista, F. F. C. M. E. (2015). Educação e ensino Integral e a gestão escolar: tempos e contratempos (Dissertação de mestrado). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, SP. Recuperado de https://unisal.br

Barbosa, R. C. (2016). Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI) (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Brasil (2017a). Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

Brasil. (2017b). Ministério da Educação. Mudanças focam no protagonismo dos jovens e investem em novas possibilidades de formação. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/ ultimas-noticias/211-218175739/42861-mudancas-focam-no-protagonismo-dos-jovense-investem-em-novas-possibilidades-de-formacao

Brasil (2017c). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf

Brasil (2018). Resolução no 3 de Novembro de 2018. Ministério da Educação. Recuperado de http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622

Dalera de Carli, F. (2018). Antes não, agora, sim! Protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado de https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21293.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação [ICE], 2019. Atuação. Recuperado de http://icebrasil.org.br/atuacao/

Marques, S. (2017). Tempo escolar estendido: Análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017) (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado de https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20918

Melo-Silva, L. L., Munhoz, I. M. S., & Leal, M. S. (2019). Orientação profissional na educação básica como política pública no Brasil. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 20(1), 3-18. https://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n2p133

Pereira, O. C. N. (2019). A construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da Orientação Profissional (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
https://doi.org/10.11606/D.47.2019.tde-14082019-174454

Pereira, O. C. N., & Ribeiro, M. A. (2019). Políticas Públicas de Orientação Profissional: uma análise socioconstrucionista sobre a construção do Projeto de Vida no Programa Ensino Integral (PEI). In M. P. Cordeiro, M. F. A. Lara, H. A. Aragusuku, & R. L. A. Maia (Orgs.), Pesquisa em Psicologia e Políticas Públicas: diálogos na pós-graduação (Vol. 1, pp. 189-209). São Paulo, SP: IPUSP. Recuperado de http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/413.

Pessente, A. M. D. (2016). A formação do professor protagonista no programa ensino integral do Estado de São Paulo (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. Recuperado de https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8924

Pimenta, S. G. (1981). Orientação vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil. 2a ed. São Paulo, SP: Loyola.

São Paulo (Estado) (2014a). Secretaria da Educação. Diretrizes do Programa Ensino Integral, Caderno do Gestor. São Paulo, SP: SE.

São Paulo (Estado) (2019a). Resolução SE-SP no 66, de 9 de dezembro de 2019. Recuperado de http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66_2019.HTM?Time=21/01/2020%2012:01:16

São Paulo (Estado). (2019b). Formação aprofundada - Projeto de Vida – 1ª Edição /2019. Secretaria da Educação. Escola de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo.

PROGRAMA VOCÊ + XP: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

Lyara Correia Guimarães[1], Priscila Carvalho de Castilho[2], Paulo Braga Barros Nhani[3], Fabiana Maris Versuti[4], Marlene de Cássia Trivellato Ferreira[5], Karine Ribeiro de Assunção[6]

Introdução

Os estudos no âmbito da orientação profissional datam do início do século XX, e sua popularização foi maior a partir da Psicometria e da emergência da Grande Depressão e da II Guerra Mundial, quando passou a ser

[1] Graduada em Psicologia pela FFCLRP da USP de Ribeirão Preto. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento e Intervenção Psicossocial da FFCLRP da USP-RP. Trabalha como Orientadora de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida na Organização Comunitária Santo Antônio Maria de Claret. *lyaracorreiag@gmail.com*

[2] Pesquisadora no LEPES (Laboratório de Estudos e Pesquisa em Economia Social) da Universidade de São Paulo. Mestranda em Psicobiologia e graduanda em Psicologia na Universidade de São Paulo, campus de Ribeirão Preto. Graduada em Jornalismo pela Universidade Metodista de São Paulo (2012). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Escolar. *priscila.castilho@usp.br*

[3] Graduando em Psicologia pela FFCLRP da USP de Ribeirão Preto. Participante do Laboratório de Pesquisa e Intervenção Cognitivo-Comportamental - LaPICC-USP do Departamento de Psicologia (DP), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP). *paulo.nhani@gmail.com*

[4] Docente do Programa de Pós- Graduação em Psicobiologia da USP de Ribeirão Preto. Possui Pós-Doutorado pela USP/FFCLRP, Doutora e Mestre em Educação para a Ciência pela UNESP/Bauru. Coordenadora do ConectaLab: Laboratório de pesquisa e integração: Psicologia, Tecnologia e Educação e Diretora do Polo EAD- Licenciatura em Ciências da USP-Ribeirão Preto. *fabiana_versuti@usp.br*

[5] Psicóloga, Mestra e Doutora em Ciências, área de concentração Psicologia, pela FFCLRP-USP. Professora titular e Coordenadora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Barão de Mauá/RP -SP. Tem experiência em Psicologia escolar e educacional, atua nas temáticas de Formação de professores, Fatores de risco e desenvolvimento do escolar, Estresse e Burnout e Habilidades socioemocionais. *marlene.trivellato@baraodemaua.br*

[6] Psicóloga, graduada em Psicologia e mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialização em Educação à Distância pelo Estácio (UNISEB). Trabalha no SENAC na área de desenvolvimento social e nos programas de Aprendizagem. Participa do Carreira Lab da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da USP. *kasrib@hotmail.com*

vista como um processo clínico realizado por psicólogos (Abade, 2005). Na década de 50 houve maior desenvolvimento de diferentes abordagens sobre essa temática, condizentes com o contexto sócio-econômico-político-social vivido, destacando-se a perspectiva desenvolvimentista de Donald Super (Faleiros & Lehman, 2016).

Nos Estados Unidos, fatos históricos, como a democratização das oportunidades educacionais e ocupacionais, o fordismo, os movimentos pela garantia dos direitos civis e da mulher, a Guerra do Vietnã, entre outros, criaram a base para que o governo, por volta da década de 70, passasse a fomentar a inclusão da orientação profissional nas escolas. Esta inclusão teve como base a proposta da Educação para a Carreira, de Kenneth Hoyt e Sidney Marland Jr., cujo o objetivo era integrar o desenvolvimento da carreira às demais dimensões da vida com enfoque desenvolvimentista (Faleiros & Lehman, 2016).

A Educação para Carreira se baseia em quatro princípios: (1) defende que a preparação para o trabalho deve se dar na escola, (2) como parte do currículo escolar, (3) sendo necessário estabelecer parceria da escola com a comunidade, (4) com o enfoque no trabalho de forma abrangente, ou seja, como uma atividade que gere benefícios sociais para si para os demais independente da remuneração monetária (Munhoz & Melo-Silva, 2011). Nesse sentido, deve promover reorientação do sistema educacional para que a educação em sua totalidade seja de fato uma preparação para o trabalho e não apenas um curso adicional (Faleiros & Lehman, 2016). Além dos Estados Unidos, outros países com condições semelhantes introduziram a Educação para Carreira em sua grade curricular, como a Espanha, a Grã-Bretanha e o Canadá. E enquanto países estão falando de rever a de políticas públicas nessa área, no contexto brasileiro, verifica-se que até mesmo a produção científica acerca da Educação para Carreira ainda é muito recente.

Uma das abordagens teóricas da psicologia que permite nortear o trabalho em Educação para Carreira é a Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC), a qual se baseia no papel dos pensamentos autorreferentes para a motivação e para o comportamento humano, especialmente no desenvolvimento de interesses e de escolhas acadêmicas e ocupacionais. Dentre os pensamentos autorreferentes, são enfatizadas as crenças de autoeficácia, isto é, as crenças que o sujeito tem sobre sua capacidade de organizar e executar uma determinada ação e, assim, obter as realizações esperadas. Nesse sentido, ao realizar uma ação de forma intencional, de acordo com seu sistema de crenças, tal sistema, pode afetar a motivação, o bem-estar e as realizações, visto que quando há uma baixa crença de que se pode conseguir ter os resultados almejados, a tendência é de uma menor motivação para perseverar e, assim, ter uma vivência de menor bem-estar com uma menor chance de obter as realizações esperadas (Dantas & Azzi, 2018).

É importante salientar que as crenças de autoeficácia se referem a atividades específicas; isto é, as pessoas geralmente têm percepções de sua autoeficácia em níveis diferentes a depender de um determinado domínio / atividade. Além disso, tais crenças são construídas, fortalecidas ou

enfraquecidas a depender de quatro fontes de informação: (a) o contato direto com os resultados que indicam a competência para a realização da tarefa; (b) a aprendizagem vicária por meio da comparação das competências de realização com outras pessoas; (c) a persuasão social em relação à avaliação de terceiros sobre as competências do indivíduo e (d) os efeitos dos estados físicos e afetivos para autopercepção de sua competência (Dantas & Azzi, 2018).

A partir da TSCC, o contexto de vida do sujeito tem grande influência sobre as atividades que serão por ele vivenciadas ou observadas, já que a cultura, as questões de gênero e o status socioeconômico são questões contextuais que vão diferenciar as oportunidades que cada sujeito tem de vivenciar ou observar determinadas atividades. Nesse sentido, compreende-se que as pessoas tendem a se engajar em atividades que consideram possíveis para si, sendo que o feedback recebido a partir da realização de tais atividades é fundamental para a construção da sua percepção de autoeficácia. E, por conseguinte, o sujeito irá desenvolver o interesse em atividades nas quais se sente mais eficaz (Dantas & Azzi, 2018).

Por outro lado, apesar da tendência à estabilidade, as crenças de autoeficácia são passíveis de mudança por meio da exposição a novas aprendizagens tendo em vista as quatro fontes de informação citadas anteriormente. Assim, a literatura científica aponta que estudantes que se percebem mais autoeficazes também apresentam uma maior amplitude em suas opções de carreira, indicando um ponto importante de intervenção que, de forma semelhante a outros países, também já é trabalhado nos Estados Unidos, Espanha e China, com o enfoque no fortalecimento das percepções de autoeficácia em diferentes domínios (Dantas & Azzi, 2018).

Atualmente, um meio importante para realização de intervenção junto a jovens, em geral, são as novas tecnologias. Nesse sentido, uma revisão de literatura aponta que as novas Tecnologias da Informação e Comunicação são um recurso relevante para o desenvolvimento de estratégias em orientação profissional, especialmente para realização do trabalho com informação profissional, um dos componentes do processo mais amplo de orientação (Esbrogeo & Melo-Silva, 2012). Para além da utilização de recursos impressos para trabalhar a informação profissional, também se verifica a aplicação de programas e sistemas de informação assim como de sites na internet.

Para ilustrar, a aplicação de programa e sistemas de informação se dá por meio dos Sistemas CACG (Computer-Assisted Career Guidance Systems), estes são sistemas ou programas computadorizados que auxiliam o processo orientação profissional, originários e mais comumente utilizados em países com maior desenvolvimento socioeconômico. Tais programas podem incluir variadas funções, como: (1) autoaplicação de testes ou inventários, (2) instrução sobre o processo de tomada de decisão profissional, (3) informações sobre as profissões, locais, mercado de trabalho e cursos de profissionalização, (4) desenvolvimento de planos de ação, (5) elaboração de currículo, e até mesmo (5) selecionar entrevistas de emprego e (8) sugerir estratégias de investimento no próprio negócio. Tais sistemas são ricos pois ofertam toda mobilidade,

anonimato, instantaneidade e interatividade das plataformas computacionais, entretanto, sozinhos os sistemas não são capazes de processar a complexidade das variáveis humanas, incluindo possíveis questões multiculturais e/ou limitações do usuário em utilizá-lo (Esbrogeo & Melo-Silva, 2012).

Por sua vez, as informações localizadas na internet, em diversos websites, podem possuir fontes também muito variadas, como sites governamentais, de associações profissionais e até mesmo de empresas privadas ou blog autônomos. Este recurso possui inúmeras vantagens tendo em vista o acesso relativamente fácil e muito rápido a uma imensa gama de informações provavelmente atualizadas, mas nem sempre confiáveis. Em contrapartida, de forma ainda mais proeminente, a falta de um profissional para orientar esse processo dificulta o aproveitamento pelo sujeito das informações disponíveis.

Nesse sentido, a presença do orientador profissional no acompanhamento e mediação do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é fundamental para realizar: a avaliação do preparo, principalmente emocional, do orientando para utilizar este recurso; a instrução acerca do propósito, expectativas, uso e manuseio do sistema e/ou sites e também a interpretação dos resultados de forma conjunta, propiciando um maior aproveitamento pelo orientando (Esbrogeo & Melo-Silva, 2012).

A revisão de literatura realizada por Berdagi e Albanaes (2015) apontou que, no Brasil, a produção científica ainda é incipiente contando com apenas 16 publicações no período de 20 anos, entre 1995 e 2015, destacando-se a necessidade de diversificação das metodologias aplicadas, especialmente para maior compressão da avaliação do processo e não apenas de resultados. Tendo em vista as vantagens da aplicação de Tecnologias da Informação e Comunicação em processo de Educação para Carreira realizado por profissionais, bem como a necessidade de maior estudo sobre tais intervenções, objetivou-se por meio da aplicação de dois instrumentos, *Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA) que avalia competências socioemocionais e o *Beliefs and Expectations of Students and Teachers inventory* (BEST) que avalia o mindset (crenças sobre a maleabilidade das habilidades), investigar o perfil socioemocional de estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola do interior paulista e a partir disso delinear um programa de intervenção mediado por TICs.

Método

Participantes

Este estudo foi realizado junto a 90 estudantes, entre 15 e 18 anos, do ensino médio de uma escola pública do interior de São Paulo.

Instrumentos

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: *Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA) que avalia competências socioemocionais e o *Beliefs and Expectations of Students and Teachers*

inventory (BEST) que avalia o mindset (crenças sobre a maleabilidade das habilidades).

A estrutura do instrumento SENNA (Santos & Primi, 2014) fundamenta-se na teoria dos cinco grandes fatores de personalidade, conhecida como *Big Five personality traits*. O modelo dos cinco grandes fatores pode ser definido como:

- Abertura ao Novo: tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais, acréscimo nos anos de estudo, correlação com desempenho escolar, etc.

- Autogestão: maior relação com indicadores educacionais (impacto próximo ao de habilidades cognitivas), valorizada no mercado de trabalho (maiores salários), menor incidência em atividades criminais, etc.

- Engajamento com os outros: orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo, relação não linear com resultados futuros.

- Amabilidade: tendência a agir de modo cooperativo e não egoisticamente, baixos níveis estão relacionados a maiores problemas de conduta.

- Resiliência emocional: previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem alternâncias bruscas de humor. Maior probabilidade de permanência na escola, acréscimo nos anos de estudo entre as mulheres, etc.

O instrumento SENNA foi construído com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento dessas competências socioemocionais em ambiente escolar e é composto por um questionário de autorrelato com 57 itens.

O *Beliefs and Expectations of Students and Teachers inventory* (BEST), foi elaborado e validado como um instrumento de mensuração de crenças e expectativas de professores e alunos adaptado para o contexto brasileiro (Estudo em fase de publicação, pelo LEPES- Laboratório de Pesquisas e Estudos em Economia Social da FEA-RP). Composto por um total de 28 itens: 20 itens de Mindset e 8 itens de Expectativas, em escala Likert de cinco níveis (de discordo muito a concordo muito), obedece a correção por aquiescência: estrutura de pares opostos e scores médios por construtos: média dos itens de cada construto, após a correção por aquiescência

Procedimento de coleta de dados

O projeto da pesquisa foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética da FFCLRP-USP (CAAE n.º 86872218.4.0000.5407). Para a realização do convite aos adolescentes, obteve-se a autorização da escola. Em seguida foi realizado um convite nas salas de aula, para que os alunos respondessem ao questionário online. Assim, os instrumentos foram auto aplicados por meio de uma plataforma digital. Após estruturação do perfil socioemocional dos estudantes, realizado com a aplicação dos instrumentos acima citados, o Programa Você+XP foi delineado.

Procedimento de análise dos dados

Os dados provenientes do *Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA) e *Beliefs and Expectations of Students and Teachers*

inventory (BEST) foram compilados em uma base de dados e analisados conforme as normas técnicas dos instrumentos.

Em relação à estruturação do Programa Você+XP este se deu por meio da análise de 5 juízes independentes, sendo que 2 são pesquisadores sêniores, 1 da área de Orientação Profissional e outro da Psicologia da Educação; os outros três são estagiários da disciplina de orientação profissional em grupo do último ano do curso de Psicologia, postulando assim, a partir de consenso, toda a estrutura do programa, a qual conta com: (1) o número de sessões a serem realizadas, (2) as competências a serem trabalhadas, (3) os conteúdos a serem abordados em cada sessão, (4) as habilidades socioemocionais e de carreira a serem desenvolvidas em cada sessão e (5) os recursos tecnológicos mediadores.

Resultados

O perfil socioemocional dos estudantes foi definido a partir de uma análise exploratória dos instrumentos, SENNA e BEST.

Sobre o SENNA, destaca-se que 31% dos alunos têm vergonha de fazer perguntas na aula, 26% se consideram calmos e controlam bem seu estresse, 30,5% afirmam que suas coisas são bagunçadas, 50,6% ficam bravos(as) muito rápido e costumam perder a paciência, e 44% desviam sua atenção com facilidade; (2)

Por sua vez, em uma análise exploratória do BEST, ressalta-se que 46,4% dos estudantes têm vergonha de errar na frente dos outros, 40,4% têm muito medo de errar quando faz algo novo, e 88,1% consideram que só conseguem mudar através de seu esforço.

Considerando o perfil acima, a estrutura do programa em relação às competências trabalhadas e os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas em cada sessão foram descritas na tabela abaixo.

TABELA 1
Competências, conteúdos e habilidades contemplados no Programa Você+XP

Competências	Conteúdos	Habilidades socioemocionais
Relacionais	Apresentação	Comunicação
		Assertividade
Acadêmicas	Gestão do tempo	Autoeficácia e Autorregulação
	Organização do estudo	Autoeficácia e Autorregulação
De Carreira	Autoconhecimento	Introspecção
	Escolhas	Introspecção e Exploração
	Projeto de vida	Introspecção
	Mundo do trabalho	Comunicação, Assertividade, Autoeficácia, Autorregulação e Introspecção

De modo geral, o Programa Você +XP, até o momento, está proposto para ser realizado em oito encontros de 1h30, com o uso de metodologias ativas, incluindo recursos tecnológicos para mediação das atividades, como: apresentação de vídeos, músicas, slides, utilização de plataformas online para aprofundamento de estudo em casa e chats online para discussão. Ademais, o pré-teste, o pós-teste e a avaliação de processos estão previstos para serem realizados por meio de formulário on-line.

Considerações Finais

A partir das análises preliminares dos dados do SENNA e do BEST, compreende-se que os adolescentes participantes deste estudo necessitam de um processo de educação para a carreira, tendo em vista as dificuldades apresentadas. Nesse sentido, o modelo teórico da TSCC contempla os principais conceitos para a construção de um programa que desenvolva as habilidades socioemocionais em que tais alunos demonstram dificuldade. Ademais, é importante salientar que a inclusão das tecnologias enquanto ferramenta de trabalho junto aos jovens deve enriquecer substancialmente o processo.

De forma semelhante, os programas informatizados de maior aprovação dos Estados Unidos, com 90% de satisfação dos usuários, são aqueles enfocam quatro objetivos: (1) promoção do autoconhecimento, (2) promoção do conhecimento do mundo do trabalho, (3) aquisição de competências para tomada de decisão e (4) transferência de tais competências para o mundo escolar e do trabalho. Destaca-se que tais etapas foram contempladas nas competências, conteúdos e habilidades trabalhados pelo Programa Você+XP.

Espera-se, enfim, que com a reaplicação dos instrumentos após a implementação do programa, evidenciar contribuições da TSCC para o embasamento de práticas favoráveis ao desenvolvimento integral dos alunos de ensino médio de escolas públicas no contexto da Educação para a Carreira.

REFERÊNCIAS

Abade, Flávia Lemos. (2005). Orientação profissional no Brasil: uma revisão histórica da produção científica. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 6(1), 15-24. Recuperado em 07 de março de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/ scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000100003&lng=pt&tlng=pt.

Bardagi, M. P., & Albanaes, P. (2015). Avaliação de intervenções vocacionais no Brasil: uma revisão da literatura. Rev. bras. orientac. prof [online]., 16(2), 123-135. ISSN 1679-3390.

Dantas, M. A., & Azzi, R. G. (2018). Relato de uma experiência de intervenção na perspectiva da teoria social cognitiva de carreira. Temas em Psicologia, 26(2), 735-749. https://dx.doi.org/10.9788/TP2018.2-08Pt

Esbrogeo, M. C., & Melo-Silva, L. L. (2012). Informação profissional e orientação para a carreira mediadas por computador: uma revisão da literatura. Psicologia USP, 23(1), 133-155. https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642012000100007

Faleiros, N. P., & Lehman, Y. P. (2016). Desafios na implantação da educação para carreira no contexto escolar brasileiro. Rev. bras. orientac. prof [online], 17(2), 233-243. ISSN 1679-3390.

Munhoz, Izildinha Maria Silva, & Melo-Silva, Lucy Leal. (2011). Educação para a Carreira: concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 12(1), 37-48. Recuperado em 07 de março de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid= S1679-33902011000100006&lng=pt&tlng=pt.

Santos, D.; Primi, R. (2014). Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna.

CHOICE DAY - RELATO DE INTERVENÇÃO DE CARREIRA EM GRUPO PARA FILHOS E RESPONSÁVEIS

Luciane Leila Linden Gottschalk[1], Luana Thereza Nesi de Mello[2], Luana Angélica Rambo[3], César Leonardo Karnal[4]

Introdução

A escolha profissional dos adolescentes compõe um momento decisório na sua história de vida. Trata-se de um momento desafiador, pois em muitos casos, não coloca em questão apenas a escolha do curso, mas sim de uma trajetória profissional e de vida que se inicia. A adolescência é um período de muitas mudanças, tanto biológicas, cognitivas quanto psicológicas, além da mudança nos papéis sociais (Sparta, 2003). Faz-se necessário que a escolha seja reflexo de uma construção pensada, refletida e consciente, ou seja, quanto melhor articulada e refletida, maiores são as chances do adolescente sentir-se satisfeito com sua tomada de decisão. Assim, estará melhor preparado para enfrentar as dificuldades ou barreiras que surgirem ao longo do caminho.

Algumas variáveis são levantadas no processo de escolha de forma a potencializar este momento, como a maturidade para a escolha profissional

[1] Bacharel em Psicologia (Unisinos), Mestre em Psicologia Clínica (Unisinos), Coach (SBC), Orientadora de Carreira na Unisinos e Professora de especializações e MBAs. *lllinden@unisinos.br*

[2] Bacharel em Psicologia (Unisinos), especializanda em Psicologia Jurídica (Unisinos), Orientadora de Carreira na Unisinos e Psicóloga Clínica. *luanaram@unisinos.br*

[3] Bacharel em Psicologia (Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos) e Doutoranda em Psicologia (Universidade do Algarve - UAlg). Tem experiência em pesquisa acadêmica e realizou estágios no âmbito da Orientação Profissional. *luana.nesi@gmail.com*

[4] Bacharel em Psicologia (Unisinos), Mestre em Psicologia Clínica (Unisinos), Coach (SBC) e Orientador de Carreira há mais de 25 anos. Professor de MBAs e especializações. *psicologocesar@gmail.com*

(Cericatto, Alves & Patias, 2017), os conflitos emocionais (Mendes & Cassino, 2017) e autoeficácia (Ventura & Noronha, 2014). Leva-se também em consideração a satisfação de vida desses adolescentes, seja na percepção de si diante dos acontecimentos (self), seja ao comparar com os pares (self comparado) (Segabinazi, Giacomoni, Dias, Teixeira & Moraes, 2010; Mello, Trintin-Rodrigues & Andretta, 2019).

Além disso, várias são as implicações na tomada de decisão dos adolescentes. Pesquisas nesse âmbito vêm apontando o papel da família e dos pares na escolha profissional, como figuras que influenciam muito nesse momento (Almeida & Pinho, 2008; Santos, 2005). A presença da mãe ao estabelecer maior proximidade na educação dos filhos e sua postura mais compreensiva agregam a compreensão que os estilos parentais influenciam o desenvolvimento e na escolha dos adolescentes (Ambiel, Ferraz, Simões, Silva & Pereira, 2019; Hutz & Bardagi, 2006; Ventura & Noronha, 2014). Por outro lado, se há rejeição da família frente à escolha profissional, o adolescente sente-se desamparado e frustrado, uma vez que não recebeu o devido apoio da família na sua escolha e, em alguns casos, acaba por escolher aquilo que a família impõe, a fim de atender as preferências dos responsáveis (Mendes & Cassino, 2017).

Sabe-se da necessidade e importância dos adolescentes terem um momento compartilhado com seus responsáveis, principalmente no que tange a escolha profissional. O apoio dentro e fora do seu lar é muito importante para o jovem (Santos, 2005). A modelagem constitui a aprendizagem pela observação do comportamento de outras pessoas; logo, ter a presença dos pais nesse momento, além de tranquilizar os adolescentes, faz com que se espelhem nas boas escolhas que os pais fizeram e repensem outras (Bandura, 1979). Dessa forma, uma intervenção de carreira que leve em consideração a presença de filhos e responsáveis proporciona um momento de observação e convívio com situações que geram emoções positivas e negativas, estimulando o relato de comportamentos seguros diante de situações que afetam diretamente o desempenho dos adolescentes (Wright, Basco & Thase, 2006).

Novas formas de intervir com os adolescentes são sugeridas pela literatura (Ambiel et al., 2019; Ventura & Noronha, 2014). Ao longo de todo o ano o Programa Gestão de Carreira realiza intervenções individuais que se dão durante diversas semanas, com número aproximado de quatro sessões. Porém, às vésperas do vestibular não há tempo viável para a realização da modalidade individual. Assim, esse formato visa atender vestibulandos que precisam de apoio através de uma imersão. Diante disso, o presente trabalho compõe-se enquanto um relato de experiência que tem como objetivo descrever os procedimentos utilizados na constituição do *Choice Day* - um dia de imersão de intervenção de carreira em grupo - e o passo a passo desenvolvido pela equipe do Programa Gestão de Carreira da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Descrição da intervenção

O programa foi desenvolvido com filhos e seus pais/responsáveis, entendendo que a família e os pares podem contribuir para o processo de escolha profissional. Trata-se de uma intervenção de carreira condensada em atividades que decorrem no período da manhã e parte da tarde, com duração total de cinco horas. A modalidade foi pensada a fim de criar um momento de interação e troca de informações entre os jovens e também com seus pais/responsáveis com foco na escolha profissional. Por se tratar de uma proposta oferecida pelo Programa Gestão de Carreira da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), o *Choice Day* tem como público alvo adolescentes e responsáveis da região do Vale dos Sinos e região metropolitana do estado do Rio Grande do Sul.

Até o momento, o evento já foi realizado três vezes, sempre às vésperas do vestibular. Cada grupo foi composto de cerca de 10 adolescentes e seus familiares. Dentre os familiares, além de pais e mães, já participaram do evento parentes e irmãos mais velhos. O evento é disponibilizado gratuitamente e é sugerida a doação de alimentos não perecíveis para posterior entrega a uma instituição com tal necessidade.

Em um primeiro momento integraram-se filhos e seus responsáveis para um diálogo sobre a dificuldade em realizar uma escolha para curso de ensino superior ou técnico. Na sequência dividiu-se os grupos e os adolescentes foram para uma sala com uma dupla de orientadores onde realizaram as seguintes atividades: exercícios de autoconhecimento, teste de interesses e pesquisas de mercado de trabalho, conhecendo as opções de profissões que facilitariam e tornariam mais seguras as futuras decisões.

Os responsáveis ficaram em outra sala com uma segunda dupla de orientadores de carreira e discutiu-se sobre estar ao lado e compreender as escolhas dos filhos, participar desse momento importante, conhecer opções de ingresso na universidade, bolsas e financiamentos. Os responsáveis escreveram uma carta aos filhos que foi entregue posteriormente. Depois os adolescentes e seus responsáveis foram integrados novamente para um fechamento da atividade.

No que tange o pilar do autoconhecimento, e com base em outras intervenções (Gottschalk, Mello, Oberherr & Karnal, 2018), pensou-se em uma atividade que compõe a identificação prévia da tríade cognitiva. A tríade consiste na visão que o indivíduo tem de si mesmo, do mundo (outras pessoas) e do futuro, auxiliando na percepção de suas experiências de forma única e específica (Beck, 2013). Além disso, a Tríade do Tempo vem para compor essa forma de ver o mundo e tem como fundamento o equilíbrio entre família, trabalho e vida (Barbosa, 2008).

Para aprofundar o autoconhecimento e a fim de instigar o comportamento exploração, os adolescentes completaram a Avaliação Tipológica de Interesses Profissionais (ATIP). Foi desenvolvida com base na tipologia dos interesses de Holland (1996), e trata-se de um questionário com 96 afirmações que agrupam os interesses em seis subtipos: Realista, Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional. Nessa atividade, os adolescentes

respondem as frases considerando uma escala Likert de cinco pontos, onde "1 – Me desinteressa profundamente" e "2 – Me interessa profundamente". Os adolescentes foram divididos em grupos e pesquisaram cursos de interesse nas revistas Guia do estudante da Editora Abril - com informações dos cursos superiores reconhecidos no Brasil. Após, buscou-se integrar as informações de autoconhecimento com as pesquisas exploratórias e ter indicativos de interesses que colaborariam para uma tomada de decisão de carreira mais segura. A pretensão neste evento foi estimular a apropriação de elementos chaves para a tomada de decisão.

Na sala com os responsáveis/pais fez-se uma discussão sobre a dificuldade de se tomar uma decisão, a importância do apoio da família e possibilidades de estudo em Instituições de Ensino Superior (IES) privado. Os pais foram instruidos a criar uma carta aos seus filhos para dizer o quão são importantes e que desejam para eles, visualizando o futuro (Manaia, Medeiros, Gonçalves-dos-Santos & Melo-Silva, 2013; Gottschalk, Monteiro & Andretta, 2019; Grant & Greene, 2004).

TABELA 1
Detalhamento da intervenção Choice Day

Etapa	Conteúdos	Pais \ Responsáveis
1ª	Acolhimento e integração entre filhos e pais, respondendo a pergunta: o que espero de um trabalho?	
2ª	Objetivos: Exploração de si e das opções de cursos Instrumentalização para tomada de decisão Atividades: Exercício de autoconhecimento 'quem sou eu' Teste de interesses Pesquisa sobre cursos Integração das informações	Objetivos: Reflexão sobre o papel da família na decisão da escolha profissional Orientações Atividades: Orientações Discussão de cases de escolhas que agradem a família, sem reflexão, contrapondo cases de escolhas mais ajustadas, autônomas e conscientes. Informações para acesso à universidade privada Carta para filhos
3ª	Reflexão sobre a importância desse espaço para pensar sobre a escolha profissional com o apoio da família, entrega da carta para os filhos e avaliação do evento.	

Resultados

Durante a intervenção foi perceptível a importância de reunir adolescentes/filhos e responsáveis/pais. A pergunta utilizada como dispositivo para o início das atividades 'o que você espera de um trabalho?' trouxe as visões que ambos os grupos têm em relação ao trabalho e suas expectativas. Na fala dos pais

apareceu mais a segurança, estabilidade, renda e na dos filhos, uma expectativa de fazer algo que tenha satisfação, com um propósito maior.

Depois da atividade inicial, houve a divisão nos dois grupos, cada um apresentando resultados específicos detalhados a seguir.

A) Resultados com os adolescentes: ao ser estimulado o comportamento exploratório acerca de si e das opções de curso de ensino superior, os resultados foram de maior clareza em relação ao autoconhecimento e interesses profissionais. Além de maior entendimento acerca dos cursos, desmistificando alguns estereótipos e ampliando o repertório de informações (caracterização da profissão, instrumentos utilizados, campos profissionais, rotina e estilo de vida, além das vantagens e desvantagens).

B) Resultados com responsáveis: a troca entre pares foi muito rica no que tange a importância da participação da família de maneira a apoiar seus filhos, independetemente das decisões tomadas. A orientação aos pais quanto a maneiras de ajudar os adolescentes/filhos a buscarem informações sobre os cursos foi importante para sentirem-se mais seguros do que fazer para contribuir neste momento. As novas gerações têm muito acesso à informação, porém a utilizam de maneira superficial, e os responsáveis gostaram de ter acesso a canais de comunicação (sites para pesquisa, coordenações de curso, grades curriculares) para ajudar na busca por informações. Os cases de universitários que tiveram influência exagerada dos pais e falta de apoio, colaborou para a reflexão de até onde cabe ao responsável intervir e, quando é necessário dar autonomia e liberdade. Criar a carta para os filhos representou um momento muito simbólico, quando puderam expressar por escrito seus sentimentos pelos filhos, deixando claro que estavam ali porque os apoiam e querem a sua felicidade.

C) Integração final: a etapa final foi muito especial, pois ambos os grupos usufruíram dos espaço e deram *feedback* de que sentiam-se mais seguros e que foi um momento importante para a família. Todos estavam muito gratos aos seus pares, orientadores de carreira que coordenaram as atividades e a IES que promoveu o evento.

Considerações finais

O objetivo do presente estudo foi descrever os procedimentos utilizados na criação e implementação do *Choice Day*, um dia intensivo de escolha profissional em grupo para adolescentes e seus responsáveis. Não é tão comum processos de escolha profissional que envolvam filhos e pais, assim, entendemos que tal relato detalhado da intervenção poderá colaborar para que orientadores de carreira possam conhecer e, se julgarem interessante, replicar tal modelo em benefício dos adolescentes que têm dúvida em relação a suas escolhas de carreira.

Por se tratar de um momento tão especial e complexo na vida do adolescente, ele entende a importância e sente a necessidade de ter apoio

da família e dos pares durante esse processo de tomada de decisão (Santos, 2005). Quando adolescentes têm ideias semelhantes às dos seus pais em relação ao curso e percebem o suporte e aprovação deles, transformam suas aspirações em ações, apresentando uma atitude mais direcionada (Pereira, Ambiel & Barros, 2017).

Entendemos que tanto o grupo dos adolescentes, como o grupo dos responsáveis e a integração entre os grupos foi bastante favorável. Cada um pôde estar entre pares e compreender as angústias dos outros, ampliando a percepção da complexidade do momento de escolha e o papel de cada um nesse processo. É importante apresentar como limitação desse estudo a aplicação da intervenção com um público específico em determinada universidade do Rio Grande do Sul. Recomenda-se a replicação desse evento em outras instituições, a fim de averiguar os efeitos de tal programa.

REFERÊNCIAS

Almeida, M. E. G. G., & Pinho, L. V. (2008). Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. Psicologia Clínica, 20(2), 173-184, 2008. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/pc/v20n2/a13v20n2

Ambiel, R. A. M., Ferraz, A. S., Simões, N., Silva, J., & Pereira, E. (2019). Predição da definição da escolha vocacional a partir de variáveis familiares. Avances en Psicología Latinoamericana, 37(1), 89-101. doi: 10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6193

Bandura, A. (1979). Modificação do comportamento. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.

Barbosa, C. (2012). A tríade do tempo. Rio de Janeiro: Sextante.

Beck, J. S. (2013). Terapia Cognitivo-Comportamental: teoria e prática (2a ed.). Porto Alegre: Artmed.

Cericatto, C., Alvez, C. F., & Patias, N. D. (2017). A Maturidade para a Escolha Profissional em Adolescentes do Ensino Médio. Revista de Psicologia da IMED, 9(1), 22-37. doi: 10.18256/2175-5027.2017.v9i1.1487

Gottschalck, L. L., Mello, L. T. N., Oberherr, A., & Karnal, C. L. (2018). Avaliação de um Programa Online de Planejamento de Carreira com Foco no Autoconhecimento. In Lassance, M. C. P., & Ambiel, R. A. M. (Eds). Investigação e Práticas em Orientação de Carreira: Cenário 2018 (pp. 169-177). Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional.

Gottschalk, L. L. L., Monteiro, J. K., & Andretta, I. (2019). Coaching Cognitivo-Comportamental: Relato De Uma Intervenção Breve De Carreira Na Transição Universidade-Trabalho. Psicologia em Estudo, 24, e39798. doi: 10.4025/1807-0329e39798

Grant, A. & Greene, J. (2004). It's your life. What are you going to do with? London: Momentum.

Holland, J. L. (1996). Exploring Careers with a tipology: What we have learned and some new directions. American Psychologist, 51(4), 397-406. doi: 10.1037/0003-066X.51.4.397

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. doi: 10.1590/S1413-82712006000100008

Manaia,M. M. 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.

Mello, L. T. N., Trintin-Rodrigues, V., & Andretta, I. (2019). Relation between social skills and life satisfaction by adolescents and use of applications for communication. Quaderns de Psicologia, 1(e1463). doi: 10.5565/rev/qpsicologia.1463

Mendes, L. K. A., & Cassino, L. (2017). Os conflitos emocionais vivenciados pelos adolescentes durante o processo de escolha profissional. Revista Brasileira de Ciências da Vida, 5(3), 1-20. Recuperado de http://jornal.faculdadecienciasdavida.com.br/index.php/RBCV/article/view/314/108

Pereira, E. C., Ambiel, R. A. M., & Barros, L. O. (2017). Escala de congruência sobre escolha profissional. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 18(2), 221-231. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v18n2/09.pdf

Santos, L. M. M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. Psicologia em Estudo, 10(1), 57-66. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v10n1/v10n1a07.pdf

Segabinazi, J., Giacomoni, C. H., Dias, A. C. G., Teixeira, M. A. P., & Moraes, D. A. O. (2010). Desenvolvimento e validação preliminar de uma escala multidimensional de satisfação de vida para adolescentes. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 26(4), 653-659. doi: 10.1590/S0102-37722010000400009

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 de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v13n3/v13n3a03.pdf

Wright, J. H., Basco, M. R., & Thase, M. E. (2006). Métodos comportamentais II: Reduzindo a ansiedade e rompendo padrões de evitação. In: Wright, J. H.; Basco, M. R.; Thase, M. E. Aprendendo a Terapia Cognitivo-Comportamental: Um guia ilustrado. Porto Alegre: Artmed.

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA: UMA INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA

Elissandra de Castro Aquino Pessoa[1], Kannanda Sheyla Silva Costa[2], Roberta Maria Fernandes Cavalcante[3]

Introdução

O período da adolescência é marcado por descobertas, questionamentos, incertezas e várias outras realidades que despertam um certo nível de angústia nestes indivíduos. É nessa fase também que comumente emergem as dúvidas acerca do futuro e as responsabilidades a serem assumidas diante das escolhas. Em especial, por ser um período o qual os adolescentes se encontram em situação de vestibular, tendo por base o estimado valor da prática profissional no contexto social, a ampla concorrência e a necessidade da

[1] Pós-graduanda em Psicologia Clínica na área da Gestalt-Terapia (Instituo Gestáltico do Ceará -IGC), graduada em Psicologia (UNIFOR- CRP 11-066462) e em Pedagogia (UVA - Universidade Vale do Acaraú – Sobral/CE). Possui formação em Orientação Profissional e Carreira/ SP- SC). Membro da ABOP – Associação Brasileira de Orientação Profissional. Atua como Psicóloga Escolar com o público do Ensino Fundamental II e Médio. Atua principalmente nas áreas de Psicoterapia, Orientação Profissional e Carreira no contexto clínico e educacional.

[2] Graduação em Psicologia pela Universidade de Fortaleza. Formando em Orientação Profissional e Carreira pelo Instituto do Ser.

[3] Mestre em Educação em Saúde (UNIFOR), especialista em Psicopedagogia (UNIFOR), especialização em Terapia Cognitivo Comportamental (terminando) , graduada em Psicologia (UFC- CRP 11-0779) Docente do curso de Psicologia (UNIFOR) desde 1993 e atua na área de Carreira nesta universidade com ações e programas voltados aos estudantes de Ensino Médio e universitários. Possui várias formações (Psicodrama Terapêutico-ACEP/CE, Psicologia Positiva- IBRPP/BH, Orientação Profissional e Carreira/ SP-SC). Parceira e professora convidada pelo Instituto do Ser – Orientação profissional e Carreira (SP- SC). Parceira do Instituto de Psicologia Positiva (IBRPP- MG). Parceira e professora convidada do IPC (CE) na área de Orientação Profissional, lecionando cursos e trazendo profissionais renomados no Brasil para o desenvolvimento desta área. Coordenadora em Fortaleza do programa DOE SENTIMENTOS POSITIVOS idealizado pela psicóloga Renata Livramento (BH). Membro da ABOP, ABP+ e FBTC. Desenvolve palestras em temas relativos a juventude, Projeto de Vida e Carreira, Orientação Escolha Profissional, dentre outros. Atua principalmente nas áreas de Psicoterapia, Orientação Profissional e Carreira, Supervisão em Orientação Profissional e Carreira na Clínica em Projetos para Instituições Públicas e Privadas.

realização de uma escolha profissional podem desencadear nos adolescentes medos e ansiedades fazendo surgir diversas questões pessoais angustiantes e aversivas (Oliveira, 2000; Noronha & Ambiel, 2006).

Desse modo, sob uma perspectiva da psicologia e da orientação profissional, é possível auxiliar esses indivíduos em seu processo de escolha por meio do desenvolvimento de autoconhecimento e do conhecimento profissional a fim de possibilitar uma escolha mais madura, consciente e coerente com seus valores e interesses. Frota (2017) e Gonzaga & Lipp (2015) ressaltam que é impossível falarmos em escolha profissional sem mencionarmos a instituição escolar, visto ser um espaço privilegiado onde os jovens passam a maior parte do tempo, além de ser um ambiente em que não só são desenvolvidas suas potencialidades cognitivas, mas espera-se que seja um local para muitas reflexões, acontecimentos e frustrações, gerando um grande impacto na constituição do sujeito.

Espera-se do profissional que irá auxiliar esses adolescentes nesse processo uma postura de tomada de consciência e sensibilidade diante dos diversos fatores emocionais que envolvem o percurso (Oliveira, 2000; Noronha & Ambiel, 2006). Tendo em vista o cenário exposto, o presente estudo é desenvolvido com o objetivo de apresentar um relato de experiência referente a um Projeto de Orientação Profissional em uma escola da rede particular da cidade de Fortaleza.

O projeto é desenvolvido pelo Serviço de Orientação e Educação Psicológica para alunos da 2ª série do Ensino Médio, que tem por objetivo desenvolver ações para facilitar a escolha profissional dos adolescentes, proporcionando um espaço que possibilite o autoconhecimento, a troca de experiências e promova uma informação qualificada acerca das profissões e mercado de trabalho. A modalidade grupal em orientação profissional pressupõe uma preparação a mais no manejo do grupo em suas mais diversas situações, considerando sempre a dinâmica própria do grupo (Soares, 2000). Tendo em vista que os jovens encontram-se na mesma faixa etária e vivenciando as mesmas angústias referentes à problemática da escolha, o trabalho em grupo possibilita a troca de experiências, o acolhimento de emoções bem como nos processos de reflexão da realidade ocupacional, contribuindo assim, para a construção de uma identidade profissional (Oliveira, 2000; Selig & Valore, 2008; Crestani, 2016).

Descrição da intervenção

Participaram da intervenção 18 adolescentes com idades entre 15 e 17 anos, sendo quatro do sexo masculino e 14 do sexo feminino, todos estudantes do 2º ano do Ensino Médio de uma escola particular de Fortaleza. O projeto foi divulgado em sala de aula e aqueles que se interessaram realizaram sua inscrição junto ao Serviço de Orientação Educacional e Psicológica (SOEP) da escola. As inscrições ocorreram segundo os critérios: serem alunos da presente escola, estarem cursando o 2º ano do Ensino Médio e entregarem termo de autorização assinada pelos pais e/ou responsáveis para a participação no projeto oferecido pela escola.

O atendimento em grupo foi realizado nas dependências da escola, no contraturno, totalizando 8 encontros semanais com 1 hora e meia de duração em grupo e 1 encontro individual para a devolutiva do processo. O planejamento das ações implicou na articulação entre investigação e intervenção, em um processo dinâmico, sujeito a alterações. Os recursos utilizados para facilitar a escolha dos jovens foram dinâmicas de grupo, jogos, pesquisas em guias, cartas com perguntas, como por exemplo: curtigrama, frases para completar, painel das profissões com recortes de revista, dentre outros instrumentos utilizados em orientação profissional (Lima, 2007; Lucchiari, 2017).

Primeiro contato

No primeiro encontro do grupo foi realizado um processo de acolhimento dos alunos, propiciando um ambiente de fala aberta e livre. Por ocorrer no contraturno da escola, em uma sala de aula e com colegas do ambiente escolar, alguns vínculos já estavam estabelecidos e eles eram conhecedores do ambiente. Porém, era necessário um novo modo de lidar, pois iria se iniciar um processo bem diferente do qual eles estavam acostumados.

Iniciou-se o processo de orientação com a atividade do crachá, a qual eles indicavam o nome e a profissão de escolha. Desde então, já ficaram bem agitados e confusos na escolha, querendo uma ou mais profissões ou não sabendo que escolha fazer. Questões de dúvidas, medo de desagradar a família, pressão dos pais, medos quanto ao futuro e de realizar escolhas erradas começaram a surgir. Tais demandas foram acolhidas pela profissional dando ao jovem à oportunidade de se expressar e compartilhar junto ao grupo suas emoções e questionamentos e àqueles que não conseguiam, por serem mais tímidos, eram chamados individualmente após o encontro para dialogar.

Aos poucos, os adolescentes foram se sentindo mais à vontade e identificando entre si as questões levantadas pelos colegas, o que facilitou as discussões do grupo. Posteriormente, dando ainda mais espaço para essas reflexões, foi trabalhado uma atividade de autoconhecimento por meio da técnica 'Profissão Futuro'. A atividade é realizada a partir das escolhas de cartas que continham perguntas, os participantes se posicionaram sobre seus sonhos e medos em relação às escolhas profissionais. Para encerrar o grupo, foi estabelecido um contrato que visava sinceridade, sigilo, frequência dos alunos e a confiança estabelecida entre os membros. Foram enviadas para casa algumas atividades que davam seguimento ao que fora trabalhado em grupo.

No decorrer do processo

A cada encontro eles entregavam as atividades levadas para casa e relatavam a experiência vivida e os sentimentos surgidos. No decorrer dos quatro primeiros encontros buscou-se trabalhar atividades que auxiliassem os adolescentes no processo de autoconhecimento, bem como do que gostam, do que não gostam, o que é próprio deles, o que dizem sobre

si mesmos e do que os outros dizem de si. Foi possível perceber uma dificuldade na descrição de suas qualidades, do que não lhes era agradável, assim como o que os outros diziam sobre eles. Emergiu fortemente questões de autoconfiança e baixa autoestima, pensamentos e afirmações negativas de si mesmo em relação ao presente e ao futuro. Traziam com facilidade o que os outros pensavam de si, o que os outros desejavam de si ou até mesmo o que os outros apontavam como defeito. Porém, quando era pedido que eles mesmo trouxessem características, habilidades e competências próprias, não sabiam reconhecer e verbalizar.

Muitos adolescentes apresentaram a necessidade de agradar aos pais, familiares ou pessoas próximas que exerciam influência. Sabiam do que deveriam gostar, do que poderiam fazer para agradar os outros, mas muitas vezes não sabiam daquilo que realmente fazia sentido para si ou não tinha a oportunidade, nem o tempo, de realizar algo que lhes fosse prazeroso. O que muitas vezes tornava os estudos, a escola e o pensar no futuro algo enfadonho e cansativo.

Continuando o caminho

No decorrer dos quatros últimos encontros, foram trabalhadas atividades que despertavam nos adolescentes o interesse sobre as profissões e mercado de trabalho. As profissões foram apresentadas por meio de visitas a sites na sala de multimídia da escola, jogos de tabuleiro e pesquisas realizadas em casa pelos adolescentes. Muitos adolescentes chegaram ao grupo com dúvidas de qual profissão escolher, outros não queriam desagradar seus familiares ou pessoas próximas e outros não tinham clareza sobre o que escolher. Enquanto alguns jovens idealizavam um futuro promissor outros se conformavam com a possibilidade de não crescer profissionalmente e alguns sequer sabiam por qual caminho percorrer. Sendo assim, foi possível perceber que alguns indivíduos tinham receio de realizar uma escolha que pudesse ser caracterizada como errada.

Fatores como o contexto social, valores, crenças, convicções políticas e religiosas e a família influenciam em um processo de escolha profissional (Santos, 2005). Desse modo passou a ser trabalhado sobre uma possível escolha. Os adolescentes trouxeram com frequência a ideia de que precisavam sair do grupo com uma opção certa e que garantissem um futuro promissor, o qual seria para sempre e que não caberia o direito ao erro. Isso gerava bastante angústia e sofrimento. Desse modo, buscou-se trazer cada vez mais um espaço acolhedor que possibilitasse as falas sem julgamentos de certo ou errado, mas buscando compreender que há escolhas que são possíveis dentro de uma dada realidade e contexto, trabalhando neles esse processo de realizar uma escolha consciente de suas influências, mas trilhando por caminhos que fizessem sentido para eles e atendessem aos seus interesses.

Entre os adolescentes emergiu bastante o sonho com um futuro promissor, próspero e luxuoso. Fantasiado e idealizado a partir de caminhos fáceis, com uma finalidade acertada de riqueza. Entretanto, quando eram convidados a perceber o percurso que trilhavam e o que levou muitas

vezes alguns de seus ídolos a chegarem nesse objetivo final promissor, se deparavam com uma realidade mais conflituosa e difícil.

Finalizando o processo

No penúltimo encontro foram realizados os testes QUATI e Avaliação dos Interesses Profissionais - AIP. Tais instrumentos foram escolhidos para avaliar traços de personalidade dos adolescentes e os possíveis campos de interesse profissional. São testes de avaliação psicométrica já utilizado nos grupos de orientação profissional realizados pela instituição de ensino como um recurso complementar ao processo, porém bastante solicitado pelos jovens. No último encontro do grupo, houve a aplicação do jogo Profissiogame (https://www.vetoreditora.com.br/produto/1807396/colecao-profissiogame) e um amigo doce secreto em que todos os jovens participaram. Foi um momento de finalização do grupo e um espaço propício para eles relatarem como se sentiam após todo o processo.

Nas semanas seguintes, cada jovem foi atendido individualmente para um feedback sobre o processo, percepções da psicóloga e estagiária, aspectos que mais chamaram a atenção e precisavam ser esclarecidos, assim como as indicações dos testes, avaliando-os dentro do contexto maior e não isoladamente. Durante a devolutiva, alguns jovens perceberam os aspectos que precisariam de um olhar mais cuidadoso nesse momento.

Observando o percurso de cada adolescente dentro do grupo e estando atenta ao que era relatado, foi possível ver como eles passaram a se conhecer e se perceber melhor. Ficaram mais sensíveis ao que passava consigo mesmo, o que possibilitou trilhar por caminhos que pertenciam aos seus verdadeiros interesses e sonhos, compreendendo as diversificadas influências externas, mas não se deixando sucumbir por todas elas. Diferenciando o que era dos familiares, da escola, dos amigos e de cada um deles e percebendo suas qualidades, defeitos, habilidades e inclinações, passaram a ser mais consciente de si e assim, enveredar por um caminho de escolhas mais conscientes e autônomas que reverberam não só na profissão, mas também na vida.

Considerações finais

Percebe-se que nesse processo de escolha profissional que ocorre comumente no período da adolescência, diante dos diversos fatores emocionais e sociais envolvidos, a orientação profissional no ensino médio, em especial no contexto escolar, auxilia em um processo saudável de escolha.

Por meio do processo em grupo e com o desenvolvimento de dinâmicas, atividades escritas e reflexões, proporciona-se um ambiente em que os jovens possam compartilhar suas emoções diante da problemática da escolha profissional. Dentre elas, o medo de realizar escolhas “ditas” como erradas, em um contexto de pressões e expectativas de familiares, atrelado aos sonhos que possuem em relação ao futuro.

Compreende-se que a psicologia, por meio do projeto de orientação profissional na escola, funciona como um promotor da saúde mediante os sofrimentos gerados pelo processo de decisão. Auxilia na elaboração e

ressignificação das angústias e ansiedades geradas pelo percurso da escolha profissional nesse período da vida.

A partir dessa experiência com os jovens, percebe-se a necessidade de a escola ampliar as suas intervenções junto a outros segmentos, como trabalhar com os pais e com os educadores de forma a facilitar esse processo de escolha dos adolescentes.

Abre-se espaço para reflexões e questionamentos acerca da influência dos pais na decisão dos filhos que necessitam da aprovação dos mesmos para confirmação da sua escolha profissional, gerando conflito e angústia nos jovens, da necessidade de buscar informações sobre as mais variadas profissões, não limitando-se àquelas que possuem maior representação social e as inúmeras incertezas em um processo de escolha.

REFERÊNCIAS

Crestani, R. A. (2016). Modelo de orientação profissional na escola privada. In. Levenfus, R. S. (Org.), Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos (pp. 64-78). Porto Alegre: Artmed.

Frota, A. K. F. T. (2017). Orientação Profissional curricular: Um modelo possível. In. Lisboa, M. D. & Soares, D. H. P. (Orgs.), Orientação profissional em ação - formação e prática de orientadores (pp. 187-204). São Paulo: Summus.

Gonzaga, L. R. V. & Lipp, M. E. N. (2015). A escolha profissional. In. Gonzaga, L. R. V. & Lipp, M. E. N (Orgs.), O estresse da escolha profissional em estudantes (pp.15-32). São Paulo: Paco.

Lima, M. T. (2007). Técnicas de intervenção. In. Lima, M. T. (Org.), Orientação profissional - Princípios teóricos, práticas e textos para psicólogos e educadores (pp. 103-136). São Paulo: Vetor.

Lucchiari, D. H. P. S. (2017). Técnicas de orientação profissional. In. Lucchiari, D. H. P. S. (Org.), Pensando e vivendo a orientação profissional (9ª ed., pp. 35-68). São Paulo: Summus.

Noronha, A. P. P. & Ambiel, R. A. M. (2006). Orientação profissional e vocacional: Análise da produção científica. PsicoUSF, 11(1), pp. 75-84. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/pusf/v11n1/v11n1a09.pdf

Oliveira, O. B. (2000). A orientação vocacional e a profissional no ensino médio: A possibilidade de um pensamento global. In. Lisboa, M. D. & Soares, D. H. P. (Orgs.), Orientação profissional em ação – formação e prática de orientadores (2ª ed., pp. 98-110). São Paulo: Summus.

Santos, L. M. M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. Psicologia em Estudo, 10(1), pp. 57-66. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722005000100008&script=sci_arttext

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), pp. 127-140. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/2030/203014920011.pdf

Soares, H. P. (2000). Diferentes abordagens em orientação profissional. In Lisboa, M. D. & Soares, D. H. P. (Orgs.), Orientação profissional em ação - formação e prática de orientadores (2ª ed., oo. 24-47). São Paulo: Summus.

ESCOLHA PROFISSIONAL: A FENOMENOLOGIA E O PSICODRAMA COMO MÉTODO DE FACILITAÇÃO COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO E UNIVERSITÁRIOS

Ana Carolina Azevêdo[1], Adriana Neves Marinho[2], Alethéa Paes[3]

Introdução

No mundo contemporâneo estamos diante de transições, com suas inconsistências e fragilidades, instabilidades e incertezas, incluindo-se as relações nos espaços de trabalho e as construções em torno do desenvolvimento de carreiras (Ribeiro, 2014). De acordo com Lassance, Melo-Silva, Badargi e Paradiso (2007), as mudanças contextuais que envolvem o trabalho e a inserção profissional, precisam ser acompanhadas por expansão e redefinições dos propósitos e alcance da orientação profissional e de carreira, advertindo-se para a necessidade de sólida formação por parte dos orientadores, para intervenções bem contextualizadas. Nessa perspectiva, o cuidado é para que a orientação não focalize o protagonismo na figura do orientador, tampouco nos instrumentos, técnicas ou escalas, mas no orientando e nas suas construções de vida.

[1] Psicóloga, Mestre em Saúde Coletiva (UFPE), Formação em Psicodrama (FEBRAP), Atuação em Psicoterapia e em Orientação Profissional e de Carreira. *aca.atendimento@gmail.com*

[2] Psicóloga, Pós graduanda em Orientação Profissional (UNIARA). Atuação em projetos sócio pedagógicos e em Orientação Profissional. *adrinm76@gmail.com*

[3] Psicóloga, Pós-graduação em Psicopedagogia. Atuação em psicologia escolar. Atualmente integra a equipe de Psicologia do Colégio Apoio (Recife/PE). *alethea.paes@gmail.com*

Ribeiro (2014) destaca que a orientação profissional não é restrita à prática psicológica, mas compreende uma prática social e precisa de referenciais psicossociais. O autor acrescenta que a OP deve ampliar seu olhar para além da escolha, incluindo como alvo a relação da pessoa-trabalho para a elaboração de projetos de vida profissional. Nesse sentido convergem as ideias de Savickas (2005, citado por Ribeiro e Duarte, 2019, p.53), quando realça que no mundo contemporâneo a ênfase está na "forma como as pessoas ajustam o trabalho em suas vidas, e não como as pessoas se ajustam às ocupações".

Este capítulo apresentará alguns recortes da experiência das autoras com processos de intervenção em OP, numa perspectiva fenomenológica, junto a grupos de orientandos cursando o ensino médio ou universitários que buscam por uma nova escolha. O trabalho vem sendo desenvolvido na Orienta Escolha Profissional e de Carreiras, consultoria que acompanha jovens com demandas distintas, tanto no que se refere à escolha da profissão, como à transição ou ao desenvolvimento da carreira.

Com base nas ideias de Ribeiro (2014), o termo Escolha é entendido pelas autoras como parte integrante do projeto de vida do indivíduo e o exercício do trabalho como algo identitário. Para instrumentalizar a prática em OP, faz-se necessário compreender as relações do indivíduo no seu grupo socio-cultural, seu sistema de referências e suas construções sócio-históricas, integrando as vivências do passado com o presente e o que ele deseja e espera para o seu futuro.

A Fenomenologia que tem Husserl e Heidegger como precursores tem por objetivo compreender aquilo que se manifesta, "ir às coisas mesmas, tal como se apresentam à consciência intencional" (Heidegger, 1927/2008 citado por Feijoo e Magnan, 2012, p.358). Com esses referenciais no contexto da OP, busca-se acessar os sentidos e significados vocacionais inscritos nas trajetórias dos sujeitos, suas influências, assim como os critérios que permeiam o processo de escolha (Feijoo e Magnan, 2012).

As autoras acima citadas também destacam que a escolha não é vista como um chamado interno ou divino, mas como o caráter de indeterminação que constitui o homem, levando-o a contactar com outros elementos de sua realidade e com a liberdade de escolha. O termo OP é substituído por análise de escolha e o papel do profissional nesse contexto é: "acompanhar o analisando no tecer e no destecer de seu projetar-se, de suas escolhas, de sua decisão que, no início encontra-se totalmente determinada pelo impessoal, restringindo o espaço para que uma decisão singular aconteça" (Feijoo e Magnam, 2012, p.358).

Bohoslavsky (1991) já chamava atenção para a autonomia egóica dos sujeitos e para a liberdade de escolha e Rogers (2001) destacava que os indivíduos são dotados de amplos recursos para a autocompreensão, o que contribui para alterar seu autoconceito, sua atitude básica e seu comportamento autodirigido.

O emprego de alguns instrumentos dramáticos (drama, do grego: ação) pertencentes à abordagem psicodramática, que tem a Fenomenologia como

uma de suas âncoras, favorece a exploração do campo de motivações e interesses, influências, habilidades, critérios de escolha e demais fenômenos em torno do processo, através de caminhos expressivos e de exercícios dirigidos ao autoconhecimento e à busca de informações. Acredita-se que tais instrumentos favorecem a concretização do conteúdo emergente (Rojas-Bermudez, 1997), fomentando dados para a análise e melhor apreensão da realidade, além de favorecer o protagonismo do orientando na construção do seu projeto de escolha. Com estes recursos, o indivíduo não só descreve verbalmente o que pensa, mas realiza tarefas, opera em torno do tema, se expressa através de recursos que simbolizam o que ele vivencia, integrando melhor suas narrativas, os marcos significativos na sua trajetória de vida que impactam para as buscas atuais de sentidos em torno da escolha.

Como método de intervenção, o psicodrama localiza o conteúdo em sua matriz de identidade (origem), aquece o grupo para se relacionar com o tema, através de experiências onde os níveis afetivos e cognitivos são integrados (Romaña, 1996). As interações intragrupo ampliam a auto e heteropercepção, favorecem e promovem a cooperação na busca e no compartilhamento de informações e vivências.

Descrição da Intervenção

A descrição das etapas a seguir apresenta uma visão panorâmica de um processo breve e focal, com intervenções sob a perspectiva fenomenológica em OP. Não se trata de uma prescrição, tampouco de um percurso rígido, uma vez que os fenômenos apresentados em cada encontro são os referenciais para a eleição de estratégias adequadas que permitam o autoconhecimento e a eleição de critérios para uma tomada de decisão em relação a uma possível escolha da profissão.

Autoconhecimento e propósitos de vida

O processo se inicia com uma entrevista individual, que poderá contar com a presença de um dos pais ou responsáveis, com o objetivo de mapear demandas, expectativas, interesses e motivações, avaliar o engajamento do jovem no projeto de escolha, o que permite algumas referências sobre o orientando e o levantamento inicial de estratégias adequadas para o acompanhamento, incluindo-se aqui definições se o processo será grupal ou individual. Nessa entrevista também é apresentada a proposta de trabalho, incluindo-se itens do contrato de funcionamento, que serão revisitados no primeiro encontro grupal.

O processo de OP segue o seu curso com sete ou oito encontros individuais ou grupais, com duração estimada de 1 hora e 45 minutos por encontro. Os grupos com os orientandos são heterogêneos quanto ao período escolar ou acadêmico, é oferecida uma entrevista com os pais durante o processo, a partir de necessidades identificadas.

Os primeiros encontros têm por objetivo conhecer interesses e motivações dos orientandos, papéis sociais desempenhados e vínculos sócio afetivos

estabelecidos, influências de vida, projetos pessoais, projeções de futuro e outros aspectos que favoreçam o autoconhecimento.

Como recursos instrumentais são propostas diferentes vivências: auto apresentação com desenhos (como eu sou nas minhas relações significativas, em diferentes contextos: social, familiar, escolar/acadêmico), levantamento de interesses através da construção de um painel, com recortes de revistas e colagem, construção da linha de vida com referência aos marcos significativos e escolhas de vida. Nesta etapa são analisados não só o que os orientandos revelam, mas como revelam, como se engajam com a pesquisa e a produção de conteúdo, o que destacam, o que associam a sua história pessoal, quais as escolhas que já fazem parte da vida, entre outras questões fomentadas pelas vivências.

Ampliando o olhar para os interesses e motivações, é utilizado como aquecimento inicial em uma das sessões o jogo Critérios para Escolhas Profissionais (Neiva, 2016), através do qual são exploradas as escolhas emergentes em relação a objetos e ambientes de trabalho, atividades desempenhadas, rotinas e retornos, a hierarquia de preferências, os elementos rejeitados, as profissões e carreiras relacionadas ao mapa de preferências de cada um.

O conteúdo das escolhas e a forma como hierarquizam, descrevem e diagramam as cartelas evidenciam aspectos significativos. Propomos integrar dados da experiência vivida com atividades anteriores como o painel de interesses e o material produzido com a auto apresentação, para ajudá-los a identificar o que tem relação com seus interesses, habilidades e propósitos de vida e que cenários profissionais despertam interesse para seguirem com as pesquisas.

Informação Profissional

Esta etapa tem por objetivo oferecer subsídios para uma investigação das profissões, através de pesquisas em diferentes fontes como guias e sites, e entrevistas com profissionais das áreas de interesse, para o conhecimento da realidade de cada universo profissional com suas peculiaridades no mundo do trabalho. O investimento nas pesquisas depende da mobilização de cada orientando, dos seus comportamentos de busca e exploração. O conteúdo pesquisado é trabalhado no contexto grupal, discutindo-se sobre verdades e mitos dos diferentes cenários profissionais e sobre os aspectos destacados como positivos, alvo das identificações, assim como do que é referido por cada orientando como negativo, alvo de suas rejeições.

Projeto de Escolha

O final do processo é pautado pela elaboração de um Projeto de Escolha, para que o orientando integre dados da trajetória percorrida e identifique o que subsidia a sua tomada de decisão. Motivações, recursos potenciais e habilidades, fragilidades e influências, conflitos e ameaças, desafios da escolha, os impactos de sua decisão, bem como as projeções que fazem em relação ao futuro com a profissão escolhida são aspectos refletidos nessa etapa.

Finalização do processo

O processo é concluído com a proposta de uma entrevista individual que tem por objetivo realizar processamentos da experiência, embora os *feedbacks* sejam sempre compartilhados pelo orientador e pelo grupo durante os encontros.

A intenção não é devolver um resultado, pois o foco é no processo e nos dispositivos que o orientando vai apresentando e desenvolvendo para a sua tomada de decisão. Estão entre os propósitos desta etapa, ter uma visão mais sistêmica de todas as etapas vividas, os fenômenos evidenciados, os elementos de rejeição, os critérios de escolha utilizados, o que fundamenta o projeto de escolha até aqui construído e possíveis encaminhamentos a outros especialistas (psicoterapeuta, psiquiatra, neurologista), quando necessário.

É válido destacar que nesta etapa também se reflete que essa escolha não determina a trajetória de carreira que o indivíduo terá, uma vez que essa será construída a partir dos caminhos acadêmicos percorridos e de inserção no mundo do trabalho.

É possível que, ao final do processo, não haja plena condição para a realização de uma escolha, o que não torna o processo menos importante, mas faz-se necessário que o orientando esteja apropriado das variáveis que intervêm nessa condição.

Resultados

Os resultados aqui compartilhados são decorrentes da atuação da primeira autora em um serviço de OP em clínica privada, ao longo de mais de 20 anos, agregando-se aqui o percurso dos últimos dois anos na consultoria Orienta Escolha Profissional e de Carreiras, da qual é sócia fundadora junto às co-autoras deste trabalho.

Foram atendidos grupos de jovens com idade entre 16 e 21 anos, que procuraram o serviço espontaneamente, através dos pais ou foram encaminhados por algum profissional da área de educação ou saúde. Esses jovens eram integrantes do segundo e terceiro ano do ensino médio de escolas privadas, assim como universitários cursando graduações em instituições públicas ou faculdades particulares, na cidade de Recife, que têm buscado mudanças na escolha do curso.

Os percursos com os orientandos têm revelado que a abordagem e as estratégias adotadas, a vivência em grupo, favorecem a tomada de decisão de forma bem fundamentada, sem focar a figura do orientador, como aquele que busca reunir dados para fornecer um resultado. Os orientandos identificam que entre os fatores contribuintes para a tomada de decisão estão o seu engajamento e protagonismo em todas as etapas.

Como o depoimento de uma orientanda pós-processo: “o processo me ajudou a navegar no meu próprio mar ... as atividades permitiram um mergulho nas descobertas, tanto de fatores externos relacionados às profissões, com de fatores internos relacionados ao reconhecimento de competências e habilidades que eu ainda não reconhecia.... possibilitou suporte e segurança para a escolha” (G.M. 17 anos, aluna do curso de Química do IFPE).

Considerações finais

Em tempos de urgências, busca pelo imediatismo, pelo palpável e por cenários idealizados, onde os fragmentos da vida tem que render felicidade para postagem, elevam-se os níveis de angústia em torno da escolha ou ela passa a ser evitada, para não incrementar os níveis de tensão. É preciso um olhar atento para que as escolhas não se realizem em função das circunstâncias.

A essência deste projeto consiste em oferecer um espaço para que as pessoas consigam contactar com os significados de suas escolhas e com recursos adequados para uma tomada de decisão que lhes tragam sentidos e que coadune com os seus propósitos de vida. Qualquer instrumento utilizado com base na literatura ou na abordagem utilizada tem por objetivo elucidar dados, mas precisa ter como foco o protagonismo do orientando, suas construções (o que revela e como revela, como atua com o que emerge nas suas narrativas), sem focar no resultado, mas sim no processo de construção do projeto de escolha. Feijoo e Magnam (2012) advertem sobre a impossibilidade de o orientador dar garantias de uma escolha segura e realçam a possibilidade de se acompanhar o analisando de modo não obstrutivo, procurando romper as estruturas sedimentadas. Segundo as autoras há um caráter de inexatidão, de indeterminação, do risco, da não garantia, que permeia o processo de escolha.

REFERÊNCIAS

Bohoslavsky, R. (1991). Orientação vocacional: a estratégia clínica (7ªed). São Paulo: Martins Fontes.

Feijoo, A. M. L. C., Magnan, V. C. (2012). Análise da Escolha Profissional: uma proposta fenomenológico-existencial. Psicologia: Ciência e Profissão, 32(2), 356-373.

Lassance, M.C., 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), 87-93.

Monteiro, R. (1979). Jogos Dramáticos. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

Neiva, K. M. C. (2016). Jogo: Critérios para Escolhas Profissionais Em Levenfus, R. S. (Org) Orientação Vocacional e de Carreira em contextos clínicos e educativos. Porto Alegre: Artmed (pp.171-180).

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

Ribeiro, M. A. Duarte, M. E. (2019). O paradigma Life Design: teoria, investigação e intervenção Em Ribeiro, M. A., Teixeira, M. A. P., Duarte, M. E. (Orgs). Life Design: um paradigma contemporâneo em orientação profissional e de carreira (pp.49-65).

Rogers, C.R. (2001). Tornar-se pessoa. São Paulo: Martins Fontes.

Rojas-Bermudez, J. G. (1997). Teoria e técnica psicodramática. (1ªed). Barcelona: Paidós.

Romaña, M. A. (1996). Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama. (1ª ed). São Paulo: Papiro.

PARTE 2
INTERVENÇÃO
183-190
25

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] Silvia Dutra Pinheiro Coiro - 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

1. 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.

2. 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.

TABELA 1
Atividades realizadas com o grupo em cada encontro e suas descrições.

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 ultimas 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.
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). LIP – 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.

PARTE 2
INTERVENÇÃO
191-196
26

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PERSPECTIVA INTEGRATIVA ENTRE AS TEORIAS EVOLUTIVA E DE APRENDIZAGEM SOCIAL

Emily de Farias[1], Patrícia Albanaes[2], Maiana Farias Oliveira Nunes[3], Iúri Novaes Luna[4]

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar possibilidades de integração teórico-prática entre as Teorias Evolutiva e a de Aprendizagem Social em Orientação Profissional (OP), por meio do relato de um atendimento individual a um adolescente, na modalidade breve (seis sessões), desenvolvido na clínica escola de uma universidade federal. Os atendimentos em OP junto ao público adolescente em processo de escolha profissional compreendem uma das principais demandas de trabalho no referido setor. Isso se deve, em parte, pelo fato de que a adolescência é uma época em que dilemas e dúvidas tornam-se muito frequentes, de modo a desafiar os jovens acerca dos caminhos a serem seguidos no futuro e sobre a conquista de autonomia e independência (Ribeiro et al., 2016).

[1] Psicóloga formada pela UFSC. Atualmente é voluntária em iniciação científica no Laboratório de Orientação e Informação Profissional (LIOP/UFSC). *emedefarias@gmail.com*

[2] Psicóloga formada pela UFSC. Possui mestrado em psicologia (UFSC) com ênfase em orientação e desenvolvimento de carreira. *patrícia.albanaes@gmail.com*

[3] Psicóloga formada pela Faculdade Ruy Barbosa. Possui mestrado e doutorado em psicologia (USF) com ênfase em avaliação psicológica. Atualmente é docente vinculada ao departamento de Psicologia da UFSC e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC. *maiana.nunes@ufsc.br*

[4] Psicólogo formado pela UFSC, possui mestrado em Administração e doutorado em Sociologia Política na mesma instituição, com ênfase em Psicologia Organizacional e do Trabalho. Atualmente é docente vinculado ao departamento de Psicologia da UFSC e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC *iuri.luna@ufsc.br*

Para o desenvolvimento das intervenções em OP do presente relato de experiência, optou-se por utilizar duas teorias de forma integrativa – Evolutiva e Aprendizagem Social – pois ambas, ao abordarem o processo de escolha profissional, consideram as variáveis pessoais, sociais/contextuais e educacionais intrínsecas a essa problemática, de modo a permitir uma visão mais abrangente sobre o processo de escolha de carreira (Super, 1980). Mais especificamente, a Teoria Evolutiva não compreende a escolha profissional como um comportamento focal, mas como resultado de um processo de desenvolvimento de carreira que ocorre ao longo da vida (Savickas, 1995; Super, 1980). Isto é, o sujeito é percebido como um ser em constante evolução, e assim sendo, o desenvolvimento de carreira também compreende um processo contínuo (Sparta, 2003). Na mesma direção, a Teoria de Aprendizagem Social (TAS) entende que o sujeito pode aprender comportamentos relacionados à escolha profissional com base nas experiências e nas interações sociais às quais encontra-se exposto ao longo da vida (Krumboltz, Mitchell, & Jones, 1976). A TAS aborda o uso de estratégias de intervenção que estimulam que o cliente aprenda a escolher, com foco no processo de tomada de decisão e no desenvolvimento de habilidades que podem ser transferidas para novas situações de escolha. Desta maneira, as perspectivas quanto ao processo de escolha de ambas as teorias apresentam pontos em comum, o que permite a integração teórica como referência para a intervenção.

Quanto aos processos de intervenção, a TAS considera fundamental o autoconhecimento associado ao conhecimento das opções profissionais, a aprendizagem do comportamento de escolha e a realização do processo de tomada de decisão. Ademais, essa teoria evidencia o papel ativo do indivíduo na avaliação e no uso das condições e das oportunidades que o ambiente oferece. Para isso, vale-se de técnicas cognitivas de aconselhamento, como a reestruturação cognitiva, assim como o incentivo à ação, ao reconhecimento e aproveitamento de oportunidades, simulações de situações relacionadas à escolha, uso de modelos de referência (entrevista com profissionais da área, por exemplo), entre outros (Krumboltz, 1996).

A Teoria Evolutiva, por sua vez, entende que o processo de escolha ocorre mediante o desenvolvimento composto por estágios, ou seja, constituído por etapas a serem alcançadas (Oliveira, Guimarães, & Coleta, 2006), tais como o crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e desinvestimento. Os aspectos interventivos precisam considerar o estágio em que se encontra a pessoa, e devem estar de acordo com as tarefas do desenvolvimento a serem realizadas pelo sujeito. Por exemplo, no caso dos adolescentes, essas tarefas consistem em realizar uma ampla exploração das profissões, buscar por autoconhecimento e traduzir esse autoconhecimento em escolhas ocupacionais/educacionais, ocorrendo a troca progressiva de uma escolha generalizada por uma escolha mais específica (Bardagi, 2007).

É possível identificar, portanto, que no caso dos dois modelos apresentados, há algumas aproximações teóricas e alguns elementos complementares que podem ser utilizados nas intervenções de modo integrativo. O entendimento de sujeito e as considerações a respeito do desenvolvimento humano

da Teoria Evolutiva contribuíram, sobretudo no tocante à identificação do desenvolvimento do cliente no decorrer do processo interventivo. No que se refere aos demais aspectos teórico-técnicos que compõem o processo interventivo e nortearam a atuação profissional em OP relatada, foram integrados os elementos já indicados de ambas as teorias.

Considerando a escassez de literatura científica que busque realizar articulações entre teorias distintas em OP e também visando contribuir para a discussão sobre os atendimentos de duração breve, este relato de experiência descreve e discute, por meio da integração teórico-prática entre as Teorias Evolutiva e a de Aprendizagem Social, a realização de atendimentos individuais com um adolescente em uma modalidade de intervenção breve em OP, realizada na clínica escola de Psicologia de uma universidade federal localizada no sul do Brasil.

Descrição da Intervenção

O cliente aqui focalizado foi um jovem do gênero masculino, 17 anos, oriundo de Ensino Médio privado, tendo essa formação já completa na época dos atendimentos, e que estava realizando curso preparatório para o concurso vestibular no ano de 2018. Foram realizados seis atendimentos individuais, com periodicidade semanal e duração média de uma hora a cada encontro. Realizou-se um planejamento das intervenções, a partir de elementos das Teorias Evolutiva e de Aprendizagem Social, contemplando atividades, técnicas e reflexões que seriam propostos em cada sessão. Três eixos nortearam este processo, a saber:

1) Visão Longitudinal – compreender o processo de OP como uma construção ao longo do tempo, no qual é necessário comparar onde se está ("o que fizemos na última sessão? quais os aspectos foram trabalhados e quais resultados foram obtidos?") e para onde se vai ("considerando os temas trabalhados e os resultados obtidos, quais os próximos passos?").

2) Características e interesses do cliente (Bardagi & Nunes, 2017) – propor um levantamento e exploração de quem o sujeito é, de como ele se vê no mundo. Mediante o autoconhecimento o sujeito clarifica e reforça seus interesses, valores e competências e os relaciona com a futura graduação e atuação profissional.

3) Contexto do dilema (Bardagi & Nunes, 2017) – considerar as situações das quais se originam a busca pela intervenção de carreira e como o sujeito se percebe no processo de escolha. Desta forma, buscar contemplar o ato de escolher e suas dificuldades, as dúvidas, indecisões, possibilidades e impossibilidades, apoiando também a reestruturação cognitiva quando se percebe a presença de crenças disfuncionais relacionadas ao processo de escolha.

Tendo como fio condutor a temática e os objetivos gerais de cada atendimento, técnicas e procedimentos foram construídos ou selecionados para compor a intervenção em OP, conforme apresenta a Tabela 1.

TABELA 1
Síntese de Objetivos Gerais, Técnicas e Objetivos Específicos dos Atendimentos

Atendimento/ temática	Técnicas	Objetivos
1° Atendimento/ Primeiro Contato	Entrevista semiestruturada e Roda da Vida (adaptado de Soares & Bogoni, 2011)	- Estabelecer contrato psicológico. - Conhecer o contexto da demanda. - Levantar expectativas quanto à intervenção e aos resultados esperados por meio desta.
2° Atendimento/ Autoconhecimento	Análise de Si, Gosto e Faço e Árvore do Trabalho	- Refletir sobre valores, necessidades e expectativas com o trabalho. - Iniciar levantamento de gostos e interesses profissionais.
3° Atendimento/ Autoconhecimento	Matriz de Habilidades e Interesses Profissionais (Magalhães, 2011)	- Levantamento de habilidades e motivações. - Resgatar experiências prévias. - Elencar possibilidade de ocupação profissional. - Exercitar a reflexão sobre a escolha de ocupações.
4° Atendimento/ Busca por Informação sobre o mundo do trabalho e Autoconhecimento	Mapa do Mercado de Trabalho e de opções de cursos de graduação	- Verificar relação das profissões selecionadas com valores, necessidades, interesses e experiências prévias. - Levantar informações envolvendo o curso, mercado de trabalho e atuação profissional de uma das alternativas.
5° Atendimento/ Busca por Informação sobre o mundo do trabalho e Autoconhecimento	Meu Trabalho Ideal	- Revisar o mapeamento de informações sobre o mundo do trabalho. - Estabelecer e analisar prós e contras de cada escolha. - Investigar relação entre escolha e trabalho ideal. - Verificar maturidade e consistência da escolha.
6° Atendimento/ Encerramento	Atividade dos Caminhos	- Construir um plano de possibilidades de futuro. - Fazer uma devolutiva geral. - Encerrar o atendimento.

Resultados

A Tabela 2 apresenta uma síntese do relato dos atendimentos, bem como dos principais resultados obtidos no processo interventivo. Levando em conta os aspectos da adolescência e da OP, apresentados por Taveira (2004) e o contexto do cliente, pode-se considerar que este estava na proximidade de tomada de decisão profissional. De acordo com a Teoria Evolutiva, observou-se que o cliente se encontrava no período caracterizado, sobretudo, pelo comportamento exploratório.

TABELA 2
Síntese dos principais resultados dos atendimentos

Sessão	Principais Resultados
1ª	- Quer evitar profissões que lhe ocupem os finais de semana e atividades profissionais repetitivas. - Indicou ter interesse na área da saúde, mas sem discriminar entre as profissões possíveis, com exceção de medicina. - Relatou necessidade de investir mais nas suas dimensões física e emocional.
2ª	- Relatou estar menos ansioso com a escolha que fará no futuro, principalmente por ter o espaço dos atendimentos para pensar e refletir sobre sua escolha. - Identificou com clareza aspectos que têm interesse, mas teve dificuldade de definir o que é capaz ou não de realizar, assim como seus valores e suas necessidades objetivas. Apresentou expectativas profissionais de forma idealizada.

Sessão	Principais Resultados
3ª	- Discussão dos resultados obtidos por meio da Matriz de Habilidades e Interesses Profissionais (Magalhães, 2011) - Estabeleceu relações entre habilidades, interesses e experiências prévias.
4ª	- Relacionou as habilidades priorizadas na atividade do atendimento anterior com as seguintes profissões, que classificou na seguinte ordem de interesse: 1° - Fisioterapeuta; 2° - Biólogo e Farmacêutico; 3° - Médico Veterinário e Psicólogo. Por fim, falou sobre o interesse por Medicina sem conseguir classificar o nível de interesse. - Relacionou habilidades que percebe em si com as profissões e ocupações elencadas. - Em horário externo à sessão, realizou exploração de informações sobre as profissões.
5ª	- Identificou vários aspectos relacionados entre a profissão de fisioterapeuta com seu "Trabalho Ideal", e poucos aspectos do trabalho não-ideal. - Percebeu, por si mesmo, a importância de entrar em contato com os profissionais da área para saber mais sobre as características da profissão. - Apresentou-se determinado a cursar Fisioterapia. - Verificou-se consistência da escolha com os ideais que já identificou, como altruísmo e dedicação as pessoas, apesar da adversidade que pode aparecer com essa escolha.
6ª	- Demonstrou otimismo com a escolha e com a chance de passar no vestibular. Inscreveu-se no vestibular em Fisioterapia. - Discutiu-se a escolha profissional contextualizada com seus valores, necessidades, expectativas e experiências.

As sessões foram marcadas por um aumento gradual nas reflexões do cliente quanto às suas questões de carreira, que culminaram em uma escolha de curso de graduação e no planejamento para o futuro próximo. Assim sendo, a tomada de decisão emergiu como resultado do seu comportamento de exploração, que favoreceu o autoconhecimento (interesses, valores, identidade), bem como o conhecimento das opções profissionais. Após o 6º Atendimento, o cliente havia tomado a decisão de fazer o vestibular para o curso de fisioterapia. Relatou estar muito seguro e otimista sobre essa escolha, no sentido de ser adequada para ele. Afirmou que a escolha por fisioterapia fazia sentido para ele, ou seja, relacionava-se com o que ele desejava para o futuro, com seus gostos e valores. Refletiu sobre os desafios que possivelmente irá encontrar na profissão e do que irá vivenciar ao trabalhar nessa área. Aspectos da maturidade vocacional relacionados à referida escolha, bem como do desenvolvimento de competências para a tomada de decisão foram revisados com ele. Quanto ao *feedback* final sobre a intervenção em OP, o cliente relatou satisfação com os atendimentos, explicando que as atividades e reflexões o ajudaram a desenvolver comportamentos exploratórios, determinadas competências e, assim, sentir-se capaz de elaborar uma escolha e se sentir seguro com ela.

O processo foi marcado pela emergência de valores, reconhecimento da identidade pessoal e desenvolvimento do autoconceito, tal qual indica Taveira (2004). Nas sessões criou-se espaço para o indivíduo entrar em contato com objetivos, desejos e necessidades que não necessariamente foram explorados previamente (Ribeiro, et. al., 2016). Sobre a articulação entre as Teorias Evolutiva e de Aprendizagem Social, destaca-se que tanto os elementos relacionados a capacidade de lidar com as tarefas desenvolvimentais

(exploração de si, exploração do meio, realização da escolha), como a discussão de experiências de vida que influenciam nos processos de escolha, assim como os processos cognitivos e sociais relacionados à escolha mostraram-se relevantes e úteis para a realização da intervenção.

Considerações Finais

O atendimento relatado nesse capítulo apresentou a possibilidade de integrar perspectivas de diferentes teorias em intervenções de OP, nesse caso, a Teoria Evolutiva e a de Aprendizagem Social. Considerar o período do desenvolvimento vocacional do sujeito, seus dilemas, seu autoconceito, interesses e valores, e contribuir para o desenvolvimento de comportamentos exploratórios foi essencial para o processo, que se desenvolveu a partir de exercícios e reflexões de autoconhecimento, busca por informações e desenvolvimento de competências de tomada de decisão profissional e de carreira.

O processo de atendimento em Orientação Profissional, tal qual apresentado neste trabalho, se constitui como um desafio, ainda mais quando se integram diferentes perspectivas teóricas. Considerando as mudanças sociais e do mundo do trabalho observadas nas últimas décadas, as características das atuais "juventudes" e a demanda pela produção de resultados em intervenções de OP em curto período de tempo, cada vez mais novas modalidades de atendimento, teoricamente embasadas, precisam ser produzidas, para dar conta de questões complexas e atuais e demonstrar evidências de sua eficácia.

REFERÊNCIAS

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.

Bardagi, M. P., & Nunes, M. F. O. (2017). Avaliação em Intervenções de carreira. In M. R. C. Lins & J. C. Borsa (Orgs.). Avaliação psicológica: Aspectos teóricos e práticos. Editora Vozes Limitada.

Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M., & Jones, G. B. (1976). A Social Learning Theory of Career Selection. The Counseling Psychologist, 6(1), 71-81.

Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), Handbook of career counseling theory and practice (pp. 55-80). Palo Alto, CA: Davies-Black.

Magalhães, M. O. (2011) Matriz de habilidades e interesses profissionais - manual da técnica. Editora Pearson / Casa do Psicólogo.

Oliveira, M. C., Guimarães, V. F., & Coleta, M. F. D. (2006). Modelo desenvolvimentista de avaliação e orientação de carreira proposto por Donald Super. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 7(2), 11-18.

Ribeiro, M. A., Uvaldo, M. da C. C., Fonçatti, G. de O. S., Audi, D. A., Agostinho, M. L., & Malki, Y. (2016). Ser adolescente no século XXI. In Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos. Porto Alegre: Editora Artmed.

Savickas, M. L. (1995). Constructivist counseling for career indecision. The Career Development Quarterly, 43, 363-373.

Soares, D. H. P., & Bogoni, A. (2011) Aposentação: Aposentadoria para Ação. Editora Vetor.

Sparta, M. (2003). O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 4(1-2), 1-11.

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

Taveira, M. C. (2004). Exploração e desenvolvimento vocacional na adolescência: Contributos para uma abordagem sistemática e colaborativa. Psicologia e Educação, 3(1), 109-120.

PARTE 2
INTERVENÇÃO
197-205

LA TOMA DE DECISIONES Y LA IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER "QUE NECESITO"

Alida Malpica Maldonado[1], Ada Elinda Dugarte de Villegas[2]

Introducción

Los estudiantes del tercer año se encuentran en una edad promedio entre 14 a 15 años, en plena adolescencia, etapa de inquietudes, riesgos, cambios y adaptaciones. Al respecto, Dirinó (2016:2) expresa que esta etapa "constituye un proceso evolutivo cambiante donde morfológicamente durante su formación integral reciben información de agentes externos que inciden en mayor o menor grado de crisis su proceso de desarrollo".

Stenberg (2009) menciona que los adolescentes, presentan ciertas dificultades para tomar decisiones adecuadas y esto se debe no tanto por su inmadurez cognitiva, sino en el desequilibrio entre el pensamiento emocional y racional de las situaciones. En ese sentido, Fouad (2007) manifiesta que la toma de decisiones es un proceso complejo, lento, secuencial y no siempre consciente; se va desplegando a lo largo de la vida y cuyas habilidades aumentan con la edad.

[1] Doctora en Educación. Estudios Postdoctorales (2018). Magíster en Educación Mención Orientación. Especialista en Dinámica de Grupos. Especialista en Tecnología de la Computación en Educación. Lic. En Educación Mención Orientación. Profesora Asociada. Dedicación Exclusiva. FACE UC. Departamento Orientación. Universidad de Carabobo. Venezuela. *alidamalpica@gmail.com*

[2] Doctora en Educación. Estudios Postdoctorales (2018). Magíster en Educación Mención Orientación. Abogado. Especialista en Tecnología de la Computación en Educación. Lic. En Educación Mención Orientación. Diplomado en Salud Mental. Profesora Asociada. Dedicación Exclusiva. FACE UC. Departamento de Orientación. Universidad de Carabobo, Venezuela. *adadugarte@gmail.com*

Para Dirinó (2016) el comportamiento del adolescente, sigue siendo muy complejo, por lo que las manifestaciones de sus aspiraciones y emociones suelen parecer irracionales cuando toman sus decisiones. En vista que dichas decisiones estarán cargadas de una gran sensibilidad emocional, es necesario darle atención a los planteamientos que hagan, de la misma manera brindarles una educación fundamentada en la armonía, con interacciones humanas realmente constituida por sus propios intereses y necesidades. Peñaloza (2010) manifiesta que la toma de decisiones es una situación que está presente, desde que uno se levanta hasta que uno se acuesta. La vida está llena de elecciones, unas más difíciles que otras, con mayor o menos importancia, al final uno está decidiendo. Es necesario la presencia de varios elementos que caracterizan la toma de decisiones como: el decisor, la alternativa o curso de acción y el criterio que sirve para determinar la alternativa a seguir.

Lo acotado por los autores, nos conduce a reflexionar sobre las decisiones que toman los adolescentes en esta etapa que se torna complicada, ya que exige la determinación de alternativas o formas de resolver situaciones en la vida; por lo que, los jóvenes al presentarse ese momento suelen caer en la indecisión acerca de cuál será la dirección apropiada y que rumbo seguir. La orientación vocacional que reciban los estudiantes de 3er. año a través del taller ¿Qué necesito? los ayudaría en las situaciones que manifiestan con respecto a la toma de decisiones y los prepararía para la futura elección de su carrera, por ello se plantea como objetivo: Reconocer los elementos y herramientas necesarias para la toma de decisiones en la futura elección de la carrera en los estudiantes de 3er año.

Los planteamientos de Krumboltz, en 1979, citado por Cepero (2009) sobre la toma de decisiones, forma parte de los fundamentos teóricos de este estudio, el cual hace referencia desde el paradigma conductual- cognitivo que la conducta, las actitudes, los intereses y los valores se adquieren y modifican de forma continua debido a las experiencias de aprendizaje. Constituye un modelo comprensivo productivo que integra la información proveniente de diferentes planteamientos, y proporciona ayuda práctica a los educadores y orientadores. Menciona una serie de aspectos necesarios en la toma de decisiones que tienen que ver con: los componentes genéticos y habilidades especiales, las condiciones y acontecimientos ambientales, las experiencias de aprendizaje instrumentales y las destrezas para asumir la tarea.

Método

Corresponde a una investigación cualitativa de acción participativa, para Bartolomé y Acosta (1992), constituye un proceso sistemático que se lleva a cabo en una comunidad con la participación activa de sus miembros, para profundizar en la solución de sus problemáticas. El contexto fue la Unidad Educativa Nacional Hipólito Cisneros, los sujetos representan un grupo de 100 estudiantes, provenientes de las 12 secciones de 3er año, que quisieron participar en la recolección de la información. Tomando en cuenta el modelo de toma de decisiones de Robbins y Coulter (2010), se hace una adaptación y se elabora una escala de estimación con 18 ítems donde se ubican tres

dimensiones: 1. la identificación e información del problema, 2. alternativas, criterios y revisión y 3.implementar y resultados, con cuatro alternativas de respuestas (No, A veces, Habitualmente, Siempre). La información permitió establecer el diagnóstico de la situación problemática, para posteriormente desplegar las estrategias de acción, ponerlas en práctica y prepararse para la segunda fase de ejecución. Para expresar los resultados, se presentan en tres cuadros de manera porcentual los elementos que resultaron de la toma de decisiones, analizándolos para elaborar el plan de acción.

Resultados

Fueron analizados, para luego apreciar porcentualmente las variaciones que tuvieron las respuestas en la escala, en cuatro categorías (0: N0/ 1: A veces/ 2: Habitualmente/ 3: Siempre). Además, se encuentra el cuadro 4, donde se visualiza los resultados finales de la toma de decisiones y en el cuadro 5, se refleja la evaluación del taller ¿Qué necesito?, con sus respectivos gráficos 1 y 2.

CUADRO 1
Identificación e información del problema

N°	Preguntas	0	1	2	3
1	Cuando reconoces que existe un problema, ¿identificas la situación que existe para resolverlo?	30%	50%	10%	10%
2	¿Reflexionas sobre el origen del problema?	30%	40%	20%	10%
3	¿Sientes que tienes influencia sobre los acontecimientos que te suceden?	5%	60%	30%	5%
4	¿Tienes claras tus metas y objetivos, cuando tomas una decisión?	20%	50%	20%	10%
5	¿Conoces todo lo que debes saber sobre la situación?	25%	60%	15%	0%
6	¿Sabes dónde debes buscar dicha información?	25%	70%	5%	0%

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes de tercer año por Malpica y Dugarte (2016).

Se aprecia en el cuadro 1 que, A veces en un 50% identifican la situación para resolver algún problema, reflexionan sobre su origen un 20% Habitualmente y un 30% No reflexiona al respecto. Un 60% A veces sienten que tienen influencia sobre los acontecimientos que le suceden. En cuanto a las metas y objetivos, el 50% está claro cuando toman una decisión, un 60% conoce a veces sobre la situación y un 70% sabe A veces donde buscar información.

Las cifras de habitualmente y siempre para estas dimensiones se encuentran bajas entre 5 al 30%. Estos resultados, nos confirman la necesidad de preparar a los adolescentes con herramientas para que puedan identificar las distintas situaciones que se les presenten y puedan reflexionar para buscarle la solución adecuada.

CUADRO 2
Alternativas, Criterios y Revisión

Nº	Preguntas	0	1	2	3
7	¿Piensas y buscas tantas alternativas como sea posible?.	30%	50%	10%	10%
8	¿Te planteas cuales son los posibles riesgos que acompañan a cada alternativa?	30%	50%	10%	10%
9	¿Crees que pones todos los recursos disponibles a tú alcance para desarrollar las acciones planteadas?.	10%	60%	20%	10%
10	¿Piensas que todo lo que te pasa ha sido ocasionado debido a tus acciones?	20%	70%	5%	5%
11	¿Analizas o estudias las consecuencias de cada alternativa?	50%	30%	10%	10%
12	¿Estudias los costos de cada alternativa?	70%	30%	0%	0%
13	¿Estudias los beneficios de cada alternativa?	15%	60%	20%	5%

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes de tercer año por Malpica y Dugarte (2016).

Se observa en el cuadro 2, en cuanto a buscar alternativas y pensar en los posibles riesgos, se encuentran en un 50% A veces. En los criterios, en relación con los recursos y en pensar en lo que pasa es producto de sus acciones, manifiestan entre un 60 –70% A veces. Lo correspondiente a la revisión resultó No con respecto a las consecuencias en un 50% y estudiar el costo de las alternativas 70%. Sin embargo estudian los beneficios A veces en un 60%. Existe entre un 30 al 50% que no se plantean riesgos ni analizan las consecuencias de las alternativas, esto nos lleva a pensar en lo indeciso que se encuentran los adolescentes cuando tienen que pensar antes de actuar.

CUADRO 3
Implementar y Resultados

Nº	Preguntas	0	1	2	3
14	¿Te sientes responsable de las decisiones que tomas?	10%	60%	15%	15%
15	¿Continúas con las tareas aunque te resultan demasiado pesadas y/o complicadas?	30%	50%	10%	10%
16	¿Empleas algún tiempo semanal a reflexionar sobre las decisiones tomadas en la realización de una tarea?	80%	20%	0%	0%
17	¿Usar la creatividad te podría ayudar a encontrar nuevas soluciones	20%	60%	10%	10%
18	¿Evalúas los resultados de tus acciones para comprobar su efectividad?	40%	40%	10%	10%

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes de tercer año por Malpica y Dugarte (2016).

En la implementación de la decisión, un 60% A veces se hace responsable cuando las toma y un 50% persiste aunque sean complicadas. En cuanto a los resultados un 80% No reflexiona de manera semanal, les podria ayudar a usar la creatividad un 60% A veces y la evaluación de los resultados un 40% manifiestan entre No y A veces comprobar su efectividad. Los adolescentes quieren tomar decisiones, más no hacerse responsables, reflexionar y evaluar resultados. Se presenta a continuación el cuadro 4, el cual refleja los resultados finales de la toma de decisiones.

CUADRO 4
Resultados finales de la Toma de decisiones

Identificación	Información	Alternativas	Criterios	Revisión	Implementar	Resultados
1. 50%	4. 50%	7. 50%	9. 60%	11. 30%	14. 60%	16. 20%
2. 40%	5. 60%	8. 50%	10. 70%	12. 30%	15. 50%	17. 60%
3. 60%	6. 70%			13. 60%		18. 40%

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes de tercer año por Malpica y Dugarte (2016).

El cuadro 4, refleja los resultados finales con respecto a la toma de decisiones. Los porcentajes presentados corresponden a la escala A veces, porque fue donde se obtuvieron los más altos porcentajes; esto reporta hacia dónde dirigir la formación que recibirán los estudiantes en la segunda fase de ejecución del Taller "Que necesito".

Plan de acción

- Los resultados condujeron al siguiente plan de acción con sus respectivos objetivos:
- Identificar elementos que se necesitan para tomar decisiones.
- Resaltar la importancia de las herramientas en la preparación de la decisión.
- Detallar los aspectos que dificultan la toma de decisiones.
- Descubrir el estilo que utilizan para tomar una decisión.

Este plan de acción se organizó en un taller de dos horas académicas, con 36 participantes en cada una de las seis secciones del tercer año, conteniendo las siguientes actividades:

Inicio

Técnica Rompe hielo: "Pasar el puente"

Se les dice a los participantes aquí hay un puente y al final de él están las metas, la carrera que estudiarás y lo pasarán cada uno con distintas posturas.

Vamos a escuchar las instrucciones. Se enumeran los participantes con los números 1 y 2, se invitan a ponerse de pie y formar dos filas una frente a otra; la fila impar serán los jueces y se dividen quedando a ambos lados del puente imaginario, por donde los de la fila par deberán pasar uno a uno, eligiendo una postura en su recorrido (sin repetirla) hasta llegar al final, los jueces aplaudirán si no se repite la postura y si se repite devolverán al participante para que utilice otra postura. Al terminar le tocará a los que sirvieron de jueces pasar el puente con posturas distintas a las que asumieron los anteriores, no se pueden repetir. Procesamiento: ¿Cómo se sintieron?, ¿En qué les ayuda esta actividad?. Visualicen en este momento como pasaron el puente y expresen como están tomando las decisiones de acuerdo a la postura que asumieron al pasar el puente. Resaltar el riesgo que asumieron.

Técnica de Apertura: "El Nudo"

A los dos grupos ya formados se les invita a colocarse en círculo cada uno, se tomarán de las manos con la mano de un compañero que tenga al frente y la otra con otro compañero sin cruzar los brazos; una vez que todos estén agarrados de las manos se forma un gran nudo, el cual deben desatar sin soltarse de las manos. Procesamiento: ¿Les gustó la actividad?, ¿Fue fácil o difícil?, ¿De qué les sirve?, ¿Qué estrategias utilizó el grupo para desatar el nudo y cumplir la meta?. Resaltar las herramientas para tomar decisiones (Ser asertivo, tener paciencia, reflexionar y autoestima). Luego se explican en las láminas los elementos presentes para para cumplir con esas herramientas, el compromiso, la responsabilidad.

Desarrollo

Técnicas: "Mis dificultades para tomar decisiones", "Elegir mi estilo"

Se invitan a los participantes a formar grupos por los colores del distintivo (6 grupos), se entrega un papel en blanco para que anoten las dificultades que tienen para tomar decisiones tomando en cuenta: las ideas que fluyen, los estados de ánimo y las presiones sociales. Cada grupo expresará sus opiniones. Mencionar las diversas dificultades. Se recogen los papeles. Posteriormente se entrega a cada grupo el material sobre el estilo que está utilizando para tomar una decisión, los participantes deben elegir su estilo. Resaltar cual será el más adecuado. Procesamiento: ¿Cómo se sintieron?, ¿De qué se dieron cuenta?.

Cierre

Técnica: "Un paso al frente"

Antes de iniciar la actividad de aprendizaje aplicar el formato de evaluación del taller. Luego se invitan a los participantes, a formar un círculo, parados en el centro del salón y cuando cada uno decida pasar a expresar sus aprendizajes, da un paso al frente. En esta actividad de cierre, se recogieron los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo a las apreciaciones que emitieron; las más que se repitieron fueron: Les pareció interesante, aprendieron herramientas para tomar decisiones, les gustó, los prepara para tomar

decisiones, están más seguros a la hora de elegir, compartieron con los compañeros.

Evaluación del taller ¿Que necesito?

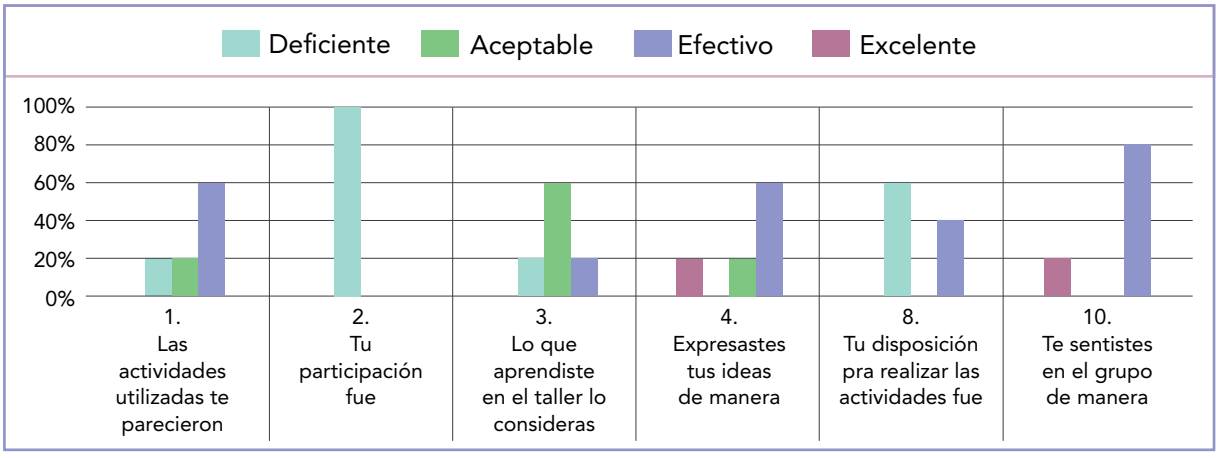
Se presenta la evaluación del taller en el cuadro 5, las acciones de los participantes y la actuación del facilitador, usando una escala de cuatro alternativas (Deficiente, aceptable, efectivo y excelente) de manera porcentual. De la misma manera, se visualiza en los gráficos 1 y 2 los resultados tanto de la autoevaluación de los participantes como la evaluación del facilitador, la planificación y los recursos.

CUADRO 5
Implementar y Resultados

Preguntas	Deficiente	Aceptable	Efectivo	Excelente
1. Las actividades utilizadas te parecieron		20%	20%	60%
2. Tu participación fue		100%		
3. Lo que aprendiste en el taller lo consideras		20%	60%	20%
4. Expresaste tus ideas de manera	20%		20%	60%
5. Los recursos utilizados por el facilitador fueron	20%		20%	60%
6 . El trabajo de los facilitadores te pareció			20%	60%
7. El trato recibido por parte de los facilitadores fue			20%	60%
8. Tu disposición para realizar las actividades fue		20%		40%
9. La planificación se cumplió de manera		20%	60%	40%
10. Te sentiste en el grupo de manera	20%	60%		80%

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes de tercer año por Malpica y Dugarte (2016).

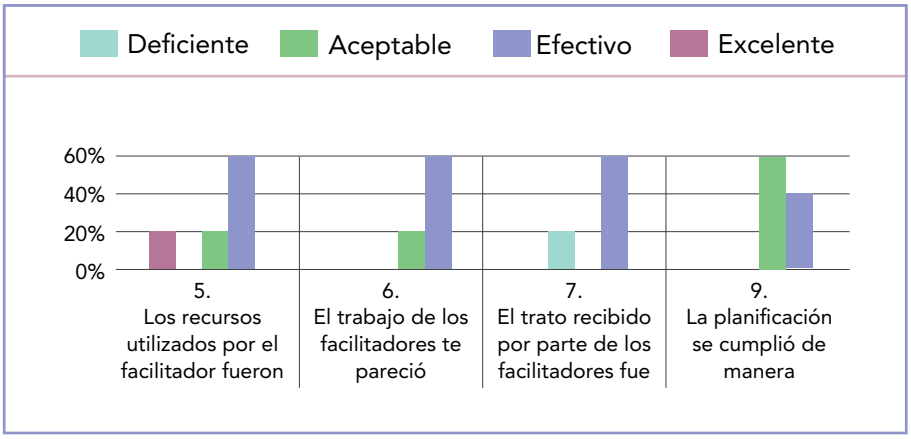
GRÁFICO 1
Autoevaluación de los participantes.



Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes de tercer año por Malpica y Dugarte (2016).

El gráfico 1, revela que las actividades le parecieron excelentes en un 60%, la participación de los estudiantes fue aceptable en un 100%, lo que aprendieron lo consideraron efectivo en un 60%, expresaron sus ideas con claridad de manera excelente en un 60%, la disposición para realizar las actividades fue aceptable en un 60 % y se sintieron en el grupo de una manera excelente el 80%. Existe una variabilidad en sus respuestas, sin embargo predomina su actuación en un 60%.

GRÁFICO 2
Evaluación del facilitador por parte de los participantes.



Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes de tercer año por Malpica y Dugarte (2016).

En relación con la actuación del facilitador, el gráfico 2 refleja que los recursos utilizados, el trabajo desarrollado y el trato recibido fueron excelentes en un 60%, en cuanto la planificación se cumplió de manera efectiva en un 60%. El resto de los resultados se encuentran en un 20% entre efectivo y aceptable.

Conclusiones

Los estudiantes reconocen la importancia de tener conocimientos y poseer herramientas para tomar decisiones. El taller, les dio la oportunidad para reflexionar sobre las dificultades que se presentan en la toma de decisiones, al igual que descubrir su estilo para decidir.

El grupo expresó sentirse a gusto con los compañeros y facilitadores, la mayoría dio su opinión durante el desarrollo del taller, su aprendizaje lo consideraron aceptable y efectivo. Por otro lado, quizás algunos aún no perciban la necesidad de estar preparados para la elección vocacional, pero si mantienen la inquietud por el aprendizaje de herramientas para tomar decisiones, más adelante podrán responder efectivamente ante cualquier situación que se les presente donde tengan que decidir.

Los resultados finales con respecto a la toma de decisiones, revelan porcentajes entre 40–70%, en la categoría a veces en casi todas las dimensiones

evaluadas, esto reporta elementos valiosos para la incorporación de estrategias que ayuden a los estudiantes a identificar las problemáticas, visualizar alternativas y evaluar resultados, en la segunda fase de ejecución del Taller "Que necesito". Lo aportado por los autores Stenberg (2009), Foaud (2007) y Dirinó (2016) y los resultados obtenidos, corroboran el proceso complejo que representa en los adolescentes la toma de decisiones, que se debe más a su actuación desde lo emocional que desde lo cognitivo.

REFERÊNCIAS

Bartolomé, M. y Acosta, A. (1992). Articulación de la educación popular con la educación formal. Investigación participativa. Revista de la investigación educativa, 20(2) 151-170.

Cepero, A. (2009). Las preferencias vocacionales y profesionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica. Granada, España: Editorial Universidad de Granada.

Dirinó, L. (2016). Adolescencia, tiempo de crisis y de transiciones. Revista Ciencias de la Educación, Vol. 26, Núm. 47. Disponible en: http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/47/art16.pdf. [15/04/2016].

Fouad, N. (2007). Trabajo y Psicología Vocacional: Teoría, Investigación y Aplicaciones. Annual Review of Psychology. Tomo 58. Palo Alto.

Peñaloza, M. Teoría de las decisiones perspectivas. Revista Perspectivas, núm. 25, enero-junio, 2010, pp. 227-240. Universidad Católica Boliviana San Pablo Cochabamba, Bolivia Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425942454012. [15/04/2015].

Robbins, S – Coulter, M (2010). Proceso de toma de decisiones. Administración. 10 (Edic.). Editorial Pearson educación.

Steinberg, L. (2009). Adolescent development and juvenile justice. Annual Review of Clinical Psychology, 5, 459-485.

ESCOLHA O SEU COPO! – APRESENTAÇÃO DE TÉCNICA SOBRE ESCOLHAS PARA GRUPOS EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Bruner de Morais Miranda[1]

Introdução

A preocupação com o futuro profissional é um elemento que permeia toda a vida, e que assume um peso substancial diante da tendência de responsabilização dos indivíduos em relação ao alcance de seu próprio sucesso (Oliveira-Silva & Miranda, 2019). Todavia, a possibilidade de uma pessoa escolher qual trabalho poderá exercer é uma realidade recente que, contudo, advém em um momento em que o mundo, na mesma medida em que se torna gradativamente mais dinâmico e amplia a oferta de alternativas profissionais, também se torna menos previsível e estável (Lehman, 2010; Neiva, 2007).

Ademais, o que se constata é a emergência de um paradoxo da escolha (Schwartz, 2007): a ampliação das possibilidades de escolha nos mais diversos contextos da vida não necessariamente implica em um aumento da felicidade ou da satisfação das pessoas com essas mesmas escolhas, de maneira tal que, não raro, diante de condições como ambiguidade das opções e incerteza dos gostos do indivíduo, as pessoas vivenciam paralisia de escolha, optando então por não escolher (Chernev, Böckenholt & Goodman, 2015; Lleras, Masatlioglu, Nakajima & Ozabay, 2017; Park & Jang, 2013; Schwartz, 2007).

[1] Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Especialista em Terapia Cognitivo Comportamental pelo Centro Universitário Amparense – UNIFIA. Bacharel em Direito, Administração e Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Psicólogo, orientador profissional e de carreira. *bruner.morais@gmail.com*

Diante deste cenário, não raro o adolescente, em seu momento de escolha profissional, lança mão de um sistema heurístico baseado fortemente em estereótipos, limitado às opções evidentes e às respostas emocionais (Kahneman, 2011; Kahneman & Frederick, 2002), decorrentes de expectativas construídas socialmente sobre as decisões profissionais, assim como acerca de como certas profissões devem ser exercidas (Borges & Casado, 2013). Expõe-se, então, uma situação preocupante, onde as pessoas, mesmo quando possuem um objetivo, não conseguem lançar mão de estratégias para alcançá-lo, mudando de interesses rapidamente ou mesmo desistindo ao se defrontarem com barreiras diversas (Duckworth, 2016).

A orientação profissional, então, aparece enquanto um conjunto de intervenções que visam à apropriação dos chamados determinantes da escolha, capazes de levar à compreensão das decisões a serem tomadas e possibilitando a elaboração de projetos profissionais de vida (Bock, 2001). Para tanto, lança mão de técnicas que visam auxiliar o orientando a adquirir consciência da pessoalidade e intransferibilidade de sua escolha, dos fatores que a influenciam, e de quais podem ser levados em consideração em sua tomada de decisão.

Objetivo

A presente técnica visa possibilitar aos participantes vivenciar um processo de escolha e suas consequências, diante de um cenário com informações escassas, fomentando um espaço de discussão e análise sobre os critérios adotados ao se tomar uma decisão ao evidenciar, especialmente, as influências sociais e as heurísticas que permeiam tais escolhas.

Descrição da Técnica

Materiais

Para a realização da presente técnica, são necessários: a) copos de corpo opaco, de maneira que não seja possível observar seu interior; b) guloseimas (bombons, balas ou outros doces variados); c) uma mesa suficientemente ampla para que os itens sejam dispostos. Sugere-se, se possível, que a atividade seja realizada em um espaço que permita a movimentação dos participantes pelo entorno da mesa.

Procedimentos

O orientador deve preparar o espaço antes da chegada dos participantes, dispondo sobre uma ou mais mesas, copos opacos virados para baixo, em número igual ou maior ao número de participantes e em diferentes configurações. Por baixo dos copos, o orientador deverá colocar guloseimas de diferentes estilos, podendo haver copos sem qualquer item em seu interior.

FIGURA 1
Exemplos de distribuição dos copos

Após a chegada dos participantes, o orientador explica que estes poderão escolher um dos copos e tomar o conteúdo para si, estabelecendo como única restrição que cada participante pegue o conteúdo de um copo apenas uma vez. Este momento é crucial para o bom andamento da técnica, pois o orientador deverá ter um bom manejo para evitar que sua apresentação das regras seja alvo de dúvidas e questionamentos insistentes. Entretanto, mesmo que assim o seja, o orientador deve somente repetir as instruções já dadas, tomando o cuidado não adicionar outras restrições ou entrar em contradição. Um exemplo de instrução que tem se mostrado útil é, após informar que os copos possuem "prêmios ocultos" dentro deles, emitir a seguinte instrução: "Vocês deverão vir até a mesa e, após realizarem sua escolha, deverão pegar o conteúdo apenas do copo que escolherem."

O processo de escolha pode ser realizado por todos os participantes concomitantemente ou em alternância (sendo este o mais recomendado, para possibilitar perceber as diferentes estratégias de cada participante). Sugere-se que, durante este momento, o orientador evite intervir e comentar as ações dos participantes, apenas se realmente necessário para o andamento da atividade, permitindo que o grupo se auto gerencie, comente, vibre, frustre-se ou indigne-se.

Findo o exercício, o orientador realiza perguntas disparadoras permitindo o debate entre o grupo, junto ao qual o orientador realiza provocações e intervenções ao equiparar o vivenciado com a escolha profissional. Exemplos de perguntas a serem realizadas, assim como as respostas que podem ser frequentemente enunciadas pelo grupo e as analogias e provocações possíveis e sugeridas em réplica, são incluídas, mas não limitadas, às contidas nas figuras que se seguem:

FIGURA 2
Respostas frequentes e provocações sugeridas para discussão em grupo

Pergunta: Foi fácil realizar sua escolha? Sim? Não? Porque?	
Respostas frequentes	**Possíveis provocações**
Não! Eram muitas opções! Não sabia por onde começar!	Será que somos mais felizes quando temos menos ou mais opções? Até que pontos nossos critérios nos dão segurança de realizar uma escolha com a qual nos sentimos suficientemente satisfeitos? – Esse pode ser um bom momento para apresentar considerações sobre o Paradoxo da Escolha de Schwartz (2007).
Sim! Simplesmente peguei qualquer um!	Isso resultou em um resultado favorável? Quão confiante você estaria se escolhesse um caminho profissional dessa mesma maneira?

FIGURA 3
Critérios frequentes adotados, analogias e provocações possíveis para discussão em grupo

Pergunta: Quais critérios você utilizou para escolher seu copo?	
Critério	**Analogias e provocações possíveis**
Copo que se destaca (central ou periférico)	Será que somos mais felizes quando temos menos ou mais opções? Até que pontos nossos critérios nos dão segurança de realizar uma escolha com a qual nos sentimos suficientemente satisfeitos? – Esse pode ser um bom momento para apresentar considerações sobre o Paradoxo da Escolha de Schwartz (2007).
Qualquer um! / Na sorte!	Isso resultou em um resultado favorável? Quão confiante você estaria se escolhesse um caminho profissional dessa mesma maneira?
Copo próximo do de alguém que conseguiu um prêmio bom ou que não conseguiu nada.	Até que ponto a minha escolha deve ser influenciada pela experiência e a escolha do outro? Só porque alguém teve êxito ou está feliz com uma escolha, eu irei ter isso escolhendo a mesma coisa?
Esperei os outros escolherem e deixei para ir perto do fim.	Até que ponto se abster da escolha foi útil? Como é estar diante de uma escolha e adiá-la até o último momento? Em que se isso me ajuda ou me atrapalha?
Tentei ver se o copo estava meio levantado, ou com alguma coisa aparecendo abaixo dele.	Um critério razoavelmente bom! Será que buscamos identificar pistas de que nossas opções possuem elementos que nos agradam? Será que esses indícios são o suficiente?

FIGURA 4
Respostas frequentes, provocações e questionamento chave (negrito) para intervenção

Pergunta: Você está satisfeito(a) com o que conseguiu? Por quê?	
Respostas frequentes	**Provocações possíveis**
Sim! É meu favorito!	Às vezes, existem pessoas que não refletem muito sobre suas escolhas e mesmo assim conseguem resultados positivos. O quão frequente é isso, a ponto de acreditarmos que essa é uma boa conduta?
Sim! Eu gosto do doce que peguei!	Que bom! Mas é o seu favorito? Teria algum outro prêmio que você viu na dinâmica que te agradaria mais? Porque não almejar o que você mais gosta?
Sim! Ao menos consegui algo! Teve gente que não conseguiu nada!	Sempre realizamos comparações. Em geral, quando queremos sentir-nos bem, nos comparamos com quem tem menos que nós. Mas será que isso nos leva rumo ao que acreditamos ser o melhor caminho para nós?
Não! Não gosto do doce que peguei! Não ganhei nada!	**E porque você pegou o que não gostava / deixou de pegar algo?**

Espera-se que a última resposta elencada na Figura 4 seja uma resposta frequente à pergunta sugerida, pois sinaliza o momento seguinte da intervenção do orientador. Ao realizar o questionamento sobre o motivo pelo qual os participantes insatisfeitos com seus resultados escolheram aceitar tais revezes, existe a possibilidade de os participantes destacarem o comando dado pelo orientador no início da dinâmica. É neste ponto que o orientador deve destacar que, *em momento algum, foi dito que eles eram obrigados a pegar o conteúdo do primeiro copo que levantassem, mas apenas que assim que escolhessem, poderiam pegar o conteúdo apenas do copo que escolhido*. Ou seja, se assim desejassem, poderiam levantar um copo de cada vez, observar seu conteúdo, e escolher o copo que estivesse sobre a guloseima que mais lhes agradasse.

É esperado que alguns participantes se mostrem frustrados por não terem notado o "furo nas regras". Esta é uma boa oportunidade para se levantar crenças sobre o mundo do trabalho e acadêmico que permeiam escolha profissional, geralmente manifestadas em imperativos e pensamentos catastróficos tais como *"Eu tenho que fazer o curso com que me comprometi quando era criança", "Se eu escolher errado, será o meu fim", "Essa escolha é para o resto da vida"* ou *"Quem não faz faculdade não tem futuro",* assim como para questionar a validade e as possíveis consequências da adoção de tais regras "supostas", "não-ditas" ou "implícitas" quando do momento da escolha profissional.

Este também é um momento propício para se apresentar como uma "trajetória realista de carreira" se desenha, destacando a existência de novos momentos de escolhas, o descarte de escolhas previamente realizadas para a adoção de novos caminhos, e a influência da serendipidade nestas trajetórias (Belden, 2009). Este momento de discussão também é propício para perguntar para os participantes diferentes formas de se "levantar o copo" antes de escolher, e apresentar outras possibilidades para isso. Ou seja, como realizar comportamentos de exploração, capazes de fornecer subsídios para realização dessa escolha e contribuir no desvelamento novas identidades profissionais possíveis, ao se conhecer o que significam estas possibilidades e seu potencial em gerar consonância ou dissonância com suas identidades atuais – inclusive aquelas ligadas ao sexo, gênero, raça, classe social (Costello, 2005; Ibarra, 2003).

Por fim, o orientador abre a palavra para que os participantes possam se manifestar acerca de como se sentiram durante a atividade, acolhendo demandas específicas antes de realizar o fechamento do encontro, revisando de maneira breve as temáticas abordadas durante a atividade, como também sugerindo que os participantes que assim desejarem, troquem suas guloseimas entre si ou que aqueles que não conseguiram nenhuma premiação busquem guloseimas dentre os copos restantes, agora tendo uma melhor compreensão acerca de suas decisões.

Resultados

A atividade permite aos participantes, diante das provocações e das

discussões realizadas, melhor compreender e avaliar seus critérios de escolha, tendo consciência das suas decisões e refletindo acerca dos fatores que as influenciam (Bock, 2006). Diante disso, espera-se que os orientandos consigam engajar-se na otimização ou revisão de tais critérios em situações de tomada de decisão e, especificamente, em suas escolhas profissionais.

Considerações Finais

A técnica "Escolha seu copo!" é uma ferramenta cuja utilidade para orientadores profissionais e de carreira reside na atuação, em um contexto controlado e seguro, de identificação e questionamentos dos processos de tomada de decisão dos orientandos, confrontando-os com diferentes possibilidades de atuação nos momentos de escolha e permitindo a apreciação da utilidade de diferentes critérios, crenças e comportamentos diante da escolha profissional. As perguntas e provocações sugeridas neste trabalho não são restritivas, pois, tendo em vista o grau de liberdade de comportamentos que os participantes possuem durante a aplicação da técnica (ainda que eles possam não identificar essa liberdade de início), outros comportamentos e respostas podem surgir, exigindo flexibilidade e manejo por parte do orientador para não oferecer respostas prontas ou restrições diferentes daquelas inicialmente propostas com o intuito de se "salvar" a dinâmica. Isso porque tanto a reação dos indivíduos quanto do grupo a estes comportamentos incomuns ou imprevistos também oferecem material rico para novas provocações e analogias baseadas no conhecimento e na criatividade do orientador.

Assim, objetiva-se com a técnica aqui apresentada oferecer aos participantes uma oportunidade de confrontar suas preconcepções e crenças implícitas às diferentes possibilidades de atuação visando clarificar para o sujeito as influências sobre seus processos decisórios, como, ainda, auxiliá-los a adotar critérios que possam guiá-los a realizar escolhas eficazes e dotadas de sentido.

REFERÊNCIAS

Belden, S. (2009). Constructing career scripts: How members of generation X make sense of their careers in business (Doctoral dissertation). Retrieved from Harvard Online Library Information System database. (Hollis No. 990120063990203941).

Bock, A., Gonçalves, M., & Furtado, O. (2001). Psicologia sócio histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez.

Borges, J. F., & Casado, T. (2013). Identidade Profissional. In: J. S. Dutra; E. F. R. V. (Orgs.). Desafios da Gestão de Carreira (pp.123-142). São Paulo: Atlas S A.

Chernev, A., Böckenholt, U., & Goodman, J. (2015). Choice overload: A conceptual review and meta-analysis. Journal of Consumer Psychology, 25(2), 333–358.

Costello, C. Y. (2005). Professional identity crisis: race, class, gender, and succes at professional schools. Nashville: Vanderbilt University Press.

Ibarra, H. (2003). Working identity: Unconventional strategies for rethinking your career. Boston: Harvard Business School.

Kahneman, D. (2011). Thinking fast and slow. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Kahneman, D., & Frederick, S. (2002). Representativeness revisited: Attribute substitution in intuitive judgement. In T. Gilovich, D. Griffin, & D. Kahneman (Eds.). Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgement (pp. 49-81). New York: Cambrigde University Press.

Lehman, Y. P. (2010). Orientação profissional na pós-modernidade. In R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Orgs.). Orientação vocacional ocupacional. (2a ed., pp.19-30). Porto Alegre: ArtMed.

Lleras, J. S., Masatlioglu, Y., Nakajima, D., & Ozbay, E. Y. (2017). When more is less: Limited consideration. Journal of Economic Theory, 170, 70–85.

Neiva, K. M. C. (2007). Processos de escolha e orientação profissional. Campinas: Vetor.

Oliveira-Silva, L. C., & Miranda, B. M. (2019). Projeto de carreira: O mapa do gerenciamento da carreira. In A. L. Andrade, M. F. O. Nunes, M. Z. Oliveira, & R. A. M. Ambiel (Orgs). Técnicas e medidas em orientação profissional e de carreira. São Paulo: Vetor.

Park, J. Y., & Jang, S. C. S. (2013). Confused by to many choices? Choice overload in turism. Tourism Management, 35, 1-12.

Schwartz, B. (2007). O paradoxo da escolha. São Paulo: A Girafa.

CONSTRUÇÃO DE TÉCNICA PARA INVESTIGAR AUTOCONHECIMENTO: PARTIDA DE FUTEBOL

Hugo Ferrari Cardoso[1], Aline Silvério Salinas[2], Camila Alves Miranda[3]

Introdução

É certo dizer que os serviços prestados pela área da orientação profissional (OP) passam a despertar gradativo interesse em diversos públicos, entretanto o mais frequente ainda é de adolescentes, os quais, muitas vezes, possuem dúvidas quanto ao planejamento do futuro e também à escolha por uma carreira. Tal planejamento tende a implicar diferentes possibilidades, das quais duas são mais frequentes, ou seja, a opção pela inserção no mercado de trabalho e/ou a busca por aprimoramento profissional por intermédio de cursos de ensino superior, técnico ou profissionalizante. A respeito de tal momento de escolha, Ambiel e Hernández (2016) e Valore e Cavallet (2012) caracterizam-no como etapa importante e complexa, inerente ao desenvolvimento do sujeito, uma vez que revela sua subjetividade, seus valores e expressa o histórico de suas relações sociais e com o meio no qual está inserido.

[1] Psicólogo, mestre, doutor e pós-doutor em Psicologia. Docente dos cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru. Membro da diretoria da ABOP – gestões 2015-2017; 2018-2019; Membro coordenador do Laboratório de Psicologia Organizacional e do Trabalho – LaborPOT (UNESP/Bauru). *hugo.cardoso@unesp.br*

[2] Graduada em Psicologia na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru). *alinesalinas25@gmail.com*

[3] Graduada em Psicologia na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru). *camila.alvesm19@gmail.com*

Por se tratar de questões decisórias, as escolhas marcam períodos no curso de vida dos indivíduos, trazendo transformação e construção de sentido, muitas vezes, os direcionando no que tange ao seu projeto de vida. Almeida e Pinho (2008) pontuam que, no que concerne à escolha profissional, o adolescente deve optar não apenas por um curso ou por uma atividade de trabalho, mas também por um estilo de vida, uma rotina, em outras palavras, por um ambiente do qual fará parte.

Tendo em vista que o processo de escolha profissional para o adolescente está intimamente relacionado tanto à constituição do sujeito, quanto às determinações impostas por seu contexto, se faz necessário promover autoconhecimento como um dos pilares essenciais à OP. Existe uma vasta gama de técnicas que buscam promover autoconhecimento em OP, o que, em contrapartida, não restringe demandas características de cada atuação, abrindo, assim, espaço para que as técnicas sejam adaptadas e criadas.

Por conseguinte, considerando-se a importância de promover o autoconhecimento por meio de práticas em OP, o presente capítulo apresentará um relato de experiência que consiste na construção e aplicação da técnica "Partida de Futebol", criada pelo Projeto de Extensão "Práticas em Orientação Profissional em Instituições Educacionais" (POPIE), do curso de Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Bauru.

Descrição da intervenção

As atividades do projeto POPIE foram realizadas, no ano de 2018, com cerca de 20 alunos, com idade média de 17 anos de idade, do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública estadual localizada no interior do estado de São Paulo. Visto que a turma continha muitos alunos, optou-se pela divisão em dois grupos (A e B), no intuito de que houvesse tempo suficiente para um maior aprofundamento nas discussões.

Entretanto, mesmo com a divisão em dois grupos, a equipe percebeu que o número de encontros disponibilizados pela instituição de ensino não seria suficiente para uma discussão ampla sobre questões ligadas ao autoconhecimento. Nesse sentido, a equipe do POPIE passou a considerar a construção de uma técnica que pudesse avaliar os fatores mais relevantes para cada grupo e que pudesse ter bastante pertinência em cada um dos grupos (A e B). Dessa forma, após algumas reuniões de planejamento, uma primeira aplicação da Técnica Partida de Futebol foi conduzida.

Técnica Partida de Futebol

O objetivo da técnica é possibilitar aos orientandos a reflexão acerca dos diversos fatores que podem auxiliar ou não em seu processo de tomada de decisão profissional. Trata-se, portanto, de uma técnica que visa trabalhar questões importantes sobre o autoconhecimento e que podem influenciar no processo de escolha profissional. A técnica pode ser aplicada individualmente ou em grupo. No caso da aplicação individual, os materiais utilizados são folha sulfite, lápis e/ou canetas esferográficas. Na aplicação em grupo, além dos materiais já citados, recomenda-se também a utilização de quadro

(ou material com dimensões maiores do que a folha sulfite, como cartolinas, por exemplo), giz de lousa e canetas/pincéis. Os procedimentos de aplicação serão mais bem explicados no tópico resultados.

Para melhor contextualização, compete dizer que a técnica baseia-se numa metáfora que propõe o desenho de um campo de futebol e que contará com a escalação do "Meu Time" e do "Time Adversário" para jogar a partida. Os "jogadores" deverão ser escalados pelos orientandos e representam os fatores que influenciam no processo de escolha profissional, positiva e negativamente.

Nesse sentido, a escalação será o eixo de análise e reflexões, na medida em que o "Meu Time" seja composto por fatores e variáveis que auxiliam no processo de escolha profissional, e que no "Time Adversário" sejam escalados os fatores e variáveis que dificultam tal processo.

Por fim, é requisitado que os orientandos representem a si mesmos no campo, para que seja possível avaliar o posicionamento dos mesmos frente aos seus objetivos de escolha profissional, ou seja, se estão "jogando" contra ou a favor de si mesmos. A Figura 1 ilustra a construção da técnica. Importante destacar que toda a construção da técnica (desenho do campo, posição dos jogadores, lado do "Meu time" e do "Time Adversário") é feita pelo orientando, uma vez que essas variáveis podem vir a ser também elementos de discussão no processo de OP (por exemplo, orientando desenha um lado do campo muito menor e insere os jogadores de seu time neste lado, ou o contrário; orientando posiciona todos os seus jogadores na defensiva, ou mesmo todos no ataque etc.).

FIGURA 1
Exemplo de construção do desenho da técnica "Partida de Futebol"

Assim, a metáfora permite uma reflexão acerca do processo de escolha, visto que uma partida de futebol envolve movimento, estratégias e múltiplas influências que devem ser levadas em consideração para que seja possível marcar "gol" e obter a vitória (que no caso da metáfora se relaciona com a escolha de uma ocupação, cursos de ensino superior, técnico e/ou profissionalizante). Aqui neste capítulo será apresentada a estratégia inicial da técnica (cabe destacar que a mesma continua ser aplicada visando aprimoramento de algumas dessas questões supracitadas).

Descrição da Intervenção

A seguir serão apresentadas as aplicações iniciais da técnica (e comentários iniciais) no projeto de extensão (POPIE) com dois grupos compostos por alunos do último ano do ensino médio de uma instituição de ensino pública localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. A aplicação da técnica "Partida de Futebol" aconteceu de forma diferente em cada um dos grupos (A e B). No grupo A se deu de modo coletivo, em que todos os orientandos debateram em conjunto as escalações (Meu time e Time adversário). Nesse caso, os orientandos precisaram, além de pensar nas próprias variáveis que influenciam no processo de escolha, também criar uma "partida em comum" para o grupo de orientandos, ou seja, houve o debate grupal e escolha, após consenso, das principais variáveis que compõem os times, levando em consideração toda a realidade apresentada pelo grupo A.

Os alunos foram orientados a, primeiramente, debater e refletir sobre os fatores que influenciavam no processo de tomada de decisão, para que então elaborassem uma partida de futebol conjunta (a partir das variáveis consideradas mais relevantes para o grupo – após a reflexão grupal houve o consenso de quais variáveis seriam as mais pertinentes para o grupo) no quadro da sala de aula. Nesse caso, a escalação do "Meu Time" contou com os seguintes jogadores como representantes dos fatores de influência: professores, família, amigos e interesse por aprender; e no "Time dos Adversários", foram escalados: machismo, condição econômica, competitividade e família. O jogador representante do "eu" foi escalado em ambos os times, indicando que para o grupo, a postura do indivíduo (a figura do orientando) pode auxiliar, no sentido de contribuir e buscar cada vez mais se empenhar nos estudos, em termos de autoconhecimento etc, mas que o mesmo indivíduo pode ter comportamentos de procrastinação, não se empenhar ativamente em seu planejamento de estudos, fazendo com que ele mesmo também pudesse ser visto como uma variável que influencia negativamente, por vezes, no processo de escolha profissional.

Tal modo de aplicação, além de permitir uma construção coletiva da atividade, possibilitou que os orientandos refinassem o olhar sobre o processo de tomada de decisão de maneira crítica e dialética, visto que questionaram semelhanças e diferenças entre eles no que concerne às influências, debateram como essas estão relacionadas ao contexto social ao qual os jovens de uma maneira geral estão inseridos e, por fim, elencaram aqueles que consideraram mais relevantes.

Já no grupo B a aplicação foi feita individualmente e cada aluno construiu sua partida, compartilhando com o grupo na sequência. Inicialmente, foi dada a instrução para que cada orientando refletisse e elencasse os fatores que o influenciavam nas tomadas de decisões, escalando-os em seus respectivos times (Meu time e Time adversário), incluindo si mesmos em um dos times. Após a execução da atividade, os estudantes foram convidados a mostrar sua partida de futebol para os colegas e comentar sobre os jogadores para promover uma roda de conversa sobre o assunto. Nesse caso, a aplicação individual possibilitou aos orientandos a reflexão sobre os fatores de influência considerando suas histórias de vida particulares e, por intermédio da roda de conversa, puderam identificar semelhanças e diferenças entre si, compartilhar opiniões e ampliar o olhar a respeito do processo de tomada de decisão.

De modo geral, em ambos os grupos (A e B) a escalação do "Meu Time" envolveu elementos como: escola, professores, estudo, amigos, família, diálogo, livros, mídia, hobbies, sonhos, derrotas, determinação, autoconhecimento, alegria e carinho. No que concerne às semelhanças, a primeira refere-se ao fato de ambos os grupos escalarem a família, os amigos e os professores como jogadores do "Meu Time". Após os relatos foi possível averiguar que tais variáveis ("jogadores") eram percebidos como parte das redes de apoio dos orientandos. Ou seja, frente aos momentos de crise, característicos da adolescência, a família, amigos e professores são as pessoas que geralmente oferecem suporte a esses estudantes (Cardoso, Borsa, & Segabinazi, 2018; Lima & Maranhão, 2018; Pessenda, Mascotti, & Cardoso, 2018).

Já no que diz respeito ao "Time dos Adversários", a escalação contou com a participação dos seguintes jogadores: medo, ansiedade, insegurança, tempo, família, amigos, mídia e sociedade. A escalação da família retrata o papel fundamental que ela desempenha na vida do adolescente, uma vez que tem a capacidade de dar apoio emocional, estrutural e financeiro ao jovem e caracteriza-se como o primeiro meio pelo qual se tem contato com o mercado de trabalho (a partir do conhecimento das profissões exercidas pelos familiares). Sendo assim, o orientando estará submetido a variados modelos de pessoas que se sentem ou não satisfeitas com suas escolhas profissionais, o que irá refletir em diferentes graus de expectativas. Para Lima e Maranhão (2018), a família, enquanto primeiro grupo social do sujeito, é responsável por grande parte da construção da identidade profissional e pode interferir tanto no momento de escolha quanto no desempenho acadêmico, o que pode ocasionar um grande sofrimento ao jovem, frente às pressões familiares. Tal configuração explica, também, o fato de a família ter sido escalada em ambos os times dentro de uma mesma partida de futebol (nos dois grupos).

Como na aplicação e apresentação de forma individual os orientandos devem posicionar o "jogador Eu" em algum ponto do campo de futebol, a aplicação no grupo B mostrou alguns resultados diferentes entre os mesmos. Os estudantes desse grupo representaram a si mesmos de maneira variada, por exemplo em diferentes posições no campo (ataque, defesa ou posição

de meio de campo em que segundo relatos deverão articular a jogada – ou seja articular e organizar a vida), porém um estudante se colocou nos dois lados do campo, relatando que ele mesmo se via como adversário em alguns momentos (quando não conseguia se organizar para os estudos, por exemplo), e também se via como responsável pela condução de suas escolhas ("Meu time").

Tendo em vista que parte da técnica consiste em realizar uma roda de conversa sobre as influências do processo de escolha mediada pelos facilitadores, os alunos de ambos os grupos levantaram discussão sobre os temas por eles abordados, como por exemplo família, machismo, amigos etc. Assim, ainda que em momentos diferentes da técnica, os orientandos de cada grupo refletiram e debateram como tais elementos estão interligados entre si e influenciam tanto em suas vidas, como na comunidade em geral, estabelecendo também recortes a respeito de gênero, classe social e raça como condições que interferem diretamente no contexto de cada um.

Logo, compreende-se que a roda de conversa é uma parte importante da técnica, pois possibilita maior promoção de autoconhecimento em relação a si, ao grupo e contexto em que o orientando vive. Esse momento possibilita que o orientando assuma uma postura ativa neste processo, uma vez que ele traz dados que são relevantes para o público jovem e desenvolve um olhar crítico sobre seu contexto. Ademais, a discussão permite que o facilitador tenha acesso às demandas de seus orientandos, podendo trabalhá-las de forma mais aprofundada em outros encontros do processo de OP.

Considerações Finais

O trabalho realizado na escola com os grupos de OP, por meio das ações do projeto de extensão POPIE, permitiu compreender a importância de se abordar as variáveis condizentes ao autoconhecimento e suas influências no processo de escolha dos jovens. A elaboração da técnica "Partida de Futebol" surgiu de uma necessidade de se investigar de forma rápida as principais variáveis a serem trabalhadas com os grupos. A partir dos resultados é possível afirmar que a técnica tem muito a agregar em um projeto de OP, pois evidenciou diversos fatores que permeavam a vida dos orientandos, possibilitando uma visão mais abrangente e diversas reflexões acerca da rede de significações pelas quais os orientandos operam e os contextos em que se encontram.

A variedade de fatores elencados em cada um dos times foi grande e revelou as diversas influências que os jovens vivenciam e percebem. A técnica se mostrou versátil por sua aplicabilidade individual e grupal, algo que a torna mais flexível, uma vez que pode ser aplicada em diferentes contextos, tais como o clínico e o escolar. Por fim, pode-se dizer que a técnica "Partida de Futebol" revelou ser um recurso carregado de informações que auxiliam o orientando a desenvolver autoconhecimento e compreender boa parte daquilo que influencia o seu processo de escolha.

A Técnica Partida de Futebol traz uma forma de trabalho lúdica, conhecida (já que grande parte da população brasileira conhece futebol) e

bastante direcionada para o público jovem. Em processos de OP também pode ser vista como um instrumento que possibilita investigação, bem como de reflexão acerca de possíveis demandas relacionadas ao autoconhecimento, tanto de forma individual como grupal. Todavia, vale ressaltar que os dados obtidos no decorrer do presente trabalho são iniciais e apontam para a necessidade de investigações futuras na área. Por exemplo, compete refletir se há a necessidade de desenvolver a técnica no sentido de existir, ou mesmo refletir, acerca de uma simulação da partida em andamento, visando o entendimento por parte dos orientandos sobre a necessidade de se "ganhar a partida". Por sua vez, a técnica ainda se encontra em fase de teste e exploração de suas possibilidades, sendo que estudos futuros se fazem necessários para maior aprimoramento.

REFERÊNCIAS

Ambiel, R. A. M., & Hernández, D. N. (2016). Relações entre Autoeficácia para Escolha Profissional, Exploração e Indecisão Vocacional. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 17(1), 67-75.

Almeida, M. E. G. G. D., & Pinho, L. V. D. (2008). Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. Psicologia Clínica, 20(2), 173-184.

Cardoso, H. F., Borsa, J. C., & Segabinazi, J. D. (2018). Indicadores de saúde mental em jovens: fatores de risco e de proteção. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, 9(3, Supl. 1), 3-25.

Lima, M. N. B., & Maranhão, T. L. G. (2018). Orientação Profissional na Adolescência: Uma Revisão Sistemática. Id on Line: Revista Interdisciplinar e de Psicologia, 12(42), 158-186.

Pessenda, B., Mascotti, T. S., & Cardoso, H. F. (2018). Intervenção em orientação profissional em estudantes de escolas públicas brasileiras: uma revisão narrativa. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, 9(3), 123-138.

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.

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO PROFISSIONAL NO DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA DE UNIVERSITÁRIOS

Andreza Almeida Alves de Oliveira[1], Lívia Rosa de Araújo[2], Tereza Gláucia Rocha Matos[3], Edinardo Costa Barros[4], Luciana Karine Araújo de Oliveira[5]

Introdução

Na literatura sobre carreira tem-se discutido sobre a flexibilização do trabalho e suas condições, a redução dos empregos e a dificuldade de se ter uma trajetória ocupacional contínua. Essas questões acabam levando a uma visão diferente sobre o trabalho que vai perdendo sua função de eixo organizador central da sociedade, deixando muitas pessoas sem a possibilidade de trabalhar em condições satisfatórias e de ter no trabalho um valor básico (Blanch, 2003; Castel, 1995).

Alguns grupos sociais têm sofrido maior impacto e vêm sendo afetados por este cenário de precariedade e vulnerabilidade em suas relações com o

[1] Psicóloga Clínica e Orientadora Profissional, Membro da ABOP - Associação Brasileira de Orientação Profissional, Mestre em Psicologia – UNIFOR, formação em Orientação Profissional e de Carreira - Instituto do Ser (SP), Gestalt-terapeuta pelo Centro Gestáltico de Fortaleza, Graduada em Psicologia - UNIFOR- *dezaalmeida@yahoo.com.br*

[2] Psicóloga, Mestranda em Psicologia - Unifor, Membro do Laboratório de Estudos sobre Trabalho – Unifor Graduada em Psicologia – Unifor, *liviarosaaraujo@gmail.com*

[3] Docente na pós-graduação e graduação do curso de Psicologia na UNIFOR, Coordenadora do Laboratório de Estudos sobre Trabalho – Unifor, doutorado em Psicologia - Universidad de Barcelona, graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará *terezamatos@unifor.br*

[4] Doutorando em Psicologia - Unifor, Mestre em Psicologia - Unifor, membro do Laboratorio de Estudos sobre o Trabalho, bacharel em administração de empresas. *edinardocb@gmail*

[5] Psicóloga e Orientadora Profissional, Mestre em Psicologia - Unifor, Membro do Laboratório de Estudos sobre Trabalho, Graduada em Psicologia – Unifor, - *lucianakao@yahoo.com.br*

trabalho, dentre eles os(as) jovens, considerados(as), principalmente pelas políticas públicas, como toda pessoa entre 15 e 29 anos, grupo que pode ser subdividido em 3 faixas etárias: 15 a 17 anos (adolescente), 18 a 24 anos (jovem) e 25 a 29 anos (jovem adulto) (Andrade, 2008).

Pouco se tem discutido sobre a construção das trajetórias de vida no trabalho de jovens. Os que se encontram na universidade passam por um período difícil de transição para o mercado de trabalho e se deparam com todas essas dificuldades como a falta de preparo para as decisões, de orientação quanto às escolhas, de vagas de emprego e de boas condições de trabalho (Ribeiro, 2011).

Além das questões do mundo do trabalho que afetam a inserção desses jovens no mercado no final do curso, é importante também perceber a trajetória destes durante a graduação. O que fizeram? Como fizeram? E como isso pode ajudar na construção de seus projetos profissionais? Muitos jovens passam o tempo durante a graduação compromissados apenas com seus deveres estudantis básicos de assistir às aulas e de se prepararem para provas e trabalhos, não percebem que a vida profissional já está sendo construída neste espaço a cada etapa. Por isso, é importante o engajamento em atividades que a universidade oferece com esse fim.

Essas iniciativas de envolvimento fazem pensar que o jovem apresenta um parâmetro a respeito do que deseja construir para seu futuro profissional, ou seja, ele tem uma clareza maior de suas potencialidades e fragilidades e, com isso, busca formas de atender às demandas pessoais e profissionais. Entender esse comportamento exploratório dos alunos com relação ao ambiente acadêmico e profissional auxilia na compreensão das expectativas criadas por eles sobre o universo profissional (Bardagi & Boff, 2010).

Diante desse contexto, destaca-se que as competências e os objetivos profissionais têm ficado a cargo do indivíduo que se responsabiliza tanto por suas conquistas quanto pelas suas perdas no mundo do trabalho (Teixeira & Gomes, 2004). A partir daí é que o indivíduo se vê confuso sem saber, ao certo, como adquirir e construir aspectos do desenvolvimento de sua carreira.

Considerando que o ato de pensar sobre a carreira ocorre perante incertezas e oportunidades, os jovens, para se prepararem, podem elaborar projetos profissionais e buscar a concretização deles, dependendo do momento em que vivem e, também, em função das possibilidades existentes, pois segundo D'Avila, Krawulski, Veriguine, & Soares (2011), o projeto proporciona uma maior conscientização das escolhas e pode funcionar como uma bússola a dar direção aos objetivos pensados.

Mas nem todos os jovens se utilizam dessa ferramenta, ou por não saberem sua funcionalidade, ou por não sentirem a necessidade, trilhando, assim, seu caminho à medida que se caminha e fazendo suas escolhas no momento em que precisar fazê-las sem pensar antecipadamente.

A partir das questões apresentadas, o objetivo deste trabalho foi analisar como os jovens universitários compreendem e constroem seus projetos profissionais durante o percurso acadêmico e em preparação para a inserção profissional.

Método

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa e foi realizada com cinco alunos de instituições de Ensino Superior, sendo três deles de instituição privada e dois da pública, todas situadas em uma capital da região nordeste. O acesso a essas pessoas foi viabilizado através de contatos já existentes com jovens dessas instituições de ensino. Participaram da pesquisa graduandos com idade média de 24,4 anos, sendo quatro mulheres e um homem, todos solteiros, graduandos em Arquitetura, Direito, Enfermagem, Gastronomia, Psicologia, cursando o último semestre da graduação. Apenas um está inserido no mercado de trabalho.

Para a coleta dos dados foi realizado um Grupo Focal, tendo como questão norteadora duas perguntas: 1- em algum momento da trajetória acadêmica, vocês já pensaram em construir um projeto profissional? 2- Nessa trajetória até aqui, o que acham que poderia contribuir para o desenvolvimento da carreira? Todas as falas foram gravadas e posteriormente transcritas. As informações coletadas através do grupo focal, foram analisadas pela técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1979). A técnica possui três fases fundamentais: pré-análise, onde as informações são organizadas, o material lido e identificadas categorias iniciais com base na questão norteadora; a segunda fase, de exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação a partir do recorte das unidades de registro. Por fim, na terceira fase realiza-se o tratamento dos resultados, no sentido de inferir e interpretar proposições e conceitos.

Resultados e Discussão

Em um primeiro momento da análise da transcrição do grupo focal, a leitura flutuante de todo o material possibilitou levantar a hipótese de que talvez os jovens sintam dificuldade em construir suas carreiras. Mas o que seria essa dificuldade exatamente?

Em um segundo momento, na fase de exploração do material, percebeu-se semelhanças nos discursos dos participantes resultando em algumas unidades temáticas: elaboração do projeto profissional, prática profissional representada pelo estágio, exigências do mercado de trabalho e suas condições.

Em um terceiro momento, a partir da análise das unidades temáticas que apareceram, surgiram três categorias: passividade para a elaboração do projeto profissional, foco somente na prática profissional e dificuldade em pensar um projeto profissional integrado as áreas do indivíduo.

Inicialmente, buscando entender como os universitários constroem seus projetos, percebe-se na fala dos estudantes que eles não possuem um projeto profissional e nem buscam se informar se suas IES possuem esse tipo de auxílio para a construção de um.

> *Eu acho que não é algo muito visto na faculdade. Eles não dizem: olha, você pode procurar ajuda, temos um centro. Pelo menos na minha universidade eles não dizem (participante 03).*

> *Eu estava aqui pensando [risos]. Acho que recebi alguns torpedos da universidade com relação a planejamento de carreira. Mas eu que ignorava mesmo, acho. A gente recebia algo assim: você está em dúvida? Sei que tem um suporte, acho que tinha algo relacionado a planejamento, alguma coisa assim. Tinha palestras no auditório (participante 01).*

Assim, acontece de o graduando ter uma postura mais passiva, esperando que o professor ofereça possibilidades de caminhos profissionais que não sejam construídos por ele próprio.

> *Teoricamente, a gente sabe que não pode chegar no professor dizendo: tem esse livro aqui? Tem o programa tal? Teoricamente a gente sabe disso, mas na prática a gente espera (participante 02).*

Além da questão da passividade vista a cima, quando se fala em projeto profissional, para a maioria dos participantes, isso se resume em se preparar para o mercado de trabalho no sentido de corresponder às demandas ao invés de, também, pensar em seus sonhos, desejos e como gostaria que fosse sua vida profissional.

> *A minha área também tem um mercado muito saturado, mas é uma área que não falta. Às vezes, você não vai pegar o melhor dinheiro, a melhor remuneração. Mas dizer que está desempregado, que falta emprego, não falta (participante 03).*

Quando o jovem investe um tempo para pensar em suas escolhas além de só corresponder às demandas do mercado, ele está preparando seu caminho ou projeto profissional de forma mais ampla e consciente dando direção às suas escolhas (D'Avila, Krawulski, Veriguine e Soares, 2011).

Alguns participantes ressaltaram atividades desenvolvidas pelos professores, mas que focavam bastante na prática da profissão em si, ou seja, somente nas atividades de trabalho e não abordando um espaço onde o aluno pudesse colocar suas expectativas e anseios junto ao aprendizado da prática profissional caracterizando, dessa forma, um projeto profissional com subjetividade.

> *Lembrei que fiz uma disciplina semestre passado que chama prática profissional. Uma coisa que não ajudou muito. A professora trouxe muitos arquitetos que já trabalharam muito tempo na área pra poder falar um pouco do que é ser arquiteto, depois de formado, no mercado de trabalho. Eles são arquitetos famosos em Fortaleza, já eram pessoas de nome na cidade. Então, uma pessoa de nome dentro da faculdade de arquitetura, a família já dessa área, quando sai da faculdade, já está com a vida garantida. É completamente diferente de mim, que não sou ninguém na área da arquitetura (participante 05).*
>
> *Os próprios professores fazem isso nas cadeiras. Semestre passado teve*

uma cadeira que era sobre as áreas da gastronomia. A gente teve palestra com barista, que faz café, a gente teve com enólogo, visitou cozinhas, teve um confeiteiro, um cozinheiro, um dono de empreendimentos, buffets (participante 03).

A fala ressalta, exatamente, o foco que é dado às práticas profissionais somente, sem fomentar discussões acerca dos projetos de vida do graduando, que também são integrados ao desenvolvimento profissional. Reforçando, desta forma, a hipótese levantada na primeira fase da análise de conteúdo de que a dificuldade do jovem em pensar a carreira esteja na incongruência entre motivações pessoais e exigências do mercado.

A Teoria de Construção da Carreira, desenvolvida por Savickas (2002), pode contribuir trazendo uma proposta de ampliação e adaptação da forma de trabalho quando discute a construção da carreira considerando as influências do contexto social. Essa adaptação também foi necessária para as formas de se pensar o desenvolvimento do projeto profissional, pois, além do conhecimento técnico, percebe-se a necessidade de um projeto com um olhar subjetivante no qual o ser faça parte do fazer.

Com isso, o projeto passou a ser visto como um organizador do desenvolvimento profissional do indivíduo quanto ao que ele deseja ser e fazer, ou seja, descobrir os seus interesses mais próximos e como poderia aplicá-los para se sentir satisfeito e realizado (Maia & Mancebo, 2010). Com relação a esse ponto, a participante conseguiu chegar perto da ideia dos autores.

Porque seria uma maneira de a gente se conhecer pra entrar no mercado. Se você tá lá, tem que ser mexido como um todo e, às vezes, você está engessado naquilo da faculdade e não consegue enxergar. Se fosse algo mais aberto, a meu ver, ajudaria muita gente a entrar no mercado de trabalho menos perdido, com menos medo (participante 05).

Esse projeto pensado de maneira mais integrada, aberta e flexível se adapta melhor ao novo cenário, pois, com as constantes mudanças, o projeto que melhor caberia seria um que pudesse ser feito, refeito e atualizado sempre que necessário, visto que, como afirmam Maia e Mancebo (2010), a sua formulação sofre influências de outras propostas que o tornam flexível e aberto acompanhando sempre a dinâmica atual.

Quando eu decidi que ia seguir a minha área, fui pesquisar como estava o mercado de trabalho em Fortaleza. Vi que a demanda é muito pouca. Diferentemente de outras capitais, como São Paulo. Enquanto eles oferecem duas vagas, existe uma de 24 vagas. Ainda tem isso que pesa na escolha: vou querer morar aqui ou ir embora? (participante 02)

Através dessa forma de pensar o projeto mais aberto é que o jovem se sente mais confortável de pensar em seus objetivos profissionais a curto prazo.

Já tive um projeto e não tenho mais, acho que tenho que começar do zero, a poucos meses de me formar, mas estou tentando (participante 02).

Percebe-se a importância do projeto profissional, mesmo que ainda não tão praticado pelos estudantes, mas a necessidade de organização e preparação foi colocada por todos como saída para o enfrentamento ao mercado de trabalho, especialmente se houver consciência da perspectiva integrativa na elaboração desse projeto, onde as decisões profissionais passem a integrar todas as áreas do indivíduo, podendo fazer parte de um todo.

Entretanto, muitos jovens não sabem como fazer esse projeto, assim uma solução seria a instituição de Ensino Superior auxiliá-los nessa tarefa. Essa é uma demanda interessante, já que, nos últimos anos, as instituições formadoras têm procurado se adaptar à nova realidade de mercado. Será que já não estaria em tempo oportuno para pensar em projetos e/ou programas com a finalidade de auxiliar os jovens na construção de seus projetos profissionais, ao longo da trajetória acadêmica, para atuarem com mais segurança no mercado de trabalho?

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo analisar como os jovens universitários compreendem e constroem seus projetos profissionais durante o percurso acadêmico e em preparação para a inserção profissional. Com isso, buscou compreender as ações realizadas pelos estudantes durante a formação acadêmica, como também ao final do curso, que possam auxiliar no desenvolvimento de suas carreiras.

O que se percebe é que os jovens não dedicam tempo para pensar em suas reais motivações. Por outro lado, constroem seus esboços de projeto pensando, muitas vezes, em atender ao que o mercado exige. Sendo que, muitas vezes, em pouco tempo, o jovem fica desmotivado e confuso quanto ao que está exercendo, pois percebe que não está correspondendo a um objetivo próprio ou algo que faça sentido para ele.

Diante das discussões, os estudantes, em sua maioria, afirmaram pouco saber ou não conhecer nenhum programa na faculdade que tivesse esse fim. Colocaram que, mesmo sabendo da necessidade e importância, reconheciam não terem ido atrás para se informar e usufruir do serviço e acrescentaram que se tivessem procurado, teria ajudado bastante. Os jovens desejam uma participação mais efetiva da IES na trajetória de desenvolvimento profissional. A partir disso, conclui-se que há demanda e espaço para se trabalhar com mais eficiência uma orientação de carreira no espaço acadêmico que vise auxiliar os jovens na busca de seus objetivos profissionais, integrando as áreas de sua vida e atendendo às suas motivações e identificações. Este é o objetivo do projeto profissional: fluido, adaptável, aberto e integrado.

Diante do exposto, pode-se dizer que a presente pesquisa contribuiu para pensar as questões que angustiam os jovens em suas trajetórias de carreira. Além disso, abordou a perspectiva da elaboração do projeto profissional como um organizador dos objetivos de forma aberta, fluida e

integrada às áreas de vida do graduando, ou seja, considerando, também, suas motivações, identificações e desejos.

Considera-se que o estudo possa contribuir para outras reflexões que levem a aprofundar a discussão sobre a forma como os jovens constroem suas carreiras e como podem aprender a desenvolver seus projetos profissionais em uma perspectiva subjetiva indo além da objetiva.

REFERÊNCIAS

Andrade, C. C. (2008). Juventude e trabalho: alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo. IPEA, Mercado de Trabalho, Brasília, n. 37, p. 25-32.

Bardagi, M. P., & Boff, R. M. (2010). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. Avaliação, 15(1), pp. 41-56. Campinas; Sorocaba, SP.

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

Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, pp. 229.

Blanch, J. M. (2003). Teoría de las relaciones laborales. Desafíos. Barcelona: UOC.

D'Avilla, G. T., Krawulski, E., Veriguine, N. R., & Soares, D. H. P. (2011). Acesso ao ensino superior e o projeto de "ser alguém" para vestibulandos de um cursinho popular. Psicologia & Sociedade, 23(2), pp. 350-358.

Maia, A. A. R. M., & Mancebo, D. (2010). Juventude, trabalho e projeto de vida: Ninguém pode ficar parado. Psicologia Ciência e Profissão, 30(2), pp. 376-389.

Ribeiro, M. A. (2011). Juventude e trabalho: construindo a carreira em situação de vulnerabilidade. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro, 63 (no.spe.), pp. 1-104.

Savickas, M. L. (2002). Career construction. Em D. Brown et al. (Eds.), Career choice and development (4 ed., pp. 149-205). San Francisco: 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), pp. 47-62.

PERCEPÇÃO DE JOVENS ESTUDANTES NO EXTREMO NORTE DO PAÍS SOBRE MOTIVOS ATRIBUÍDOS À EVASÃO UNIVERSITÁRIA[1]

Melissa Seelig Pamplona Barros[2], Fernanda Ax Wilhelm[3]

Transição, trajetória acadêmica e motivos atribuídos à evasão universitária

A universidade é um espaço importante para a ampliação de habilidades e de competências profissionais e pessoais (Arino & Bardagi, 2018), com relevância para o desenvolvimento econômico, social e cultural das sociedades (Luca, Noronha, & Queluz, 2018), ao considerar "[...] uma formação de qualidade e com qualidade de vida" (Arino & Bardagi, 2018, p. 50). O contexto universitário permite vivenciar diversas experiências denominadas vivências acadêmicas. Neste contexto, são estabelecidas experiências/situações que exigem do estudante universitário um conjunto de habilidades e de competências para melhor adaptação, integração, rendimento acadêmico, desenvolvimento pessoal, cognitivo e social (Soares, Monteiro, Maia, & Santos, 2019b; Da Matta, Lebrão, & Heleno, 2017).

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Brasil, Universidade Federal de Roraima (UFRR).

[2] Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Foi bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), nas edições de 2016-2017 e 2017-2018. *melissa.seelig@hotmail.com*

[3] Graduada em Psicologia pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professora efetiva do curso de Psicologia da Universidade Federal de Roraima (UFRR). *fernanda.ax@ufrr.br.*

No entanto, ingressar e permanecer na universidade apresenta-se como um período complexo e permeado por mudanças, descontinuidades, exigências, desafios, adaptações, novas demandas de organização de tempo e de estratégias de estudo (Ambiel & Barros, 2018; Luca et al., 2018; Bento, Barros, & Wilhelm, 2018; Barros & Wilhelm, 2019; Arino & Bardagi, 2018). Também, a inserção na universidade pode ocasionar inseguranças e idealizações (Soares et al., 2019b). Assim, o processo de transição para o ensino superior pode evidenciar eventos estressantes e impactar diretamente na saúde do universitário (Bento et al., 2018; Barros & Wilhelm, 2019; Arino & Bardagi, 2018).

O ingresso na universidade constitui uma transição importante para o estudante e é o momento de lidar com os desafios relacionados à construção de sua carreira futura e desenvolver habilidades técnicas e pessoais para atender as demandas entre os estudos e o trabalho (Luca et al., 2018; Ambiel, Santos, & Dalbosco, 2016). A transição implica um desequilíbrio ou descontinuidade, marcado por um processo de adaptação ou ajustamento a novos desafios e novas respostas afetivas, cognitivas e comportamentais. No ensino superior, pode ser caracterizada como um processo desafiador para vivenciar mudanças nos modos de ensino e de aprendizagem, experiências psicossociais diversas, autonomia, iniciativa e independência. Também, muitas vezes, a inserção no ensino superior coincide com o início da fase adulto-jovem (Soares et al., 2019b). Assim, a juventude pode ser caracterizada como um período de oscilações emocionais, descobertas pessoais, incertezas e instabilidades em um contexto incerto quanto ao alcance de estabilidade e de autonomia econômica e afetiva (Malajovich, Vilanova, Tenenbaum, & Bastos, 2019).

Portanto, a transição e adaptação acadêmica são fenômenos vivenciados de formas variadas pelos universitários (Soares et al., 2019a). A adaptação acadêmica constitui um processo importante para lidar com situações novas e superar as exigências pessoais, sociais e acadêmicas que ocorrem em todas as fases da graduação. Envolve aspectos, na adaptação e transição à universidade, voltados ao ajustamento à instituição de ensino, suas normas e valores. Envolve também a busca de recursos pessoais e familiares para a adaptação ao curso, a exigência de maior autonomia nos estudos, a maturidade para gerir diferentes componentes curriculares, a vivência de novas relações interpessoais e o compromisso com o processo de ensino e de aprendizagem (Da Matta et al., 2017; Soares et al., 2019a; Ambiel et al., 2016).

A evasão é um fenômeno cada vez mais recorrente nas universidades públicas e privadas, nas modalidades presencial e a distância (Ambiel & Barros, 2018; Ambiel et al., 2016; Da Matta et al., 2017). Sua ocorrência é complexa, preocupante e multidimensional por envolver dimensões sociais, econômicas, culturais, institucionais, entre outras (Bardagi & Hutz, 2012; Ambiel & Barros, 2018; Ambiel et al., 2016; Bento et al., 2018). Também, os impactos econômicos elevam os custos e as vagas ociosas, além dos impactos sociais e acadêmicos (Silva Filho, Motejunas, Hipólito, & Lobo, 2007; Diogo et al., 2016).

Quais são os possíveis motivos atribuídos à evasão? Os motivos e/ou fatores que podem contribuir para o acadêmico evadir-se do curso são diversos, externos ou internos à instituição, como, por exemplo, as vivências acadêmicas relacionadas à: insatisfação com a escolha profissional, problemas de saúde, dificuldade de adaptação ao curso de graduação, expectativas sobre a formação e a carreira no futuro, dificuldades financeiras, descontentamento com questões institucionais, reprovações ou mau desempenho acadêmico, falta de informação sobre as profissões e o curso de graduação, ausência de suporte familiar, processo migratório, problemas de adaptação com moradias estudantis, residir em outras localidades, gerenciar orçamento e tempo de estudo, entre outras (Ambiel et al., 2016; Ambiel & Barros, 2018; Bardagi & Hutz, 2012; Da Matta et al., 2017; Silva Filho et al., 2007; Malajovich et al., 2019; Soares et al., 2019b). Em geral, são fatores atribuídos aos estudantes, desconsiderando também aspectos institucionais e acadêmicos, minimizando a complexidade deste fenômeno (Diogo et al., 2016).

Também, neste processo, para lidar com tantas demandas e exigências, torna-se importante analisar as estratégias de enfrentamento para gerir as adversidades (Soares et al., 2019a), e de que forma elas afetam o processo de adaptação acadêmica (Luca et al., 2018). Assim, o aluno em um novo ambiente pode desenvolver estratégias para lidar com novas experiências acadêmicas, como organização dos estudos e conhecer novos métodos de aprendizagem (Ambiel & Barros, 2018).

Diante disto, qual é a função das universidades para contribuir com ações que promovam uma melhor transição e adaptação acadêmica e diminuir índices de evasão? As universidades necessitam ter participação ativa e estar mais bem preparadas para assumir o tema da evasão como um fenômeno, que pode ser prevenido com atividades psicopedagógicas oferecidas para os alunos, bem como implantar estratégias diversas para minimizar o impacto das dificuldades vivenciadas (Da Matta et al., 2017; Ambiel et al., 2016). Também, planejar oficinas com objetivos diversos, por exemplo, orientar os ingressantes sobre organização e técnicas para estudo; oferecer apoio e orientação sobre como solucionar os desafios inerentes ao período de transição para a universidade (Da Matta et al., 2017). No entanto, ao utilizar estratégias preventivas que não sejam caracterizadas como ações isoladas e desarticuladas, é relevante identificar fatores da evasão e da reprovação, considerando as especificidades do curso de graduação (Diogo et al., 2016).

A adaptação à universidade requer, além da utilização de estratégias de enfrentamento, habilidades sociais para promover as relações interpessoais (professores, gestores e funcionários) contribuindo para uma melhor saúde física e mental (Soares et al., 2019a), resiliência, objetivos claros, autonomia e domínio do conhecimento (Soares et al., 2019b), ter maior ênfase nas práticas profissionais e na formação dos estudantes visando à transição para o mercado de trabalho, possibilitando a reflexão e a responsabilização sobre sua trajetória acadêmica e profissional (Ambiel et al., 2016), constituindo-se também como um espaço gerador de impactos positivos e de saúde

mental para os estudantes, quando estes apresentam percepções positivas sobre suas próprias habilidades e competências para aprender, utilizar estratégias de estudo e técnicas de gestão do tempo (Arino & Bardagi, 2018).

Na universidade, ações de prevenção e de promoção de cuidado em saúde constituem-se como estratégias no planejamento de práticas diversas para auxiliarem universitários a enfrentar dificuldades em seus percursos acadêmicos e promover qualidade de vida e saúde. Deste modo, torna-se essencial consolidar uma cultura humanizada na universidade com diálogo aberto sobre prevenção de agravos na construção conjunta de estratégias para a sua superação, entre outros (Carleto et al., 2019; Malajovich et al., 2019).

Método

Com o objetivo de analisar as percepções de universitários no extremo norte do país, sobre os motivos atribuídos à desistência do curso superior, foram participantes dez estudantes no contexto da universidade pública, 8 mulheres e 2 homens com idades compreendidas entre 18 e 24 anos: duas alunas de Psicologia (E1 e E3), uma aluna de História (E4), uma aluna de Física (E6), uma aluna de Medicina (E7), uma aluna de Comunicação Social/Jornalismo (E8), uma aluna de Letras-Literatura (E9), uma aluna de Engenharia Civil (E10), um aluno de Ciências Sociais (E5) e um aluno de Engenharia Elétrica (E2). Os participantes responderam um roteiro de entrevista semiestruturado. Os dados foram analisados com base na abordagem da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) em duas categorias: fatores externos à instituição e fatores internos à instituição.

Resultados e discussão

Os motivos associados à evasão, identificados pelos alunos por meio de suas vivências acadêmicas, foram organizados em duas categorias: fatores externos e fatores internos.

Fatores externos à instituição

Dentre os resultados obtidos, quanto aos fatores externos à instituição, os estudantes revelaram ter que lidar com as expectativas relacionadas à transição do ensino médio para o ensino superior; ter cursado um ensino médio deficitário; adaptar-se e integrar-se ao contexto acadêmico e diferentes responsabilidades; sentir falta do suporte dos familiares e dos amigos; ter que conciliar trabalho e estudo, como, por exemplo, ser bolsista e trancar algumas disciplinas; recursos financeiros insuficientes para as necessidades estudantis; não identificar-se com o curso de graduação; ausência de reconhecimento social do curso escolhido; utilizar transporte coletivo escasso, entre outros.

A percepção sobre mudanças na transição entre o ensino médio e a universidade foram relatadas por alguns universitários, especialmente relacionadas à adaptação, como pode ser evidenciado na fala: "*No meu curso, eu acho que [...] já tem aquele baque de trabalho, já é outra visão, já é outra coisa, já é outro mundo*" (E9, Letras-Literatura, 24 anos).

Três discentes relataram a ausência de suporte familiar e relações de amizades consistentes como uma das causas que podem gerar insatisfação com a experiência acadêmica, favorecendo a evasão. Assim, fatores externos, como a qualidade das relações familiares, tem relevância para auxiliar a lidar com as exigências e desafios (Truta, Parv, & Topala, 2018). Os participantes revelaram que os relacionamentos interpessoais (família e amigos) são considerados importantes fatores de proteção.

Outro motivo atribuído pelos estudantes e apontado por três participantes foi conciliar trabalho e estudo. Para estes participantes, a opção de trabalhar estava mais relacionada à responsabilidade em contribuir com a renda familiar. É possível considerar aspectos econômicos, especialmente relacionados à carência de recursos financeiros para a "sobrevivência material" do aluno dentro da universidade, particularmente aqueles oriundos de camadas populares (Bardagi & Hutz, 2012; Ribeiro, 2005). Oito participantes indicaram a falta de auxílio financeiro suficiente para as necessidades estudantis, o que pode ser observado no relato: "*Recebo auxílio sim, mas não ajuda. É pouco [...]. No meu caso eu recebo porque sou de baixa renda, mas tem outros alunos que não têm esse privilégio. Acho eu alguns chegam a desistir por causa disso*" (E9, Letras-Literatura, 24 anos). O auxílio financeiro foi considerado pouco, mas reconhecem que contribui para permanecer no curso de graduação. A carência econômica foi revelada como motivo para procurar um emprego com a finalidade de prosseguir os estudos.

Outro motivo atribuído à evasão universitária foi a escolha do curso de graduação. Autores (Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, 1996; Bardagi & Hutz, 2009), ao investigarem os cursos de origem dos evadidos, perceberam que há um índice de menor abandono nos cursos que parecem ser mais reconhecidos, como Direito e Medicina. Em contrapartida, os cursos com menor reconhecimento social foram os que apresentaram os maiores índices de evasão, como por exemplo, os cursos de licenciaturas. Portanto, o reconhecimento social da carreira escolhida, apesar de não estar associado diretamente à satisfação do aluno, é um dos fatores externos às instituições, que pode favorecer a permanência do aluno no curso escolhido (Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, 1996), tendo sido retratado na fala: "*Medicina infelizmente tem essa questão de status [...]. Eu estudei pra passar pra Medicina e tem um monte de gente no cursinho querendo passar pra Medicina e eu vou desistir? E a minha família toda vai se decepcionar*" (E7, Medicina, 21 anos). Para esta estudante, são fatores importantes o prestígio social da carreira, as possibilidades de desenvolvimento profissional e uma condição financeira satisfatória. Um participante relatou a quantidade insuficiente de informações relevantes sobre o curso de graduação, ocorrendo um "choque" de expectativas.

Fatores internos à instituição

Em relação aos fatores internos à instituição, os discentes destacaram ter que matricular-se em disciplinas com horários "quebrados", em diferentes turnos; ausência de orientação clara dos processos burocráticos

universitários; falta de flexibilidade e empatia de alguns docentes; sobrecarga de solicitação de trabalhos e de prazos e estrutura física precária das salas de aula e dos laboratórios.

Um dos motivos mais assinalados pelos estudantes (E1, E2, E3 e E8) para desistência de curso foram os horários não fixos das aulas, devido aos horários serem "quebrados", isto é, por conta das aulas acontecerem geralmente em dois ou três turnos do dia, os estudantes analisaram que essa modalidade de carga horária pode repercutir negativamente no cotidiano do estudante que quer ou precisa trabalhar. Este dilema entre trabalhar e estudar pode ser percebido no relato:

> *"É muito difícil um estabelecimento querer te contratar por um horário [...] Geralmente é integral. Aí tem gente que pega turno de noite, aí não consegue... começa a cair o rendimento. Começa a trancar matéria. [...] Ao mesmo tempo que você quer um emprego e você quer estudar, você tem que tirar um horário.[...]Ah, eu não pego essa matéria.'Por quê?' 'Porque eu tenho que trabalhar" (E3, Psicologia, 18 anos).*

Assim, o aluno precisa optar por abdicar de um horário de aulas para fazer parte dos programas de assistência estudantil e conseguir suporte financeiro da Universidade trabalhando como bolsista. Entretanto, alguns desses alunos que fazem ou precisam fazer esse tipo de escolha, muitas vezes são aqueles que trancam disciplinas para trabalhar um turno na própria Universidade, podendo ser uma das causas para o aumento de índice de retenção de alunos nos cursos e a formação tardia desses discentes no Ensino Superior.

Outro aspecto primordial mais citado por quatro estudantes foi a desmotivação com o corpo docente, sendo expressa muitas vezes pela falta de flexibilidade, abertura e empatia quando os alunos se encontram com alguma dificuldade ou problema, conforme pode ser constatado na fala: "*A pressão também. Já tive professores que diziam que se a gente não aguentasse o tranco, a gente tinha que sair mesmo. E isso pesa muito pra quem não tá com o emocional muito bom*" (E7, Medicina, 21 anos).

A percepção de uma carga elevada de exigência, mensurada pela quantidade e qualidade de produções científicas exigidas pelos professores, também apareceu no relato: "*E em relação aos trabalhos acadêmicos, que alguns alunos não sabem como fazer. No meu caso, eu também não soube fazer. Acho que levam eles a desistir dos trabalhos, com tanta exigência dos professores*" (E9, Letras-Literatura, 24 anos). Os acadêmicos indicaram a necessidade de sentirem-se acolhidos e ouvidos (Bento at al., 2019) frente às suas demandas.

A iluminação precária e a carência de espaços físicos que proporcionem lazer e conforto (Barros & Wilhelm, 2019) são as condições estruturais adversas geralmente encontradas nas salas de aula, nos laboratórios e nos equipamentos. Soma-se a esta realidade o espaço físico e tamanho das salas e da biblioteca desqualificados, entre outros: "*[...] bloco tá caindo aos pedaços. [...]o teto tá caindo. Quando chove, molha tudo. Tem umas centrais de ar que cai*

cachoeira. Outras que nem funcionam [...]. A gente fica empilhado em cima do outro, sabe? Porque as salas são pequenas" (E7, Medicina, 21 anos).

Assim, de acordo com os estudantes que indicaram aspectos relacionados à infraestrutura (E5 e E7), a conservação ou a melhoria das condições físicas dos espaços da Universidade são também fatores preponderantes que incidem no aumento dos índices de propensão à evasão. É relevante considerar que as temperaturas térmicas no extremo norte são continuamente elevadas ao longo do ano.

Considerações finais

Os discentes indicaram, com maior ocorrência, sobre os motivos atribuídos à evasão universitária, os fatores externos à instituição. Também, alguns já cogitaram desistir do curso de graduação, porém o suporte social dos familiares e dos amigos foi considerado essencial para permanecerem.

Concluindo, o processo de adaptação dos alunos no contexto universitário constitui um fenômeno complexo, com inúmeras exigências e responsabilidades. Assim, o planejamento de ações educacionais e institucionais multidisciplinares pode contribuir para a diminuição dos índices de evasão universitária e também para a obtenção do sucesso acadêmico.

REFERÊNCIAS

Ambiel, R. A. M., & Barros, L. O. (2018). Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. Psicologia: Teoria e Prática, 20(2), 254-267.

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.

Arino, D. O., & Bardagi, M. P. (2018). Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. Psicologia e Pesquisa, 12(3), 44-52.

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., & Hutz, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. Psico, 43(2), 174-184.

Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo, SP: Edições 70.

Barros, M. S. P., & Wilhelm, F. A. (2019). Caracterização das situações estressantes vivenciadas por jovens universitários no extremo norte do país. Revista Brasileira de Iniciação Científica (RBIC), 6(2), 27-45.

Bento, H. C. P., Barros, M. S. P., & Wilhelm, F. A. (2018). Relato de experiência de acadêmicos do curso de Psicologia com um grupo operativo de jovens universitários em uma instituição superior pública no extremo norte do país. Revista Zona de Impacto, 20(2), 44-56.

Comissão Especial de Estudos sobre Evasão. (1996). Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas. Revista da Avaliação da Educação Superior, 1(2), 55-65.

Carleto, C. T., Cornélio, P. M., Nardelli, G. G., Gaudenci, E. M., Haas, V. J., & Pedrosa, L. A. K. (2019). Saúde e qualidade de vida de universitários da área da Saúde. REFACS, 7(1), 51-61.

Da Matta, C. M. B, Lebrão, S. M. G., & Heleno, M. G. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão de literatura. Psicologia Escolar e Educacional, 21(3), 583-591.

Diogo, M. F., Raymund, L. S., Wilhelm, F. A., Andrade, S. P. C. de, Lorenzo, F. M., Rost, F. T., & Bardagi, M. P. (2016). Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas. Avaliação, 21(1), 125-151.

Luca, L., Noronha, A. P. P., & Queluz, F. N. F. (2018). Relações entre estratégias de coping e adaptabilidade acadêmica em estudantes universitários. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 19(2), 169-176.

Malajovich, N., Vilanova, A., Tenenbaum, D., & Bastos, L. B. (2019). O manejo da urgência subjetiva na universidade: construindo estratégias de cuidado à saúde mental dos estudantes. Interação em Psicologia, 23(2), 177-183.

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.

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, A. B., Souza, M. S., Medeiros, H. C. P., Monteiro, M. C., Maia, F. A., & Barros, R. S. N. (2019a). Situações interpessoais difíceis: relações entre habilidades sociais e coping na adaptação acadêmica. Psicologia: Ciência e Profissão, 39, 1-13.

Soares, A. B., Monteiro, M. C., Maia, F. A., & Santos, Z. A. (2019b). Comportamentos sociais acadêmicos de universitários de instituições públicas e privadas: o impacto nas vivências no ensino superior. Pesquisas e práticas psicossociais, 14(1), 1-16.

Truta, C., Parv, L., & Topala, I. (2018). Academic engagement and intention to drop out: levers for sustainability in higher education. Sustainability, 10(4637), 1-11.

CARREIRA E SAÚDE MENTAL NA PÓS-GRADUAÇÃO: POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO

Samantha de Toledo Martins Boehs[2]

O crescimento científico brasileiro tem ocorrido em função de um intenso desgaste emocional das pessoas envolvidas (De Meis et al., 2003). Walker (2015) mencionou um estudo realizado no ano de 2015, publicado na Universidade de Berkeley da Califórnia, onde mostrou que 47 % de pós-graduandos sofrem de depressão e que 10 % dos estudantes de pós-graduação cogitavam a hipótese de cometer suicídio. Um estudo com 3.659 estudantes de doutorado das universidades localizadas na região de Flandres na Bélgica revelou que 32 % dos estudantes de doutorado estão em risco de ter ou desenvolver um transtorno psiquiátrico comum, especialmente, a depressão, sendo que a possibilidade de apresentar o sofrimento mental é 2,84 vezes maior se comparados com funcionários altamente qualificados da população em geral e 1,85 vezes maior em comparação com estudantes de ensino superior (Levecque et al., 2017).

Em um mercado cada vez mais exigente e seletivo, a realização dos cursos de pós-graduação strictu sensu nas modalidades de mestrado e doutorado tem se configurado como uma alternativa de qualificação para melhor inserção profissional, principalmente, no que se refere à atuação

[1] Psicóloga, 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 Carreira e Saúde Mental SOS Pós-graduação. Organizadora do livro Psicologia Positiva nas Organizações e no Trabalho. Áreas de interesse: Carreira, Aposentadoria, Saúde Mental, Bem-estar e satisfação de vida. *profsamantha.toledo@gmail.com*

na área acadêmica. De maneira em geral a oferta dos cursos de mestrado e doutorado tem como finalidade a formação de docentes e/ou pesquisadores. Entretanto, nem sempre a escolha pelos cursos de pós-graduação é permeada por um desejo de seguir a carreira acadêmica.

A carreira docente é vislumbrada por muitos jovens também como uma possibilidade de reconhecimento. Para Krawulski, Boehs, Cruz e Medina (2017) "a universidade, representada socialmente como um espaço diferenciado na produção de conhecimento, parece conceder, por si só, certo valor e importância àqueles que nela atuam, especialmente aos professores."

> *Diante do estreitamento de oportunidades de trabalho e das exigências por mais qualificação, o alongamento da escolarização torna-se uma possível escolha entre os jovens sendo que a procura pela pós-graduação torna-se a busca por um currículo mais competitivo com maior possibilidade de remuneração, e não necessariamente uma escolha de carreira com vistas a uma formação docente e de pesquisa (Silva & Bardagi, 2015, p. 707).*

Algumas vezes, a motivação para ingressar na pós-graduação se dá pelo desejo de ampliar conhecimentos e de tornar-se docente do ensino superior, posição essa idealizada por muitos estudantes como uma possibilidade de realização profissional, reconhecimento e boa remuneração futura. No entanto, tem existido certa diferença entre as expectativas e motivos que levam os candidatos à procura dos cursos e o que efetivamente as Universidades oferecem nesses programas. Dificuldades como a falta de autonomia na escolha do tema de pesquisa, a não relação das disciplinas cursadas com o que está sendo produzido pelo aluno, a falta de recursos financeiros para a pesquisa, sobrecarga de trabalho gerada por outras demandas que fogem a elaboração da tese/dissertação tem contribuído para essas diferenças. A discrepância entre as expectativas inicialmente traçadas e a proposta efetiva de formação dos programas de mestrado e doutorado faz com que, mesmo entre aqueles que possuem a docência como uma expectativa profissional aconteça insatisfações no decorrer dos cursos (Ribeiro & Cunha, 2010).

> *Os estudantes de mestrado e doutorado costumam conviver com alguns contratempos durante o período que se encontram envolvidos na pós-graduação tais como dificuldades em se adaptar ao estilo de escrita acadêmica, excesso de demandas, prazos estreitos, pressão por produtividade, baixos valor das bolsas oferecidas, dificuldades de relacionamento com os professores/orientadores, incerteza quanto ao futuro profissional, competitividade com os colegas, entre outros. São vários os fatores geradores de ansiedade e, inclusive, de sofrimento psicológico presentes na experiência da pós-graduação sendo estes tanto de ordem pessoal (dificuldades de manejo do tempo, por exemplo) quanto contextuais e de estrutura dos programas (como exigências de produtividade e pouco acompanhamento por parte do orientador) (Silva & Bardagi, 2015, p. 702).*

Para Barreto (2018), as políticas impostas pelas agências de fomento que estimulam uma busca desenfreada pela excelência, refletem diretamente na cobrança que as coordenações de curso emitem sobre os alunos no que se refere à pressão pela entrega de trabalhos e publicações dentro dos prazos estabelecidos, o que, consequentemente, gera ou agrava quadros de ansiedade e depressão. Tais adversidades chegam a desencadear em alguns casos, um alto nível de sofrimento psíquico com aparecimento de quadros ansiosos e depressivos, o que gera comportamentos como o isolamento social e procura pelo uso de substâncias lícitas e ilícitas como forma de alívio às dificuldades.

A saúde mental dos estudantes de pós-graduação vem se tornando paulatinamente objeto de estudo e de preocupação nas universidades. Na área acadêmica, diversas pesquisas nacionais e internacionais têm tratado sobre o tema (Faro, 2013; Pinzón, 2019; Shigaki & Patrus, 2016). Em pesquisa realizada por Pinzón (2019), com 1619 mestres e doutorandos brasileiros, revelou que uma porcentagem considerável dos estudantes, além de sofrerem com altos níveis de depressão, ansiedade e estresse, também já pensaram em suicídio depois de entrar na pós-graduação. Segundo a autora, a nota do programa na CAPES e ter bolsa de estudos estão diretamente relacionadas à sobrecarga de trabalho que afeta negativamente a saúde mental dos estudantes. Quanto mais alta a nota do programa, maior o sofrimento mental dos estudantes da pós-graduação, sendo que o fator de ser bolsista agrava ainda mais essa relação de sofrimento.

Para Shigaki e Patrus (2016), a questão principal não está relacionada ao excesso das exigências e na forma deturpada de mensuração que valoriza somente a quantidade de pontos das publicações deixando muitas vezes de considerar os quesitos de qualidade e utilidade da produção. Uma pesquisa com 2.150 mestrandos e doutorandos de 66 instituições de ensino do Brasil a respeito das relações entre estressores, estresse, enfrentamento e bem-estar subjetivo revelou que os fatores Tempo e Recursos Financeiros foram os que denotaram maior impacto na produção de variabilidade do estresse, tendo em vista que estão relacionados à compatibilização entre a vida de pós-graduando e a vida "fora da universidade" (Faro, 2013). O autor aponta ainda para a política de bolsas de estudo (com valores aquém do que se deseja) e ressalta que as dificuldades com recursos financeiros durante o curso interferem na capacidade de adaptação dos estudantes, gerando o aumento de estresse o que impacta diretamente na redução do BES (Bem-Estar Subjetivo) (Faro, 2013).

Além das pesquisas, na prática profissional as instituições têm oferecido núcleos de atendimento psicológico e psiquiátrico, grupos de atendimento e palestras que mobilizam reflexões sobre o assunto. Em seguida será descrita uma possibilidade de intervenção para melhoria da saúde mental de mestrandos e doutorandos que foi apresentada durante o minicurso ministrado no XIV Congresso Brasileiro de Orientação Profissional e de Carreira da ABOP. O minicurso foi dividido em três momentos: 1. Contextualização sobre o panorama atual no que se refere aos fatores intervenientes que impactam direta e indiretamente a saúde mental dos estudantes de mestrado e doutorado.

2. Apresentação do modelo de intervenção de carreira e saúde mental desenvolvida a partir de um programa de apoio psicológico a estudantes de pós-graduação de uma Universidade Federal brasileira. 3. Atividade Prática com discussão em grupo sobre a temática

A partir da percepção da necessidade de uma escuta cuidadosa dos mestrandos e doutorandos e da realização de intervenções que visem à melhoria da saúde mental dos estudantes de pós-graduação, foi criado um programa de intervenção em grupo direcionado especificamente para estudantes da pós-graduação. Tal programa, que vem acontecendo desde o primeiro semestre do ano de 2017, objetiva facilitar o fortalecimento da saúde mental dos alunos, promovendo um espaço onde eles se sintam à vontade para tratar, com sigilo e privacidade, angústias, ansiedades, *stress*, questões de carreira e também relacionadas à vida em geral enquanto estão envolvidos com a pós-graduação.

O Programa foi concebido em um centro de atendimento a saúde mental de uma Universidade Federal brasileira que realiza atendimentos de psicologia e psiquiatria para alunos, professores e funcionários da instituição. A criação do Programa surgiu a partir da detecção do aumento significativo do número de estudantes de mestrado e doutorado que começaram a procurar atendimento médico e psicológico individual por apresentarem sofrimento psíquico com quadros de ansiedade, isolamento social, síndrome do pânico, depressão, stress, ideações suicidas, abuso de drogas lícitas e ilícitas.

A divulgação do grupo ocorreu através da fixação de cartazes informativos nos campi da instituição, e por meio de e-mails enviados às coordenações dos cursos de pós-graduação, solicitando que seja repassada a informação aos alunos regularmente matriculados. A participação dos estudantes é totalmente voluntária e gratuita. Para o desenvolvimento do grupo são realizados quatro encontros quinzenais com a duração de três horas cada, contabilizando o total de doze horas de atividades presenciais.

O primeiro encontro intitulado "Dificuldades na Pós" tem como objetivo discutir as situações e sentimentos mais comuns vivenciados pelos pós-graduandos em seus cursos. O segundo encontro busca promover uma reflexão sobre a família de origem, a história de vida dos estudantes, e ainda, fazê-los pensar sobre como chegaram a cursar a pós-graduação, e o porquê da escolha de fazer mestrado e/ou doutorado. No terceiro encontro, são trabalhados o Projeto Parental, o autoconhecimento e a carreira, tendo como objetivo fazer os participantes refletirem sobre o projeto de vida feito pelos seus pais, proporcionar reflexões que favoreçam o desenvolvimento do autoconhecimento e a consecução de um planejamento de carreira pensando no futuro profissional. O quarto e último encontro tem como finalidade propiciar ao participante a retomada das possibilidades de atividades e as relações que existem em sua vida além da pós-graduação, construindo alternativas para que possa se fortalecer mentalmente.

O Programa SOS Pós-graduação contribui para o desenvolvimento de uma política institucional efetiva de assistência estudantil, sob o olhar da inclusão, permanência e diversidade, garantindo a valorização e a

permanência dos estudantes, dando voz ao sofrimento e ao adoecimento produzido no contexto e pelas lógicas acadêmicas, assim como os devidos enfrentamentos e encaminhamentos dessas situações. Com a realização do programa, reforçamos a convicção da necessidade de haverem mais grupos que visem a fornecer apoio psicológico aos pós-graduandos em sofrimento psíquico e também a realização de mais pesquisas sobre o tema, a criação de mecanismos de intervenção que proporcionem a transformação das práticas instituídas nas atividades acadêmicas, com a criação e disseminação de estratégias de apoio em saúde mental para estudantes da pós-graduação.

REFERÊNCIAS

Barreto, P. Dossiê: A saúde mental na UFRJ – Parte II: Pós-graduação. 13. ed. Rio de Janeiro: Conexão UFRJ, abr.-maio 2018. Disponível em: <https://xn--conexo-7ta.ufrj.br/artigos/dossie-saude-mental-na-ufrj-parte-ii-pos-graduacao>. Acesso: 26 fev. 2019.

De Meis, L.; Velloso, A.; Lannes, D.; Carmo, M. S.; De Meis, C., (2003). The growing competition in Brazilian science: rites of passage, stress and burnout. Brazilian Journal of Medical and Biological Research, 36(9), 1135-1141. https://dx.doi.org/10.1590/S0100-879X2003000900001,

Faro, A. Um modelo explicativo para o bem-estar subjetivo: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. Psicologia: Reflexão e Crítica, 26(4), 654-662. https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000400005

Krawulski, E., Boehs, S. T. M., Cruz, K. O. & Medina, P. F. (2017). Docência voluntária na aposentadoria: transição entre o trabalho e o não trabalho. Psicologia: teoria e prática, 19(1), 55-66. https://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p67-78

Levecque, K.; Anseel, F.; De Beuckelaer, A.; Van Der Heyden, J.; Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. Research Policy, 46 (4), 868-879. https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008

Pinzòn, J. H. (2019). Salud mental en estudiantes de posgrado en brasil: relaciones
Com sobrecarga de trabajo y éxito en la carrera. (Dissertação de Mestrado, Programa
de Pós- Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do
Sul, Porto Alegre, RS).

Ribeiro, M. L.; Cunha, M. I. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 14(32), 52-68. https://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832010000100005

Shigaki, H. B.; Patrus, R. (2016). Revisão por pares e produtivismo acadêmico sob a ótica de avaliadores de artigos de periódicos em Administração. Revista Brasileira de Pós-Graduação, 13(31), 399-428.

Silva, T. C.; Bardagi, M. P. (2015). O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos Revista Brasileira de Pós-Graduação, 12 (29), 683-714.

Walker, J. O terrível custo para se ter um doutorado que ninguém fala. Painel Acadêmico. 2015. Disponível em: <http://painelacademico.uol.com.br/painel-academico/5559-o-terrivel-custo-para-ter-um-doutorado-sobre-o-qual-ninguem-fala>. Acesso: 23 mar. 2017.

INTERVENÇÃO EM PLANEJAMENTO DE CARREIRA PARA UNIVERSITÁRIOS

Fabrício Walker da Silva[1], Gabriela Keller de Moura[2], Giane Jaqueline Asmann[3], Rosana Marques da Silva Rampazzo[4]

Introdução

O Programa Planejamento de Carreira para Universitários, oferecido por uma universidade localizada no Vale do Itajaí, faz parte do projeto realizado pelos acadêmicos do estágio específico com Ênfase em Organizações e Comunidade do curso de Psicologia e destinou-se aos acadêmicos da Escola de Negócios da referida Universidade, com a intenção de proporcionar serviços de intervenção de carreira para seus futuros egressos. A demanda surgiu devido à evasão dos acadêmicos dos cursos onde estavam respectivamente matriculados, o que levou a Escola de Negócios a buscar uma parceria com o curso de Psicologia para auxiliar na identificação de interesses profissionais.
Ao analisar na literatura as demandas advindas dos universitários, chama a atenção a ocorrência de alguns temas, como maior clareza sobre objetivos e metas profissionais (Augustin, Luz, & Krawulski, 2015), as percepções de graduandos sobre a inserção no mercado de trabalho, suas incertezas e expectativas e a relevância do delineamento de um planejamento de

[1] Acadêmico 10º período do curso de psicologia da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI *walker.fa@hotmail.com*

[2] Acadêmica 10º período do curso de psicologia da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. *gabrielakellerm@hotmail.com*

[3] Acadêmica 10º período do curso de psicologia da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. *gigi.assmann@hotmail.com*

[4] Docente do curso de psicologia da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI *marques@univali.br*

carreira para esse público (Pereira Júnior, Rodrigues, Araújo, & Tiveron, 2015; Antunes, Bardagi, & Monteiro, 2015; Daniel, Jordani, & Boufleuer, 2018; Pilatti, Lisboa, & Soares, 2018), autoconhecimento, informações sobre o mercado de trabalho e planejamento de carreira (Rizzieri & Silveira, 2018), possibilidades de inserção no mercado de trabalho, e/ou na continuidade dos estudos (Ferreira, Cirino, & Oliveira, 2018).

Atendendo a essas necessidades, foi criado o programa Planejamento de Carreira com Universitários, que ocorre desde o ano de 2017, com o objetivo de proporcionar momentos de reflexão e compartilhamento acerca das incertezas dos universitários participantes, bem como favorecer o autoconhecimento e a inserção no mundo do trabalho. Para Campos e Sehnem (2015), Antunes et al. (2015), Silva e Bardagi (2016) e Amaral (2017), o planejamento de carreira vem se mostrando uma ferramenta necessária a ser implementada e estruturada no período de graduação. O planejamento de carreira favorece a reflexão sobre a trajetória pessoal e profissional, pois possibilita ao indivíduo identificar suas competências, conhecimentos e habilidades, desenvolvendo o espírito empreendedor e a liderança (Santos, 2017).

Pensar e planejar o futuro profissional, ainda na graduação, tendo em consideração o futuro profissional, os objetivos existentes e os meios de alcançá-los mediante um contexto complicado de inserção laboral, tornam o planejamento de carreira um serviço indispensável tanto na graduação quanto no decorrer da vida profissional (Pilatti et al., 2018). Os benefícios dessa estratégia foram descritos por Daniel et al. (2018) com alguns estudantes, cujos resultados mostraram que suas inserções no mundo do trabalho foram fruto de ações em atividades extracurriculares durante a graduação. Quando se planeja a carreira ainda na universidade, o acadêmico tem a oportunidade de se inscrever em projetos e estágios, tendo como enfoque a área profissional de atuação escolhida, proporcionando um diferencial no currículo durante a formação e, por conta disso, um aumento nas chances de adentrar no mundo do trabalho mais cedo, quando comparada a estudantes que não se envolveram em tais atividades.

Os objetivos deste capítulo são descrever a prática do estágio específico em psicologia – referente ao programa de planejamento de carreira com universitários – e apresentar a experiência de dois casos atendidos na modalidade individual.

Descrição da Intervenção

O Programa Planejamento de Carreira para Universitários aconteceu na modalidade individual, com duração de cinco encontros semanais de uma hora e meia, com periodicidade semanal. Em relação à caracterização dos participantes, a idade média dos acadêmicos é de 27 anos; sendo quatro do sexo feminino e um do sexo masculino; frequentando os cursos de Administração, Comércio Exterior ou Logística e matriculados nos últimos períodos da graduação. Os encontros envolveram temas distintos, distribuídos nos módulos como exibidos na Tabela 1.

TABELA 1
Módulos do programa Planejamento de Carreira

Módulos	Objetivos	Atividades e Técnicas	Tarefas Extra Encontros
1- Autoconhecimento e Desenvolvimento de Carreira	Auxiliar os acadêmicos no conhecimento de suas oportunidades de melhorias e potencialidades	*Brainstorming;* Dinâmica do Autorretrato (Fornaro, 2015); ncoras de Carreira (Half, 2019); Questionário de avaliação tipológica - QUATI (Zacharias, 2003)	Reflexão das crenças e valores; Texto: 4 pistas para você descobrir seus talentos (Silva, 2019)
2- Identificação de Interesses e Competências	Favorecer a identificação de interesses e competências profissionais	Jogo Critérios para Escolhas Profissionais (Neiva, 2015)	Texto: Pés no chão, cabeça nas nuvens (Moraes, 2017); Pesquisa de mercado (Neiva, 2015)
3- Planejamento de Carreira: objetivos, metas profissionais e estratégias	Estimular o delineamento de objetivos, metas e estratégias a serem desenvolvidas	Matriz Swot (Canabarro, Quintana & Andretti, 2008)	Matriz Swot Texto: Planejar a sua carreira é como planejar as suas férias (Amaro, 2015); Elaboração de currículo
4- Inserção no Mundo de Trabalho	Capacitar na elaboração de currículo e vídeo currículo; Favorecer a preparação para a participação em entrevistas de seleção e propostas de trabalho	Formulário de planejamento de carreira (Silva, 2019)	Formulário Planejamento de Carreira (Silva, 2019) Texto: como construir um networking de qualidade (Silva, 2019); Elaboração de vídeo currículo;
5- Construção do Planejamento de Carreira	Finalizar tarefas extra encontros e avaliar os principais resultados da intervenção	Discussão e finalização do planejamento de carreira; Aplicação formulário de avaliação	Montagem de infográfico a partir do formulário

As atividades envolveram autodescrição, exercícios práticos, aplicação de teste psicológico e jogos. As tarefas extra-encontros foram entregues ao final de cada encontro, objetivando o maior comprometimento dos participantes sobre seu processo de desenvolvimento de carreira e facilitar o alinhamento entre os temas discutidos.

Resultados

São descritos dois casos atendidos durante o programa, nomeados como caso A e caso B. Foram atribuídos nomes fictícios, objetivando respeitar a ética e o sigilo da identidade dos participantes.

CASO A: Carla, 24 anos, sexo feminino, cursando o 7º período do curso de Comércio Exterior. Carla apontou como expectativa, em relação ao programa de planejamento de carreira, o desejo de descobrir suas habilidades e encontrar um foco de carreira por meio de uma abordagem mais prática. Primi et al. (2002) discutem a complexidade da escolha profissional como

processo de tomada de decisão, uma vez que essa escolha leva em conta multifatores como: as características pessoais de quem escolhe, o contexto social e as opções disponíveis no mercado de trabalho, o que explica a dificuldade de Carla em encontrar, sozinha, a solução para suas expectativas.

O primeiro módulo abordou o autoconhecimento, com atividades que favoreceram uma perspectiva mais apurada acerca das crenças e valores de Carla que, inicialmente, demonstrou dificuldade e frustração em sua auto percepção ao realizar a primeira atividade do autorretrato, demonstradas na fala da própria acadêmica: "*ah eu me senti frustrada no início porque eu não conseguia encontrar nenhum valor ou crença que me definisse. Foi muito difícil fazer um e eu tinha que fazer três! Mas depois fiquei feliz com o resultado, é mais difícil que parece se definir*". Apresentou engajamento nas tarefas propostas, uma vez que dedicava tempo na sua realização e fazia as atividades com qualidade. No módulo seguinte, a participante relatou que ter identificado as próprias crenças e valores facilitou na identificação de interesses e áreas profissionais levantadas no Jogo Critérios da Escolha Profissional.

No terceiro módulo Carla desenvolveu a matriz SWOT, que a fez refletir sobre outras possibilidades, além do curso de Comércio Exterior, com o qual apontou insatisfação. Em momentos de confraternização, Carla trazia doces e bolos e expressava satisfação na área de confeitaria. No quarto módulo, a participante comunicou que havia refeito a matriz SWOT, pois percebeu que se identificava com a área de confeitaria. "*Percebi, naquelas âncoras que fizemos, que o que eu mais me importava no trabalho era com a liberdade sabe, de não ter horário, fazer no meu tempo*". Carla alterou seu planejamento de carreira para a nova área definida, optando pela modalidade *freelancer* de trabalho. No último módulo, Carla elaborou um infográfico com todos os aspectos trabalhados durante o projeto, para facilitar a visualização do processo de construção da carreira, as metas e estratégias de concretização. A participante iniciou a venda de sonhos e estava criando uma logomarca e um vídeo de divulgação. Ao realizar uma avaliação do programa, salientou o quanto as tarefas de autoconhecimento permitiram que identificasse seus reais interesses e pudesse traçar metas mensuráveis para cumprir seus objetivos. Percebe-se, pelo seu discurso, que o projeto permitiu que Carla identificasse seus interesses e planejasse sua inserção no mundo do trabalho na área de atuação escolhida.

O desenvolvimento de Carla se relaciona com o que Holland, Powell e Fritzsche (1994) salientam: que as pessoas tendem a preferir atividades relacionadas às suas forças culturais e pessoais, ou seja, ligadas à motivação, de forma a orientar as pessoas nas tomadas de decisões. As pessoas são inclinadas a buscarem atividades com as quais se identifiquem, se fazendo importante o autoconhecimento e o levantamento dos interesses pessoais e profissionais de cada um, assim como as competências e as lacunas existentes.

CASO B: Renata, 40 anos, sexo feminino, cursando o 4º período do curso de Administração, apontou como expectativa em relação ao programa de planejamento de carreira a necessidade de identificar uma carreira

satisfatória para si, na qual pudesse utilizar suas potencialidades para favorecer tomadas de decisão assertivas em sua jornada profissional. Junto a isso, a cliente relatou que sentia uma necessidade de se aperfeiçoar profissionalmente para continuar trabalhando no cargo atual em sua empresa. Esse sentimento apresentado por Renata relaciona-se ao que Dutra (2002) aponta sobre o contexto do mundo do trabalho contemporâneo ter sofrido mudanças, onde a noção de carreira passou a ser vista como um processo de construção, tendo como agente principal e responsável o sujeito que se insere profissionalmente ao trabalho. Ao assumir um novo cargo, Renata viu-se diante de responsabilidades diferentes, o que a fez perceber que precisava autogerir sua carreira e se aperfeiçoar.

No primeiro módulo – autoconhecimento e desenvolvimento de carreira –, o qual tem como base atividades que favorecem uma ampliação da perspectiva da cliente sobre suas crenças e valores, Renata identificou o que para ela é importante enquanto profissional, abordando em sua fala: "*agora consigo ver melhor as coisas que são importantes para mim enquanto uma profissional, e realmente, sem isso não consigo trabalhar bem*".

Ao realizar o módulo dois, com foco na identificação de interesses e competências, Renata compreendeu melhor conceitos já vistos em sua graduação de Administração sobre competências comportamentais e técnicas, o que lhe serviu como um *insight* atendendo uma expectativa levantada *a priori* sobre ser uma profissional mais assertiva. Essa demanda levantada por Renata relacionava-se a sua promoção recente para gestora de uma equipe de 15 funcionários, e diante das adversidades emergentes voltadas ao cargo, a cliente apresentava angústia e sentimento de estar perdida e sem perspectivas para se estruturar e atuar de modo assertivo. Reconhecer suas competências a ajudou a repensar pontos de melhorias, voltados a questões técnicas de gestão.

No decorrer do terceiro módulo a cliente construiu seu planejamento, compreendendo conceitos teóricos centrais, como: metas e objetivos, matriz SWOT e sua aplicação como uma ferramenta estratégica de planejamento e networking. Junto ao entendimento de competências, Renata diz: "*agora ficou mais fácil pensar em um planejamento sabendo onde devo melhorar e no que já sou boa, antes eu me cobrava por coisas que nem eram minhas, me sobrecarregando*".

Durante o módulo quatro, Renata abordou questões relacionadas ao mundo do trabalho, como *networking*, a identificação de competências por cargos e iniciar a estruturação de objetivos e metas para serem alcançados em curto, médio e longo prazos. No quinto e último módulo a cliente apresentou a construção de seu planejamento de carreira em forma de infográfico, no qual estruturou os conceitos trabalhados anteriormente e o plano estratégico de atuação para alcançar os objetivos elencados. Dentre estes, a cliente apontou: ser uma gestora mais assertiva, com uma melhor comunicação com sua equipe; a formulação de um quadro de valores e normas da empresa para serem discutidos com a equipe e a continuidade de aperfeiçoamento teórico com cursos relacionados à gestão, visto essa ser uma carência que Renata priorizou sanar em seu planejamento.

Considerações Finais

O Programa Planejamento de Carreira mostrou-se eficaz, na percepção dos estagiários, por ter cumprido os objetivos propostos que consistiam em proporcionar momentos de reflexão e compartilhamento acerca das incertezas dos participantes, assim como favorecer o autoconhecimento e a inserção no mundo do trabalho, uma vez que os participantes apontaram suas angústias e preocupações, principalmente relacionadas a conquistar seu espaço profissional e a rever se o curso escolhido atendia suas necessidades e lhes gerava satisfação.

Ao analisar os casos descritos, foi possível perceber esse movimento por parte dos participantes, uma vez que se notou em suas falas o aprofundamento do autoconhecimento e a identificação de oportunidades de melhorias, potencialidades e estratégias para inserção no mundo do trabalho. O programa proporcionou as ferramentas necessárias para que cada um dos participantes atingisse suas expectativas e ficasse satisfeito com o resultado final do mesmo, o que pode ser percebido no caso A, onde a participante percebeu que poderia atingir suas expectativas de forma mais satisfatória mudando os rumos de sua trajetória profissional. Já a participante B refletiu sobre sua forma de liderar e percebeu que muitos dos sentimentos que carregava consigo estavam alinhados a tarefas e responsabilidades que não lhe pertenciam.

O planejamento de carreira é um processo orientado, assim seus resultados dependem da dedicação e compromisso do participante, que é o agente e protagonista de sua carreira. Os estagiários desenvolveram o papel de orientadores e mediadores, favorecendo a autorreflexão dos participantes e identificação de objetivos, por meio de atividades planejadas e desenvolvidas em cada um dos módulos, bem como das tarefas extra encontros, com vistas a favorecer o comprometimento e desenvolvimento dos orientados.

Quanto às limitações, o projeto teve baixa adesão por parte dos universitários, sinalizando que muitos ainda não perceberam a importância do planejamento de carreira durante a graduação. Nos dois casos relatados verifica-se o quanto pode ser frustrante quando não são identificadas as expectativas e objetivos pessoais tanto na vida pessoal como profissional. Na prática cotidiana dos estagiários e da professora orientadora deste estágio, verifica-se o número elevado de universitários em processo de adoecimento mental, por não estarem satisfeitos com o curso escolhido ou por não saberem como se posicionar no mundo do trabalho, cada vez mais competitivo e fluido. Este fato pode ser um dos motivos da evasão universitária, conforme apontado pelos professores da Escola de Negócios.

Neste sentido, cabe às universidades oferecerem serviços de carreira aos seus acadêmicos, auxiliando-os em processos de reorientação profissional, educação para a carreira, planejamento e aconselhamento de carreira. Quanto às sugestões de melhorias ao programa, indica-se realizar pesquisa junto aos acadêmicos, objetivando investigar expectativas quanto a esse tipo de serviço, assim como investir em divulgação por meio das mídias sociais, principalmente para os períodos finais, favorecendo a sensibilização sobre os benefícios na participação em serviços de carreira.

REFERÊNCIAS

Amaral, J. S. (2017). Relatório de estágio supervisionado com ênfase em saúde e integralidade (Relatório de Estágio). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

Amaro, M. (2015). Planejar a sua carreira é como planejar as suas férias [Blogpost]. Recuperado em 12 fevereiro 2019, de https://exame.abril.com.br/carreira/planejar-a-sua-carreira-e-como-planejar-as-suas-ferias/

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: ABOP.

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: ABOP.

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 M. C. P. Lassance, R. S. Levenfus, & L. L. Melo-Silva (Orgs.), Orientação de Carreira: Investigação e Práticas (pp. 99-107). Porto Alegre: ABOP. Canabarro, J. G., Quintana, A. C., & Andretti, R. D. (2008). Elaboração e análise da matriz FOFA com base no planejamento estratégico feito na empresa agropecuária. Revista Eletrônica de Administração, 12(13), s/p.

Dutra, J. S. (2002). Gestão de Pessoas: Modelos, processos, tendências e perspectivas. São Paulo: Atlas.

Daniel, R., Jordani, P. S., & Boufleuer, T. R. (2018). A inserção profissional do recém-formado e a relação com a construção do planejamento de carreira. In M. C. P. Lassance, & R. A. M. Ambiel (Orgs.), Investigação e práticas em orientação de carreira: cenário 2018 (pp. 224-232). Porto Alegre: ABOP.

Ferreira, M. B., Cirino, S. D., & Oliveira, V. P. (2018). Planejando o pós-formatura: Orientação de carreira com universitários concluintes de um curso de Psicologia. In M. C. P. Lassance, & R. A. M. Ambiel (Orgs.), Investigação e práticas em orientação de carreira: cenário 2018 (pp. 362-371). Porto Alegre: ABOP.

Fornaro, E. (2015). Auto retrato desenhado [Blogpost]. Recuperado em 16 março 2019, de https://www.formador.com.br/dinamica.aspx?JogCodi=120&JogDesc=Auto-Retrato-Desenhado

Half, R. (2019). Teste âncoras de carreira [Blogpost]. Recuperado em 16 março 2019, de https://www.roberthalf.com.br/blog/carreira/teste-ancoras-de-carreira.

Holland, J. L., Powell, A. B., & Fritzche, B. A. (1994). SDS self-directed search professional user's guide. Florida: Psychological Assessment Resources.

Moraes, K. (2017). Pés no chão, cabeça nas nuvens [Blogpost]. Recuperado em 25 abril 2019, de https://www.shale.com.br/pes-no-chao-cabeca-nas-nuvens.

Neiva, K. M. C. (2015). Critérios para escolhas profissionais. São Paulo: Vetor.

Pereira Junior, E., 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. A. M. Ambiel (Orgs.), Investigação e práticas (pp. 283-290). Porto Alegre: ABOP.

Pilatti, S. C., Lisboa, M. D., & Soares, D. H. P. (2018). Planejando a inserção profissional: um estudo com formandos universitários. In M. C. P. Lassance, & R. A. M. Ambiel (Orgs.), Investigação e práticas em orientação de carreira: cenário 2018 (pp. 273-282). Porto Alegre: ABOP.

Primi, R., Bighetti, C. A., Munhoz, A. H., Noronha, A. P. P., Polydoro, S. A. J., Di 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.

Rizzieri, B. B., & Silveira, J. K. (2018). "Me formei e agora? " A experiência de construção e execução de um workshop de carreira para psicólogos. In M. C. P. Lassance, & R. A. M. Ambiel (Orgs.), Investigação e práticas em orientação de carreira: cenário 2018 (pp. 316-324). Porto Alegre: ABOP.

Santos, I. S. (2017). A evolução do planejamento de carreira: um estudo com alunos do curso de administração da Faculdade Maria Milza (Monografia de Graduação). Faculdade Maria Milza, Bahia.

Silva, R. M. R. (2019). Como construir um networking de qualidade: 3 estratégias para crescer na carreira [Blogpost]. Recuperado em 2 maio 2019, de http://suacarreiravocequemfaz.com.br/home/

Silva, S., & Bardagi, M. P. (2016). Intervenções de carreira no ensino superior: estrutura dos serviços na grande Florianópolis. Psicologia em Foco, 8(12), 14-32.

Zacharias, J. J. M. (2003). QUATI: Questionário de Avaliação Tipológica (versão II): manual (5a ed.). São Paulo: Vetor.

APOIO À ESCOLHA DE CURSO EM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO GERAL INTERDISCIPLINAR

Adriane M. S. Pelissoni[1], Marilda Aparecida Dantas[2], Ana Maria Carneiro[3]

Introdução

A orientação profissional é uma prática importante para a construção dos projetos de vida (Melo-Silva et al., 2004; Mandelli et al., 2011) em diferentes circunstâncias, dentre elas: 1) a alteração de um nível de ensino a outro; 2) a transição dos estudos ao mundo do trabalho; 3) a alteração de ocupação; e 4) a preparação para a aposentadoria (Melo-Silva et al., 2004, Munhoz et al., 2016). Considerando tais fases da vida, as motivações pessoais para a escolha podem sofrer constantes alterações.

Numa visão macro, atualizada e alinhada a questões sociais da orientação profissional, espera-se que a mesma não seja um processo de reprodução social, mas sim uma prática que, associada à ética, transpasse questões apenas econômicas e ligadas à satisfação individual, de modo que se desenvolva por meio de comprometimento com o desenvolvimento social. Almeja-se que a orientação profissional cause reflexões críticas e éticas sobre o compromisso social intrínseco às escolhas profissionais dos sujeitos, atuando como um

[1] Doutora (Faculdade de Educação da Unicamp), Pedagoga do Serviço de Apoio ao Estudante UNICAMP - *adriane@sae.unicamp.br*

[2] Doutora (Faculdade de Educação da Unicamp), Psicóloga do Serviço de Apoio ao Estudante - UNICAMP - *marildag@sae.unicamp.br*

[3] Doutora (Política Científica e Tecnológica pela Unicamp), Pesquisadora (Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) da Unicamp - *anamaria@nepp.unicamp.br*

agente de mudança social (Abade, 2005; Lassance & Sparta, 2003; Teixeira, 2011, Valore & Cavallet, 2012). E espera-se, também, que as ações considerem a realidade e a diversidade do estudante, como situações de desigualdade e falta de oportunidades, para não manter ou multiplicar a situação desigual já existente (Corrochano et al., 2008; Frigotto, 2004; Serrão & Baleeiro, 2007;), fortalecendo o que Silva (2010) já havia defendido: as pessoas precisam ter acesso à informação de modo igualitário para que, assim, façam escolhas qualificadas.

Das expectativas em torno da orientação profissional é esperado que haja a ampliação da consciência dos sujeitos em relação aos determinantes dos contextos em que estão inseridos, tais como a mídia, a barreira da desinformação e dos estereótipos, o mundo dinâmico do trabalho, e que isso impacte na construção de um pensamento crítico pelos sujeitos diante de sua realidade (Lamas et al., 2008; Silva, 2004; Sparta et al., 2005;). Deste modo, que os indivíduos sejam instrumentalizados para a ação e a transformação desses contextos, que hajam reflexões acerca do planejamento do futuro, (Costa, 2007; Souza et al., 2009) sem que estes apenas se engajem em atividades de modo alienado (Costa, 2007) pela falta de informações (Semensato et al., 2009) e sim, por meio da ampliação de possibilidades, da visão de mundo e da compreensão de escolhas (Mandelli et al., 2011). Isso para que os jovens lidem melhor com as possíveis adversidades com as quais se depararão durante o trajeto, de modo que não façam escolhas fragilizadas sem cogitar e esgotar as possibilidades (Bardagi & Hutz, 2009).

Considerando as expectativas em torno da orientação profissional, este artigo busca apresentar e discutir as contribuições da orientação para escolha de curso que ocorre por meio de uma disciplina em um programa de educação geral em uma universidade pública. Destaca-se que este programa de formação interdisciplinar superior (Profis) da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP apresenta algumas novidades em termos de currículo e forma de acesso ao ensino superior, sendo a orientação para escolha de curso uma delas, como será apresentado a seguir.

O Profis, criado em 2011, é um curso sequencial de complementação de estudos de 2 anos e foi motivado por três ideias principais. A primeira era seguir tendências internacionais de incluir no ensino superior a educação geral, especificamente no modelo interdisciplinar (Pereira, Carneiro & Gonçalves, 2015). A segunda era testar um novo processo seletivo que levasse à inclusão de alunos oriundos de escolas públicas de ensino médio que não eram atingidos pelo primeiro programa de ação afirmativa da universidade baseado em vestibular e bonificação. Estas duas ideias implicaram a terceira, que é incentivar primeiro o ingresso na universidade e, depois, em um curso de graduação.

Desta forma, o programa possui uma estrutura curricular pautada nos pressupostos da educação geral (Carneiro et al, 2016) de modo a possibilitar uma formação geral, de caráter multidisciplinar, que proporcione aquisição de conhecimentos nas ciências humanas, ciências da natureza e arte, visando abordagens integradas sobre o conhecimento, sobre as suas relações com o

mundo, com o ambiente e mundo do trabalho e a compreensão de si mesmos como indivíduos e cidadãos de uma sociedade diversificada, globalizada e em constante mudança.

O programa objetiva ainda a inclusão de estudantes oriundos exclusivamente de escolas públicas do município onde está inserida a universidade. Ao invés do vestibular, os estudantes são selecionados por meio de um sistema que combina a distribuição de vagas para as escolas públicas da cidade e a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). São oferecidas 120 vagas anuais para os alunos com melhor classificação segundo a média das notas do ENEM de cada uma das cerca de 90 escolas públicas de ensino médio, com o limite máximo de dois matriculados por escola. Este limite garante uma representatividade das escolas no programa, evitando a concentração de alunos das melhores escolas que já são seletivas. Os alunos devem se inscrever na seleção do programa e só podem fazer isso quando estão concluindo o ensino médio regular.

Outro diferencial importante a se destacar é que os estudantes não optam por um curso profissionalizante no ingresso acadêmico, ou seja, não fazem uma escolha de carreira ao sair do ensino médio. Os estudantes têm a possibilidade de conhecer os cursos e carreiras, a partir do contato com as diversas disciplinas, os institutos e as faculdades da universidade, as experiências universitárias, pelo engajamento em pesquisa e, por fim, cursam a disciplina aqui discutida como forma de Orientação Profissional para uma escolha mais qualificada sobre carreira.

Os alunos também têm a oportunidade de engajamento em pesquisa por meio de disciplinas de introdução à prática de ciências e artes. O aluno, sob orientação de um professor de qualquer área do conhecimento, é então inserido no cotidiano do processo criativo e/ou no processo de pesquisa em um laboratório ou de atividade de arte.

A passagem do programa para o curso de graduação acontece da seguinte forma. Ao concluir todos os créditos, os alunos preenchem um formulário indicando a ordem dos cursos de graduação em que gostariam de ser matriculados. Os alunos são então ranqueados segundo o desempenho (utilizando uma nota síntese de suas notas nas disciplinas) e o aluno com maior nota é matriculado em seu curso de primeira opção e assim por diante. Todos os cursos da universidade reservam vagas para o programa[4].

Entretanto, esta escolha é muito mais ampla do que a forma padrão de ingresso na via vestibular, mesmo considerando a adição de bônus. A disputa por uma vaga de medicina entre os alunos do programa, por exemplo, que é o curso de maior interesse/concorrência entre estudantes, costuma ter uma concorrência de 2 candidatos por vaga. Já no vestibular 2016, em que houve o maior ingresso de alunos de escola pública neste curso, a concorrência foi de 68 candidatos por vaga.

[4] Para 2018 foram reservadas 162 vagas, sendo 47% em Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra; 26% em Ciências Humanas, 22% em Ciências Biológicas e Profissões da Saúde e 6% em Artes.

Comparando-se os demais estudantes da universidade, os alunos do programa trazem maior diversidade em termos de background escolar (maior frequência de estudantes que estudaram a educação básica completa em escolas da rede pública), cor/raça (maior frequência de pretos e pardos), renda (maior frequência de rendas familiares mais baixas) e escolaridade dos pais (maior frequência de estudantes que são a primeira geração no ensino superior) para o conjunto da universidade. Além disso, quando comparados com os alunos que estavam concluindo o ensino médio em escolas públicas da cidade por meio do uso dos dados do Censo Demográfico de 2010, os alunos do programa apresentam um perfil socioeconômico semelhante ao dos colegas que estavam concluindo o ensino médio em escolas públicas de uma cidade do interior paulista, naquelas mesmas variáveis.

Desta forma, o perfil dos alunos do programa os colocam como grupos sub-representados no ensino superior público, com desafios extras na escolha e ingresso em cursos de graduação. Enquanto que para alguns estudantes há uma amplitude de oportunidades, para outros, estas são mais restritas, podendo recair sobre a possibilidade de continuar ou não os estudos (Biase, 2008) ou de modificar suas escolhas, com a negação ou adaptação das mesmas para obter maiores chances de se inserir no ensino superior (Bastos, 2005).

Neste modelo há limitações em relação à escolha profissional uma vez que os egressos do programa têm a escolha limitada pela oferta (cursos que oferecem vagas para o programa na universidade e o número de vagas oferecido em cada curso) e pela demanda (o número de alunos interessados em cada curso e suas posições na turma no ranking elencado pela nota síntese). Outra limitação é o não oferecimento pela universidade de algum curso. Os estudantes são cientes destas condições e as consideram no seu processo de escolha, sendo ponto de discussão durante a disciplina de orientação.

Dados os desafios para a escolha do curso entre alunos com perfil socioeconômico como os do programa, desde o planejamento pedagógico deste programa foi criada uma disciplina denominada "As profissões", conduzida por duas profissionais (pedagoga e psicóloga) do setor de orientação educacional do serviço de apoio ao estudante da instituição em conjunto com a coordenação acadêmica do programa. A disciplina é realizada em sala de aula, com atividades coletivas durante o semestre com um encontro semanal, totalizando 15 encontros de duas horas. O objetivo da disciplina é contribuir para o processo de escolha profissional dos estudantes inseridos no programa, a partir de atividades de autoconhecimento e informação profissional. Além disso, os objetivos complementares são:

1) Promover o autoconhecimento, considerando principalmente os aspectos referentes aos valores e interesses do estudante;

2) Fornecer informações sobre os cursos de graduação oferecidos pela universidade com vagas disponibilizadas para o programa;

3) Contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional do estudante, a partir de elementos que promovam a discussão sobre o papel do trabalho na sociedade;

4) Promover adaptabilidade de carreira e fomentar recursos para implementação da escolha realizada

Em relação ao autoconhecimento são discutidas e trabalhadas as seguintes temáticas: valores, interesses, trabalho, profissão e carreira. Sobre a escolha profissional as discussões são pautadas na avaliação e reflexão sobre determinação, responsabilidade, independência, autoconhecimento e conhecimento da realidade profissional para a realização da escolha profissional, perspectivas sobre o futuro profissional, identidade profissional e diferenciação entre curso e carreira, bem como a escolha a partir da perspectiva do programa. Sobre informação profissional é abordada a estrutura da Educação Superior: graduação (Cursos Sequenciais, Licenciatura, Bacharelado e Tecnológico) e pós-graduação (Scricto Sensu e Lato Sensu), bem como apresentados os cursos de graduação da universidade: grade curricular, perfil do profissional, mercado de trabalho e principais áreas de atuação. A seguir são apresentados os dados de análise documental conforme descrito no objetivo desta investigação.

Método

A presente pesquisa emprega um delineamento de levantamento descritivo e utiliza o método da análise documental a partir dos registros de avaliações da disciplina e do programa pelos participantes no período de 2012-2017. Para a realização da presente investigação foram analisados dois tipos de documentos, descritos a seguir.

1) Avaliação da disciplina: questionário composto por 15 questões das quais foram selecionadas as questões: 1- Impacto da disciplina na decisão de escolha; 2- Contribuição da disciplina em mudanças na escolha;

2) Projeto de Avaliação: O questionário era composto por 5 partes relacionadas com identificação pessoal, e percepções sobre o programa, ensino superior, mundo do trabalho e participação social. Para este trabalho foi realizada análise de uma questão de múltipla escolha, que solicitava ao estudante escolher duas alternativas das apresentadas que foram importantes no apoio da escolha da carreira.

A disciplina foi oferecida anualmente em duas turmas, contando com 587 alunos matriculados ao longo dos seis anos de oferecimento (2012-2017), sendo 60% mulheres com idade média 19,3 anos quando da realização da disciplina. Destaca-se que a média de estudantes por turma foi de 48,8 participantes. Destes 91% foram aprovados por nota e frequência. Responderam ao questionário de avaliação final da disciplina 421 estudantes (71,7%).

Na análise de natureza qualitativa, as respostas dos participantes às questões abertas foram submetidas à análise de conteúdo conforme Bardin (1977). Os dados também foram submetidos a estatística descritiva com análises de frequência.

Resultados

As respostas à questão "Em sua opinião, qual foi a principal contribuição da disciplina?" foram analisadas e categorizadas conforme se apresenta na Tabela 3. Foram localizadas 322 ocorrências do total de participantes da disciplina no período investigado, isso se deve ao fato de que nem todos os estudantes estavam presentes no dia da avaliação da disciplina ou nem todos responderam a esta questão. As respostas foram organizadas em categorias e subcategorias, nas quais identificaram-se a relação entre elas. Em seguida são apresentados exemplos de respostas para cada categoria.

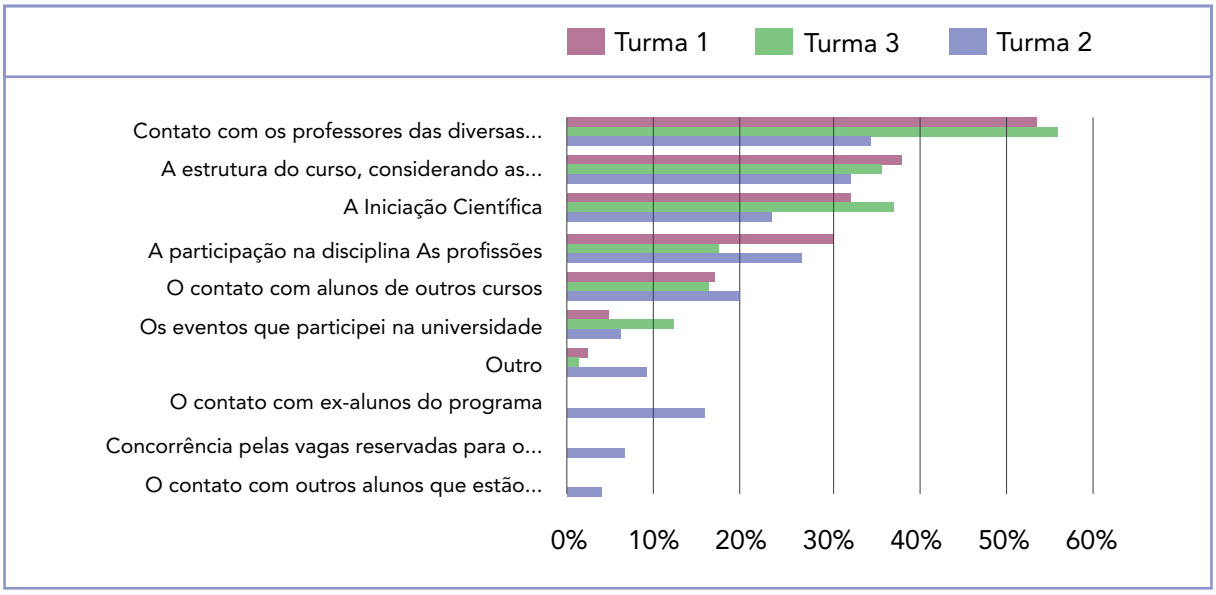
TABELA 1
Descrição das categorias de respostas e estatística descritiva

Categoria	Sub-categoria	n	%
Informação Profissional	Informação profissional/acadêmicas	105	32,6
	Informação profissional e consideração sobre outros cursos	47	14,6
	Informação profissional/ acadêmica e reflexões sobre a escolha	3	0,9
	Subtotal	**155**	**48,1**
Autoconhecimento	Autoconhecimento	31	9,6
	Autoconhecimento e Informação profissional /acadêmica	26	8,1
	Autoconhecimento e Informação profissional e consideração sobre outros cursos	12	3,7
	Autoconhecimento e reflexões sobre a escolha	8	2,5
	Autoconhecimento e decisão	3	0,9
	Subtotal	**80**	**24,8**
Apoio e segurança na escolha	Apoio na escolha do curso	20	6,2
	Segurança na escolha do curso	15	4,7
	Confirmar a escolha já realizada	5	1,6
	Subtotal	**40**	**12,4**
Reflexão	Reflexões sobre a escolha	30	9,3
	Entender os fatores que afetam a escolha	3	0,9
	Reflexões sobre a escolha e Informação profissional e consideração sobre outros cursos	2	0,6
	Subtotal	**35**	**10,9**
Outras	Não houve contribuição	6	1,9
	Outras	6	1,9
	Subtotal	**12**	**3,7**
Total		**322**	**100**

Das categorias identificadas nas respostas dos estudantes a de "Informação profissional" e "Autoconhecimento" foram as que mais apresentaram ocorrências. Observou-se também que todas as categorias apresentaram subcategorias, ou seja, as respostas foram organizadas identificando diferentes níveis de contribuições.

Além dos dados documentais da avaliação da disciplina, foram consultados os dados do projeto de avaliação que confirmam a importância da disciplina na escolha do curso, frente a outros elementos do programa. Esta avaliação aconteceu por meio de um questionário aplicado entre os alunos das três primeiras turmas com uma questão perguntando quais os principais fatores do programa que apoiaram a escolha do curso. A figura 1 a seguir apresenta os resultados para as três turmas no quarto semestre do curso, quando a disciplina foi realizada.

FIGURA 1
Alternativas mais importantes para escolha do curso para os alunos das três primeiras turmas



É possível observar que a participação na disciplina "As Profissões" aparece entre os fatores mais frequentes que apoiaram a escolha do curso, além dos demais elementos considerados.

Discussão

A presente investigação analisou a percepção de estudantes de curso de educação geral interdisciplinar de ensino superior sobre uma disciplina que abordou temáticas de escolha de curso. Pode-se observar através da avaliação da proposta curricular do programa e da disciplina que a mesma colaborou

para ampliar possibilidades de formação acadêmica e profissionais destes estudantes. Além disso, a organização da prática de intervenção descrita parece romper com outras práticas mais comuns no contexto brasileiro, que são predominantemente clínicas e direcionadas a uma população privilegiada financeiramente (Corrochano et al., 2008; Frigotto, 2004; Serrão & Baleeiro, 2007; Munhoz e Melo-Silva (2011). Sobretudo, pensar sobre a qualificação profissional do estudante por meio de um curso de graduação foi um dos elementos presentes, porém destaca-se que a construção de um projeto de vida também foi norteador para se pensar numa escolha de um curso de graduação (Brasil, 2000).

A partir das análises das categorias de respostas dos estudantes sobre a contribuição da disciplina na escolha de curso foi observado que discutir sobre informação profissional, características pessoais e sociais e fatores que afetam a escolham pode impactar na promoção de reflexões críticas e éticas, incluindo a diversidade dos participantes e o acesso à informação (Abade, 2005; Lassance & Sparta, 2003; Teixeira, 2011, Valore & Cavallet, 2012) estiveram reconhecidas nos relatos dos participantes, o que denota um aspecto positivo quanto à proposta da disciplina e aos resultados esperado. Embora os estudantes deste curso já estivessem no ambiente universitário há pelo menos 3 semestres, percebeu-se que a informação profissional e acadêmica ainda era restrita, de modo que as que foram fornecidas na disciplina colaboraram para a realização da escolha.

A presença de diferentes categorias de respostas mostra o conhecimento dos sujeitos de parte de possíveis determinantes dos contextos que podem interferir na escolha profissional, incluindo fatores como expectativas de status, valores, interesses, informações superficiais e estereotipadas e o mundo do trabalho (Silva, 2004; Sparta et al., 2005; Lamas et al., 2008). Ainda sobre as categorias de respostas, de modo geral é possível observar que os estudantes compreenderam as principais temáticas que foram desenvolvidas de modo a nomeá-las claramente e mais do que isso, foram capazes de fazer uso delas para promover reflexões sobre si, sobre o contexto em que estão e em especial para a escolha de curso (Costa, 2007; Souza et al., 2009). E ainda, a partir das diferentes experiências promovidas pelo curso de formação geral, conseguiram identificar outras vivências, além da disciplina que colaboraram na decisão, enriquecendo o processo formativo e sobretudo as reconhecendo.

Apesar desta constatação, ainda houve estudantes que já tinham definido para si uma escolha antes da participação na disciplina, e mesmo assim, conseguiram reafirmar a decisão de modo qualificado e seguro para si (Costa, 2007; Bardagi & Hutz, 2009). As diferentes subcategorias demonstram a complexidade do processo de escolha, bem como a forma que cada indivíduo conseguiu perceber e se apropriar das diferentes discussões realizadas em sala de aula (Costa, 2007; Souza et al., 2009). De algum modo, tanto a intervenção da disciplina como o contexto formativo do programa foram elementos que contribuíram para a realização da escolha. Isso pode ser observado principalmente nos dados documentais de avaliação do programa, no qual foram apontados diversos fatores, em especial a disciplina “As Profissões”.

Vale ressaltar que sua duração é de 1 semestre e os demais elementos referem-se a eventos que duram o curso todo (como o contato com professores e a estrutura do curso) ou que duram 2 semestres (Iniciação Científica).

Considerações finais

Considera-se que os objetivos da presente investigação foram alcançados. Não foi propósito desta investigação analisar os tipos de cursos escolhidos, mas ressalta-se a importância deste tipo de intervenção. Pode-se citar como limitações deste estudo a condição de ter sido uma análise documental e, portanto, não generalizável. Outro ponto, diz respeito a falta de integração inicial de diferentes fontes para a coleta de dados documentais que ocorreu de modo isolado. Espera-se que as análises aqui retratadas sirvam para fomentar novas iniciativas com estudantes do ensino público, seja no ensino médio ou ensino superior, com o propósito de colaborar para integração ao novo nível de ensino, como no fortalecimento da formação acadêmica e profissional. Vale ressaltar o ineditismo do programa de formação interdisciplinar superior no Brasil, o que limita achados publicados de trabalhos semelhantes que possam ser comparados aos dados aqui apresentados. Sugere-se a realização de novas pesquisas com estudos longitudinais e acompanhamento dos estudantes no decorrer do curso escolhido e continuidade das análises de respostas dos participantes, bem como outros fatores que promovem a possibilidade de escolha.

REFERÊNCIAS

Abade, F. L. (2005). Orientação Profissional no Brasil: Uma revisão histórica. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 6(1), 15-24.

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.

Bardin, L.. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

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. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-902005000200004&script=sci_arttext

Biase, E. G. (2008). Motivos de escolha do curso de graduação: uma análise da produção científica nacional. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Carneiro, A. M., Bin, A., Camelo, A. P., Andrade, Cibele Y. , Pereira, E. M. A. , Colugnati, F.,.Wassem, J. (2016). Uso de estudo longitudinal na avaliação continuada de programa de educação superior - Relatório Técnico final. (Relatório de pesquisa).

Corrochano, M. C., Ferreira, M. I. C., Freitas, M. V., & Souza, R. (2008). Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, Instituto Ibi.

Costa, J. M. (2007). Orientação Profissional: um outro olhar. Psicologia USP, São Paulo, 18 (4), 79-87.

Frigotto, G. (2004). Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: Novaes, R., Vannuchi, P. (Org). Juventude e Sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação (pp.180-216). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Lamas, K. C. A., Pereira, S. M., & Barbosa, A. J. G. (2008) Orientação Profissional na escola: uma pesquisa com intervenção. Psicologia em Pesquisa, 2 (1), 60-68.

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.

Mandelli, M. T., Soares, D. H. P., & Lisboa, M. D. (2011). Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 63 (n. especial), 1-104.

Melo-Silva, L. L., Bonfim, T. A., Esbrogeo, M. C., & Soares, D. H. P. (2003). Um estudo preliminar sobre práticas em Orientação Profissional. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 4(1/2), 21-34.

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.

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.

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

Pereira, E. M. A., Carneiro, A. M., & Gonçalves, M. L. (2015). Inovação e Avaliação na cultura do Ensino Superior Brasileiro: formação geral interdisciplinar. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 20 (3), 717-739.

Semensato, A. C., Valeria, C., Bender, C., Camargo, C., Mata, D., Silva, E. O.,... Antoniasse, J. (2009). Um estudo qualitativo sobre orientação vocacional e profissional: direções possíveis, desafios necessários. Akrópolis, 17 (1), 29-40.

Serrão, M., & Baleeiro, M. C. (2007). Formação para o mundo do trabalho: Desafios e perspectivas. In: Esteves, S. (Coord.). Jovens Escolhas em rede com o futuro. São Paulo, Instituto Credicard.

Silva, F. F. (2010). Construção de projetos profissionais e redução da vulnerabilidade social: subsídios para políticas públicas de orientação profissional no ensino médio. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Silva, J. S. (2004). A influência dos Meios de Comunicação Social na problemática da Escolha Profissional. Psicologia Ciência e Profissão, 24 (4), 60-67.

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. Revista Psicologia Ciência e Profissão, 29 (2), 416-427.

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., & Andrade, A. M. J. (2005). Exploração vocacional e informação profissional percebida em estudantes carentes. Aletheia, (22), 79-88.

Teixeira, M. de L. T. (2011). Juventude, exclusão e processos educativos. In: Azzi, R. G.; Gianfaldoni, M. H. T. A. Psicologia e Educação. (Série ABEP Formação). São Paulo: Casa do Psicólogo.

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.

ACONSELHAMENTO DE CARREIRA LIFE DESIGN: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ACADÊMICOS DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO

Rosana Marques da Silva Rampazzo[1], Mariana Cardoso Dias[2], Maria Fernanda Kuntz Moreira[3], Joyce Félix[4], Gabriela Reinert[5]

Introdução

As intervenções de carreira (IC) caracterizam-se como estratégias que objetivam auxiliar o cliente a tomar decisões de carreira e implementá-las de forma eficaz. Herr (2008) sinaliza que as IC são referidas como aconselhamento de carreira, orientação para a carreira, educação para a carreira e serviços de carreira. Pinto e Taveira (2011) compreendem as IC como um continuum que se estende desde as atividades individuais e tradicionais até os tratamentos alternativos, menos intensivos, como preenchimento de inventários ou ações informativas.

Tradicionalmente, no Brasil, as intervenções de carreira (IC) têm sido direcionadas aos adolescentes e aos jovens do ensino médio que buscam, pela primeira vez, a inserção universitária. Tais intervenções visam favorecer o autoconhecimento, o conhecimento das profissões e da realidade ocupacional e as influências de familiares e amigos (Santos & Melo-Silva, 2011). Os estudos com universitários têm envolvido temas como sucesso profissional e

[1] Docente do curso de psicologia - UNIVALI *marques@univali.br*

[2] Psicóloga graduada pela UNIVALI *cardosodiasmariana@gmail.com*

[3] Psicóloga graduada pela UNIVALI *mafekm@hotmail.com*

[4] Psicóloga graduada pela UNIVALI *joyce-felix@hotmail.com*

[5] Acadêmica do curso de psicologia – UNIVALI *gabii.reinert@hotmail.com*

competências que favoreçam a transição bem sucedida entre universidade e trabalho (Furtado & Barbosa, 2011; Pinto & Castanho, 2012; Stefan, 2015; Stachi & Tangliamento, 2016); enquanto os que atendem aos profissionais graduados, contemplam temas referentes a novos direcionamentos de carreira (Borges, 2015; Felippe, 2018; Loli, 2018).

Santos e Melo-Silva (2011) discorrem que tem crescido a procura aos serviços de carreira, pelos profissionais graduados e inseridos no mundo do trabalho. Como principais motivos dessa procura, as autoras citam dificuldades de adaptação ao trabalho, insatisfação com a escolha realizada na graduação, aprofundamento de questões pessoais que perpassam a vida do sujeito. Os profissionais apontaram que suas expectativas quanto às IC estão relacionadas à necessidade de nova tomada de decisão, à possibilidade de se autoconhecer para alcançar a autorrealização, ao desenvolvimento de um projeto de vida que favoreça decidir o futuro; à formação e informação profissional e à possibilidade de descoberta e segurança quanto às transições realizadas.

Diante dessa realidade, o referido artigo apresenta a experiência de estágio específico do curso de psicologia da Universidade do Vale do Itajaí/SC, realizado nos anos de 2017 e 2018, referente a intervenção de carreira junto a acadêmicos do mestrado profissional em administração. O modelo teórico utilizado foi o paradigma Life Design para processos de aconselhamento de carreira (Savickas, 2012, 2013, 2017). Trata-se de um processo no qual posiciona cliente e conselheiro como sujeitos, visando encorajar o cliente a narrar uma história que tenha identidade, continuidade e coerência, para engajá-lo em ações adaptativas de acordo com a vida que ele quer viver. Os objetivos do aconselhamento de carreira direcionam a construir a carreira por meio de pequenas histórias, desconstruir essas histórias, reconstruí-las em um retrato narrativo de identidade ou de vida e coconstruir intenções que favoreçam a elaboração de planos de metas e a ação no presente e no futuro (Savickas, 2012).

Procedimentos

O aconselhamento de carreira na perspectiva do paradigma do Life Design contemplou o atendimento de mestrandos, na modalidade individual, respeitando o modelo de intervenção proposto por Savickas (2017) apresentado na tabela 1. Os encontros aconteceram na própria universidade, em salas que garantiram o sigilo das informações.

TABELA 1
Descrição do modelo de aconselhamento de carreira (adaptado de Savickas, 2017, p. 17 - 67)

Sessão	Principais objetivos	Principais tarefas/técnicas
1	Criar aliança de trabalho por meio da ampliação de uma relação e estabelecimento de objetivos e tarefas Identificar adjetivos que descrevam a construção e concepção do eu (self) do cliente.	Estabelecimento de vínculo com o cliente Resgate trajetória de carreira **Questão inicial: Como posso ser útil?** Entrevista de construção de carreira
2	Favorecer a reflexão do cliente sobre seus retratos de vida, identificando conteúdos implícitos.	Conselheiro reconta a história ao cliente **Estímulo ao cliente a refletir sobre suas experiências.** Estabelecimento de planos de ação. Incentivo a testar novas histórias e papéis. Retorno à questão inicial
3	Verificar os resultados dos planos de ação Avaliar o processo e os resultados	Retorno à questão inicial Discussão de novos passos e planos de ação

Em um primeiro momento, a professora orientadora de estágio apresentou o programa aos mestrandos, solicitando o preenchimento de um questionário que levantou os dados sociais, demográficos, profissionais e interesse em participar do aconselhamento de carreira. Dos 39 questionários preenchidos, 30 mestrandos sinalizaram interesse em participar do processo, indicando como principais expectativas o autoconhecimento e (re) direcionamento de carreira. Até o presente momento, foram atendidos 22 mestrandos, cujas sessões agendadas por cinco estagiárias de psicologia, as quais direcionaram os atendimentos sob orientação da professora responsável pelo programa. O processo tem duração de três encontros com duração de uma a duas horas por atendimento, iniciando pela trajetória profissional e significado de carreira de sucesso; a discussão do retrato de vida e finalizando com as metas e plano de ação. A avaliação dos resultados da intervenção foi realizada na última sessão, por meio de alguns questionamentos que visam elucidar as possíveis mudanças na vida e na carreira do cliente relacionadas ao aconselhamento; se o atendimento atendeu as expectativas do cliente e quais as principais contribuições do processo.

Resultados e discussão

Em relação à trajetória profissional, verificou-se que a maioria dos mestrandos estão inseridos no mundo do trabalho, atuando em papeis estratégicos como gestor e consultor. Quanto ao significado de carreira de

sucesso, 78% das respostas relacionam-se à perspectiva subjetiva, ou seja, a interpretação pessoal dos papeis e das experiências de trabalho, o significado que essas atividades adquirem para os trabalhadores (Gunz & Heslin, 2005). Como principais fatores, apontaram o reconhecimento profissional, fazer o que gosta e que lhe faça feliz e ajudar os outros. Em contrapartida, 22% das respostas abordaram aspectos relacionados a critérios de carreira objetiva, definida como diretamente observável, mensurável e verificável por uma terceira parte neutra (Magalhães & Bendassoli, 2017). Os mestrandos citaram a estabilidade financeira, ganhar mais e trabalhar menos e ter mais tempo para outras atividades, além do trabalho.

A entrevista de construção de carreira é composta por cinco tópicos voltados aos modelos de vida, interesses, histórias preferidas, ditado favorito e memórias de infância. A partir dessas informações se busca a coconstrução sobre os temas de vida e as tomadas de decisões sobre a transição atual. Cada questão suscita a narração de pequenas histórias (construção) pelo cliente, que à medida que as relata reflete sobre novas perspectivas e atribui novos significados (reconstrução). Durante a segunda sessão, essas pequenas histórias são transformadas em uma grande história com sentido (reconstrução), discutida entre conselheiro e aconselhado (coconstrução). Como resultado, definem-se metas e plano de ação para atender o tema de vida do cliente (ação) (Savickas, 2012, 2013, 2017). A narrativa contém o tema de vida, onde revela o problema(s) ou necessidade(s) que o ciente vem procurando resolver ao longo de sua vida (Savickas, 2017; Cardoso, 2010) e relaciona-se diretamente aos valores do cliente, pois representa o que lhe gera prazer e quais aspectos valoriza em sua vida e carreira.

Neste artigo optou-se por apresentar dois casos de processos de aconselhamento de carreira com mestrandos. Os clientes são nomeados como caso A e B e nomes fictícios, com vistas a proteger seu anonimato.

Caso A – Jorge, cliente de 26 anos, sexo masculino, solteiro, graduado em gestão de recursos humanos, proprietário de uma consultoria em Recursos Humanos e professor no ensino médio e cursos técnicos. Jorge iniciou o primeiro encontro afirmando que mesmo sabendo que está no caminho certo, precisa da confirmação de outras pessoas, principalmente do sexo feminino, para que possa se assegurar que sua decisão foi acertada.

Caso B – Mariana, cliente de 39 anos, sexo feminino, casada, graduada em engenharia química, consultora de empresas. Mariana apontou como dificuldade tomadas de decisões assertivas, diante de tantas oportunidades de trabalho. Abordou que iniciou o mestrado profissional, mas não excluiu nada da sua vida, acrescentando mais essa atividade. Comentou ser mãe de dois filhos pequenos e o quanto estar com eles é importante para si.

As memórias de infância representam a perspectiva pela qual o cliente percebe o problema apresentado na narrativa de construção (Savickas, 2013, 2017). Nas memórias de infância os conselheiros devem perceber a perspectiva que o cliente usa para visualizar o atual problema ou preocupação. Jorge narrou histórias relacionadas a medo e tristeza, assim como felicidade e que é possível confiar no outro e não se acanhar diante da vida. Durante o

processo de Jorge, verificou-se que o tema de vida envolve a necessidade de pedir conselhos aos outros, em seus processos de tomadas de decisão, pois comentou que foi por meio da amizade que superou o medo vivenciado em sua infância. Em relação à Mariana, sua primeira memória de infância despertou sentimentos de paz e tranquilidade; a segunda, alegria extrema e a terceira, tristeza e decepção. A perspectiva de transição é vista pela cliente com alegria, mas por outro lado percebeu que é preciso excluir atividades de sua vida para sentir prazer, mas que isso é difícil, gerando sentimentos de decepção e tristeza. Seu tema de vida relaciona-se à dificuldade de, ao fazer escolhas, eliminar alternativas, pois relata que sempre se envolveu com muitas atividades e que não consegue excluir afazeres de sua vida e isso lhe causa sobrecarga.

Os modelos de vida favorecem a compreensão da construção do *self* do cliente, por meio dos adjetivos que admiram em seus heróis favoritos na infância. Para Savickas (2013, 2017) os modelos de vida revelam valores ou o que o cliente busca para satisfazer suas necessidades. Percebeu-se que Jorge se apropriou desses modelos para utilizá-los em sua vida profissional e pessoal, considerando-se uma pessoa que resolve problemas, gosta de saber das histórias das pessoas e consegue lidar com discussões sem ser grosseiro. Tal dado relaciona-se às suas memórias de infância, onde valoriza a amizade como forma de superar desafios. Os modelos de vida, relatados por Mariana, apresentaram como principais características a alegria, espontaneidade, motivação, acolhimento, independência e autonomia enquanto mulher.

Savickas (2012, 2013, 2017) aborda a necessidade do cliente transitar da condição passiva para a ativa, pois é o especialista de sua carreira. É necessário conhecer os padrões de comportamentos utilizados no passado diante de problemas e verificar se são eficazes no presente ou se é preciso serem revistos. O autor nomeia esta forma como o arco do personagem. Diante da narrativa, Jorge abordou que transformou seus sentimentos de medo e tristeza, a partir do momento que conseguiu ser referência ao resolver problemas e tratar bem os outros, mesmo em situações conflituosas. Já Mariana, relatou que buscou sua autonomia enquanto mulher, tornando-se uma boa profissional, por meio de sua espontaneidade e alegria contagiante.

Os interesses do cliente são identificados por meio das revistas, programas de televisão, música, sites, notícias que os clientes gostam de ouvir, assistir e/ou ler (Savickas (2013, 2017). Jorge apontou gostar de discutir política, estar em lugares onde possa aprender, resolver problemas que envolvem liderança, treinamento e desenvolvimento, sinalizando prazer em tais atividades, com as quais vem se envolvendo profissionalmente. Mariana relatou gostar de estar com pessoas que possam lhe atualizar, em lugares que lhe permitam inventar coisas novas, resolvendo problemas que a mantenham atualizada sobre as notícias do País.

Por meio da história preferida narrada pelo cliente, verifica-se como idealiza o resultado da transição de carreira, ou seja, como atende seu tema de vida. Jorge abordou sua própria história, que vem como confirmação de que ele sabe o caminho certo. Ao ser questionado sobre o significado de sua

história favorita, Jorge revela: *Se eu adotar o roteiro a partir da minha história preferida, mesmo não tendo respostas, vou aprender e tenho certeza que vai dar certo, porque eu que sei! (sic)* E ao relatar seu ditado favorito, que representa o conselho que o cliente tem dado a si mesmo (Savickas, 2015, 2017), Jorge ratifica: *O melhor conselho que tenho para me dar agora é: Você que sabe! (sic)*. Jorge afirma que quando criança, em momentos de dúvida, pedia opinião a sua mãe e essa era a frase que a mesma lhe respondia. O cliente aponta que se sentia confortável pela resposta da sua mãe, pois lhe gerava confiança. O ditado funciona como uma autoterapia, na qual o cliente conta para o seu *self* o que deve fazer para promover sua história em direção a um novo capítulo, tornando-a mais completa.

Mariana, ao abordar sua história favorita, relata: *Se eu adotar o roteiro a partir da minha história preferida eu não vou me deixar levar e perder meus valores, para não perder os momentos importantes de quando estou com minha família, que são o que realmente importam na vida*. Por meio da história, fica claro que um dos valores de Mariana é a família, sendo que em vários momentos de seu processo ela sinaliza a importância da família para sua vida e que os caminhos que escolher precisam favorecer a conciliação entre família e trabalho. Quanto ao ditado, Mariana comenta: *Me ame quando mais preciso... (sic)*. Diante do seu ditado favorito, Mariana comenta o quão importante é para si o apoio dos entes queridos, principalmente nos momentos difíceis. Assim, verifica-se o papel da família nesse momento de transição, para que possa tomar decisões assertivas em relação às escolhas profissionais.

Na segunda sessão, é apresentado o retrato de vida (grande história) e discutido com o cliente, que ouve sua narrativa, enquanto reflete sobre sua história de vida, compreende suas tomadas de decisões no passado e influências no presente, de modo a definir metas futuras. Jorge revela que as respostas que procurava estavam dentro de si mesmo e não na opinião ou conselho que solicitou aos outros. Como metas, definiu a entrega da dissertação de mestrado, investir na proficiência na língua inglesa, definir a nova identidade visual da empresa e conversar com outros profissionais para ministrar aula na graduação. No último encontro, Jorge abordou que o processo foi útil, pois o fez parar e refletir sobre seu passado, identificar pontos fortes e realinhar os próximos passos.

No segundo encontro, Mariana definiu ações de curto prazo, sendo: iniciar a dissertação, definir qual caminho focar, trabalhar em regiões mais próximas de casa, aprimorar os treinamentos que realiza, definir a forma de trabalho que realizará (treinamentos de prateleira ou personalizados, ter mais tempo para si e concluir o mestrado). Como ação de médio prazo abordou ministrar aulas após o término do mestrado. No último encontro, Mariana comentou que o aconselhamento de carreira foi útil no sentido de refletir, amadurecer e tomar decisões sobre sua carreira, pontuando: "*Saio com metas estabelecidas!*" (sic).

Considerações finais

O processo de aconselhamento de carreira favoreceu o autoconhecimento,

a reflexão a partir das próprias narrativas e possibilitou aos clientes coconstruírem suas histórias de vida, ao relembrar momentos e experiências que constituíram suas vidas e atribuir novos significados. Também, estimulou o reconhecimento de ações necessárias para o alcance de metas, bem como a compreensão do tema de vida que permeava a transição de carreira vivenciada naquele momento.

Ao avaliar o processo de aconselhamento de carreira, as estagiárias perceberam, por meio dos depoimentos, que o programa conduziu os clientes a repensarem de forma crítica suas escolhas profissionais e as metas que anteriormente não eram claras e definidas, possibilitando o (re)direcionamento profissional, por meio do autoconhecimento. Durante alguns processos, as estagiárias realizaram encaminhamentos para a psicoterapia, pois foram identificados alguns sintomas relacionados à depressão e ansiedade. Em outras situações, os próprios clientes abordaram que sentiram a necessidade de iniciar um processo psicoterapêutico.

REFERÊNCIAS

Borges, N. B. (2015). Coaching analítico-comportamental: estudos sobre efetividade de coaching feito por uma analista do comportamento. Dissertação de Mestrado não publicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

Cardoso, P. (no prelo). Construção de si na construção da vida: comentário a Savickas et. al (2010/11). Departamento de Psicologia, Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Felippe, W. C. (2018). Projeto de vida profissional em contexto coletivo: uma experiência com adultos profissionais. Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas, 3(5), sem página.

Furtado, A. V. & Barbosa, A. J. G. (2011). Orientação profissional em um centro de psicologia aplicada: análise de uma prática. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 12 (1), 97-106.

Gunz, H.P. & Heslin, P.A. (2005). Reconceptualizing career success. Journal of Organizational Behavior, 26, 105-111.

Herr, E. L. (2008). Abordagens às intervenções de carreira: perspectiva histórica. In: Taveira, M. C. & Silva, J. T. (Eds.). Psicologia Vocacional: perspectivas para a intervenção, 13 – 27. Coimbra: Impressa da Universidade de Coimbra.

Loli, F. (2018). Coaching de carreira como recurso facilitador do processo de transição profissional. Revista de Carreiras Pessoas, 8 (1), 41-60.

Magalhães, M. O., & Bendassolli, P.F. (2013). Desenvolvimento de Carreiras nas Organizações. In Borges, L.O, & Mourão, L.O. O trabalho e as organizações (2013). Porto Alegre: Artmed, 433-464.

Pinto, T. M. G. & Castanho, M. I. S. (2012). Sentidos da escolha e da orientação profissional: um estudo com universitários. Estudos de Psicologia (Campinas), 29 (3), 395-413.

Pinto, J. & Taveira, M. C. (2011). Abordagens à carreira na vida adulta: Estudo de avaliação de um modelo de intervenção. In. Taveira, M. C. Estudos de Psicologia Vocacional (2011). Braga: Almedina, 261 – 270.

Savickas, M. L. (2017). Manual de aconselhamento em projeto de vida: Life Design. Tradução e adaptação: Brocchi, M. P. 1ª ed. São Paulo: Vetor.

Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In.: Lent, R. W. & Brown, S. D. (ed.) (2004). Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work. Hoboken: John Wiley & Sons, 2.ed., 147- 183.

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

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.

Stachiu M., & Tagliamento, G. (2016). Coaching de carreira e psicologia social comunitária: análise de uma intervenção. Temas Psicologia, 24 (3), 791-804.

Stefan, R. B. (2015). Avaliação do Processo Coaching de Carreira em Instituição do Ensino Superior. Dissertação de Mestrado não-publicada. Programa de Pós Graduação em Administração. Universidade Potiguar – Unp. Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

ORIENTAÇÃO DE CARREIRA NO SERVIÇO-ESCOLA UNIVERSITÁRIO: ESTRUTURAÇÃO PARA O ATENDIMENTO INDIVIDUAL DA COMUNIDADE

Edgar Pereira Junior[1], Ana Luiza Kraos Fornaziero[2], Débora Delázari Ferreira[3]

Introdução

O trabalho, segundo Zanelli, Borges-Andrade & Bastos (2004), é parte fundamental da vida humana, e é através dele que o homem satisfaz suas necessidades e atende as demandas da sociedade. Nesta direção, emerge a noção de carreira, um modo singular de construir significados e organizar o trabalho, contribuindo também para identidade humana (Magalhães & Bendassolli, 2013).

A palavra carreira, segundo Ribeiro (2015), advém do latim (via *carraria*) e se consolidou como uma trajetória da vida profissional do indivíduo no final do século XX. No campo da Psicologia do Trabalho a carreira tornou-se objeto de estudo e intervenção a partir da década de 1970 em função das diversas mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Nesse cenário,

[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] Graduada em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Participou do desenvolvimento desta pesquisa enquanto cursava o último ano do curso. Atua na área clínica como Psicoterapeuta e também como Orientadora Profissional *ana.fornaziero@gmail.com*

[3] Graduada em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), pela qual participou desta pesquisa durante o último ano. Atualmente realiza atendimento clínico e também Orientação Profissional e de Carreira *psi.dedelazari@gmail.com*

passou-se a pensar na carreira para além das organizações, tradicionalmente responsáveis pelo seu planejamento (Zanelli, Borges-Andrade & Bastos, 2004)

A carreira pode ser entendida em dois aspectos: o objetivo e o subjetivo. Enquanto o primeiro se restringe à definição da trajetória organizacional, a carreira subjetiva é entendida como um processo psicossocial. De acordo com Ribeiro (2015), é por meio da ampliação do conceito de carreira para fora das organizações e pelas transformações recorrentes no mundo do trabalho que a gestão da trajetória profissional deixa de ser papel da instituição na qual o indivíduo se insere e passa a ser de sua responsabilidade.

Para Malschitzky (2012), o planejamento e a administração da carreira estimulam o individuo a se conhecer melhor e a analisar suas competências e habilidades, contribuindo para uma escolha assertiva de trabalho, que lhe possibilite satisfação. O esperado é que o individuo busque sua empregabilidade, isto é, que ele tenha conhecimento e comportamentos necessários para se inserir no mercado de trabalho. As oportunidades aparecem quando o individuo apresenta uma vantagem competitiva e, dessa forma, tem a chance de escolher onde e como quer aplicar suas competências.

Neste cenário envolvendo necessidade de apoio ao planejamento e à empregabilidade, a orientação de carreira cresce como uma demanda da psicologia. Segundo Melo-Silva e Ribeiro (2011), a orientação ou aconselhamento de carreira dirige-se aos jovens-adultos que estão interessados em uma recolocação no mercado de trabalho, transição entre universidade e mundo do trabalho.

A orientação de carreira passou a se disseminar de forma mais acelerada ao se chocar com as intensas transformações que o mundo do trabalho sofreu e ainda sofre frente à globalização e aos avanços da tecnologia (Magalhães & Bendassolli, 2013), passando a ser realizada também dentro dos ambientes universitários, através de programas e projetos (Lima-Dias & Soares, 2012). No Brasil, os serviços de orientação profissional das instituições de ensino superior, devido à ligação com o ensino, a pesquisa e à extensão, são responsáveis pelo desenvolvimento de diferentes modalidades de atuação, buscando atender a comunidade em diversos momentos da vida profissional, oferecendo serviços de orientação e planejamento de carreira (Lehman, 2010).

Como referência para o presente trabalhado foi utilizado o estudo desenvolvido por Junior, Rodrigues, Araújo e Tiveron (2015) na mesma universidade privada do interior de São Paulo, que construía uma proposta de Programa de Orientação de Carreira com grupos de universitários. O programa do estudo em questão foi realizado no primeiro semestre de 2015 exclusivamente com alunos da instituição, na clínica-escola de Psicologia, conduzido por estagiários do último ano da graduação e supervisionados por um professor e profissional da área da Psicologia do Trabalho. Diante dos resultados satisfatórios e da boa adesão, tal programa continuou a ser oferecido aos estudantes desta universidade, mas gerou uma demanda de expansão do serviço para o atendimento ao público externo à universidade, além da oferta da modalidade individual.

Portanto, o presente trabalho teve como objetivo estruturar a ampliação do programa de orientação de carreira oferecido na clínica-escola de uma universidade privada do interior de São Paulo. O público-alvo para a nova demanda de orientação de carreira são universitários de diferentes instituições e/ou profissionais que buscam auxílio no planejamento de sua carreira e/ou inserção no mercado de trabalho. Esta ampliação visa atingir mais pessoas que buscam ajuda em sua inserção no mercado de trabalho ou auxílio no planejamento de carreira, tendo em vista as demandas do mercado de trabalho, instável e competitivo, e os impactos da globalização, oferecendo assim uma nova modalidade de atendimento, individual.

Descrição

O trabalho foi construído em cinco estágios. No primeiro momento foi feita uma pesquisa bibliográfica para embasar a proposta, nas plataformas on-line *Scielo e Pepsic*, e também na literatura disponível em livros e revista da Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP), cujo tema e/ou assunto continham "Carreira" e/ou "Orientação".

Em seguida, foi realizada uma busca por universidades brasileiras, através do site do Ministério da Educação (MEC) e do site da ABOP, que oferecem atualmente serviços de orientação profissional e de carreira para embasar nossa proposta. Algumas informações foram captadas nos sites das universidades a respeito de seus serviços de orientação, e usamos como referência também a proposta já vigente do programa de orientação de carreira em grupos para estudantes da universidade.

Em um terceiro momento foi elaborado e estruturado um cronograma dos atendimentos. Estes foram organizados para acontecer semanalmente com duração de 50 minutos cada. O processo de orientação de carreira foi então estruturado com uma média de 10 encontros, divididos em três fases: I – Autoconhecimento, II – Análise e Planejamento de Carreira e III – Empregabilidade.

Concomitantemente, foi preparado, como quarta etapa, um material de divulgação e inscrição que incluísse a ampliação do público-alvo e informasse a possibilidade de atendimento individual do Programa de Orientação de Carreira (POC).

O quinto estágio da ampliação do POC foi a realização de dois atendimentos piloto, seguida da avaliação do mesmo, com objetivo de avaliar a experiência do cliente durante o processo.

A estrutura do Programa de Orientação de Carreira (POC) em questão foi pensada de acordo com pontos relevantes, identificados nos dois primeiros estágios de preparação com informações bibliográficas e de outros serviços existentes, que contribuem para que a tomada de decisão quanto à carreira profissional seja feita de forma consciente, madura e satisfatória. Logo, trabalhar o autoconhecimento, anteriormente à carreira em si foi visto como parte fundamental do processo. Em seguida, foi relevante incluir a análise da carreira do indivíduo, discutir suas escolhas e tomadas de decisão até o momento atual vivido e pensar no planejamento futuro de forma a alinhar

com seus interesses. Por fim, trabalhar a empregabilidade ressaltou a importância do individuo estar bem preparado para o mercado de trabalho, bem como entender a sua função nessa inserção.

Após os dois primeiros estágios foi estruturado, em um terceiro momento, o cronograma-base para os atendimentos individuais. Estes foram organizados para serem realizados semanalmente, tendo uma duração de 50 minutos cada um. O processo implementado em formato piloto na etapa final teve uma média de dez encontros, apresentados a seguir, em três fases.

A primeira fase envolveu as demandas de *Autoconhecimento*. O processo teve início com o diagnóstico, com objetivo de acolher o cliente, avaliar suas demandas e alinhar suas expectativas com a proposta do programa, com uma escuta clínica apurada, através do questionamento dos motivos que o levaram a procurar a Orientação de Carreira, suas dúvidas e angústias em relação a escolha profissional ou ao desenvolvimento de sua carreira. Em seguida foi trabalhado o autoconceito, com objetivo de exercitar a autopercepção do cliente acerca de si mesmo e de como os outros o percebem, como interesses, habilidades, conhecimentos, valores e perspectivas de futuro. Como técnicas norteadoras, foram utilizados o "Frases Incompletas" e o " ncoras de Carreira".

Continuando o Autoconhecimento, objetivou-se trabalhar aspectos da história de vida, a partir do exercício "Autobiografia", com a reflexão sobre os eventos marcantes da vida do indivíduo, integrando as relações familiares, sociais e profissionais, como possíveis influências sobre suas escolhas e momento profissional. Posteriormente, tendo como técnica norteadora o Curtograma, foi proposto o entendimento das escolhas e identificações educacionais e profissionais, bem como dos modelos que o incentiva.

Para finalizar a primeira fase, era questionado o modo como o cliente costuma fazer escolhas no dia a dia, quais critérios ele estabelece para realizá-las, pensando na escolha profissional, e solicitando que ele defina os caminhos que pensa em percorrer em sua carreira, alinhando às reflexões dos encontros anteriores. Foi aplicado e discutido o exercício "Critérios para Escolha Profissional", buscando entender melhor essas decisões.

A segunda fase destinou-se à *Análise e Planejamento de Carreira*. O início da Análise envolveu a aplicação da técnica "SWOT", sendo realizada uma reflexão sobre os aspectos pessoais (fortalezas e fragilidades) e contexto socioeconômico e do mercado de trabalho (oportunidades e ameaças), que impactam no desenvolvimento de sua carreira. Ao fim foi solicitado ao cliente a realização do Planejamento, através da descrição dos objetivos e metas de curto, médio e longo prazo, buscando articular os aspectos e influências centrais para o seu processo decisório, refletidos ao longo do processo, e as potencialidades e contextos que permeiam suas escolhas.

Na terceira fase, *Empregabilidade*, o objetivo envolvia auxiliar o cliente na definição das estratégias para a colocação no mercado de trabalho ou geração de renda via empreendedorismo. Momento na qual foram revisados o currículo e o LinkedIn do indivíduo. Ao fim, foi discutido as possíveis dificuldades sobre a participação em processos seletivos, com a realização de uma

simulação de entrevista, e discutido os desafios e necessidades envolvidos na carreira empreendedora.

Para finalizar o objetivo do último encontro buscou avaliar com o cliente sua experiência durante o programa, suas expectativas (atingidas ou não), dificuldades e sugestões. Uma síntese de todo o processo contento informações sobre todas as etapas discutidas no processo, bem como as avaliações e percepções pessoais foi discutido entre orientador e cliente.

Tendo definida a estrutura do cronograma de fases e etapas do POC em modalidade individual foi executado o quarto estágio, de divulgação do programa. O material foi liberado em janeiro de 2019, através de redes sociais, e em fevereiro a universidade divulgou em seu próprio site os serviços de orientação disponíveis. Mudanças na ficha de inscrição também aconteceram para incluir as novas alternativas de atendimento. Nessa ficha há campos de preenchimento para dados pessoais, telefones e e-mail para contato, situação profissional, disponibilidade de horário e as modalidades ofertadas.

Por fim, foi aplicado um atendimento piloto com os dois primeiros inscritos no programa, que participaram de uma entrevista para garantir a compatibilidade das demandas existentes com os objetivos da modalidade individual do POC: um homem (H) de 27 anos, formado em Sistemas da Informação e atuante na área, e uma mulher (M) com 24 anos, cursando Engenharia Química e realizando um estágio profissional.

M procurou pelo POC a fim de planejar sua carreira como Engenheira. Ela já possuía um Técnico e um Tecnólogo na área Química e algumas experiências profissionais, porém, não possuía um conhecimento satisfatório de sua futura profissão o que estava dificultando seu planejamento. Com esse Planejamento da Carreira M almeja conseguir um cargo de liderança como Engenheira Química, em um ambiente que lhe motive a continuar estudando e se atualizando. Em relação à sua participação no POC individual, esta se mostrou satisfeita com os conteúdos trabalhados, materiais, métodos e técnicas utilizadas e a duração do processo, atendendo suas expectativas. Citou o planejamento de metas como parte fundamental do processo, uma vez que tinha dificuldade para se organizar, juntamente com sua análise pessoal, descobrindo pontos de melhorias a serem trabalhados e potenciais a serem utilizados como diferencial no mercado de trabalho. Pesquisar sobre as possibilidades de atuação em sua área de interesse também foi colocado como essencial pensando no seu futuro profissional. A participante se mostrou mais segura de suas escolhas ao fim do processo e disposta a procurar por novas experiências, agora com mais informação sobre o mercado de trabalho e melhores condições para tomar suas futuras decisões.

O outro participante, H, procurou pelo POC quando se viu insatisfeito com algumas mudanças ocorridas na empresa onde exercia o cargo de Analista de Sistemas Jr, chegando a pedir demissão (que acabou não sendo efetivada). O processo de orientação de carreira de H teve como premissa a desconstrução de sua imagem sobre empreendedorismo, como aquele que o salvaria do contexto de insatisfação, através da autorreflexão das potencialidades já

existentes e as passíveis de serem desenvolvidas. Com isso, o planejamento de carreira foi marcado por grande confusão e angústia no reconhecimento das expectativas, mas teve um desfecho leve e organizado que potencializou o protagonismo de H, conferindo-lhe maior autoestima.

As avaliações de ambos os participantes foram positivas, na medida em que atingiram os objetivos aos quais se propuseram: ofertar maior conhecimento sobre o mercado de trabalho para futuras tomadas de decisão por parte dos indivíduos e auxiliar na organização do planejamento de carreira propriamente dito.

Considerações Finais

A orientação de carreira individual em modalidade individual é uma boa alternativa para os indivíduos pensarem sobre seu futuro profissional. Oferecer esse tipo de serviço na clínica-escola universitária demonstra preocupação com a formação dos alunos de psicologia, bem como traz benefícios à universidade e à comunidade num geral. O cenário atual do mercado de trabalho, instável e competitivo, faz com que o planejamento de carreira seja responsabilidade de cada um, cabendo às pessoas procurar por alternativas que facilitem esse processo. Houve demanda e adesão para esse tipo de serviço, os participantes do projeto piloto saíram satisfeitos com o processo, justificando dessa forma, a oferta dessa proposta de ampliação, de modo permanente na clínica-escola de psicologia.

REFERÊNCIAS

Pereira Junior, E.; Rodrigues, E.A.; Araújo, L. C. & Tiveron, S.F.M. (2015) Orientação de carreira para universitários: estudo para a construção do programa. In: Lassance, M.C.P.; Levenfus, R.S. & Melo-Silva, L.L. Orientação de Carreira: investigação e práticas. Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional.

Lima-Dias, M. S. & Soares, D. H. P. (2012) Planejamento de Carreira: uma orientação para universitários. Psicologia Argumento, 30 (68), 53-61.

Magalhães, M. O.; Bendassolli, P. F. (2013). Desenvolvimento de Carreiras nas Organizações. In: Borges, L. O. & Mourão, L. O trabalho e as Organizações, Atuações a partir da Psicologia. Porto Alegre: Artmed.

Malschitzky, N. A. (2012) importância da orientação de carreira na empregabilidade. Revista FAE, 15 (1), 156-165.

Ribeiro, M. A. (2015) Carreira. In: Bendassolli, P. F.; Borges-Andrade, J. E. Dicionário de Psicologia do Trabalho e das Organizações. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Melo-Silva, L. L. M. & Ribeiro, M. A. (2011) Orientação Profissional. In: Ribeiro, M. A. & Melo-Silva, L. L. M. Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira. São Paulo: Vetor, 2011.

Zanelli, J. C., Bastos, A. V. B. & Rodrigues, A. C. A. (2004) Campo Profissional do Psicólogo em Organizações e no Trabalho. In: Zanelli, J. C.; Borges-Andrade, J. E. & Bastos, A. V. B. Psicologia, Organizações e trabalho no Brasil. Porto Alegre: Artmed.

NÚCLEO DE EMPREGABILIDADE: MEDIAÇÃO ENTRE FACULDADE E MERCADO DE TRABALHO

Renata Pereira de Cordova[1], Maria Sara de Lima Dias[2]

Introdução

O estudante de ensino superior já fez uma escolha ao adentrar na graduação, porém esse processo decisório não finaliza nesse momento. A formação superior é um momento importante na construção de carreira, quando o estudante se confronta continuamente com suas escolhas e projetos profissionais, com necessidades constantes de reavaliações de objetivos. É importante se pensar em estratégias de orientação de carreira para esse público, que vivencia as transformações constantes no mercado de trabalho e a sensação de aceleração do tempo em nossa sociedade.

O sociólogo Hartmut Rosa desenvolveu a teoria sobre a aceleração social e defende que a sociedade moderna apresenta seus processos sistêmicos rápidos demais para os indivíduos. Segundo Rosa (2019), "isso levaria à perda da capacidade de integração da própria vida de forma narrativa em um passado provedor de referências e em um futuro provedor de sentido, e da capacidade de se obter, assim, uma orientação duradora, ao menos de médio

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE-UTFPR). Graduada em Psicologia pela Universidade Mackenzie-SP. Professora em cursos de Graduação e Pós-Graduação. Coordenadora do Núcleo de Carreira e Empregabilidade da Faculdade de Pinhais-PR (Fapi Talentos). *renatapcordova@gmail.com*

[2] Pós-doutora pela UAB em Barcelona, Doutora em Psicologia pela UFSC, graduada em psicologia pela UFPR. Trabalha como Coordenadora do 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*

prazo, para ações futuras" (p. 37). A perspectiva de futuro frente às constantes transformações no mundo do trabalho torna-se complexa, e isso afeta os universitários, gerando a sensação de nunca estarem preparados, receio em realizar escolhas erradas e dúvidas sobre o processo de transição entre estudos e trabalho. Estudo realizado por Dias e Soares (2012), para analisar a escolha profissional e sua relação com o direcionamento da carreira de universitários, demonstra que "os jovens revelam sentimentos frequentes de insegurança, indecisões e mesmo indiferença frente às suas trajetórias profissionais futuras e escolhem profissões e carreiras tendo como pano de fundo um contexto extremamente competitivo e excludente do mercado de trabalho; assim, considera-se a orientação na universidade um aspecto fundamental para auxiliar no processo de transição para o mercado de trabalho" (p. 273).

A ideia é que os processos de orientação e planejamento de carreira precisam ser contínuos e com especificidades em cada momento de vida do indivíduo, priorizando a perspectiva da relação entre o sujeito e a sociedade. 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).

Consideramos também, para além da mudança constante de opções no mundo do trabalho, todo o contexto vivenciado pelas autoras, através da experiência no trabalho em ensino e orientação de carreira para jovens universitários em instituições de ensino públicas e privadas, onde nos deparamos diariamente com os anseios em relação aos processos decisórios de carreira. É possível perceber a falta de escolhas conscientemente planejadas e orientadas, sendo um exemplo a pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que acompanhou a trajetória dos universitários entre 2010 e 2015, com base no Censo da Educação Superior, que indicou que 56% dos universitários não se formaram no curso que se matricularam originalmente (Brasil, 2017).

Diante dessa realidade, acreditamos que o processo de orientação de carreira é imprescindível no contexto educacional de formação superior, e que a Psicologia Histórico-Cultural pode colaborar de forma profunda para a análise e intermediação dessas questões. A perspectiva é que o homem reflete sua historicidade, porém, através de sua subjetividade, constrói sua relação com o mundo. Conhecer essa singularidade facilitará a realização de escolhas mais críticas e autônomas. Aguiar, Bock e Ozella (2009), definem a prática em Orientação Profissional como um processo que favorece a articulação de pensamento e ação de modo crítico, e, dessa forma, o sujeito poderá se apropriar dos determinantes de sua escolha.

A utilização de estratégias que colaborem para a compreensão dos sentidos e significados relacionados à carreira é uma alternativa para se trabalhar com a possibilidade de transformação da realidade desses jovens, que poderão apresentar maior independência de escolhas e articulação de alternativas de atuação profissional.

Dentro dessa perspectiva, as escolhas estão vinculadas com a dinâmica de configuração de sentidos e motivos subjetivos. González Rey (2003), colabora com estudos para a compreensão dessa dinâmica e defende que as necessidades se tornam motivos a partir do encontro com a realidade social, que é significada. Considerando essa ideia, o desafio é contribuir para que os jovens tenham acesso às raízes de suas necessidades, que são relacionadas aos diversos aspectos sociais, familiares, culturais, históricos e subjetivos. Assim, os processos decisórios ocorrerão de forma mais livre, através da integração dessas diversas dimensões.

Esse relato de experiência tem como objetivo apresentar o Núcleo de Empregabilidade e Carreira, implantado na Faculdade de Pinhais-PR, que atua na mediação entre faculdade e mercado de trabalho. É uma proposta de intervenção dentro da perspectiva da prática de atividades que despertem a reflexão e mobilização de ações transformadoras.

A ideia da proposta implantada é atuar através de processos de mediação de orientação seguindo os preceitos éticos da atividade de orientador profissional preconizados pela AIOSP / ABOP, conforme Lassance, Melo-Silva, Bardagi e Paradiso (2007), "é focalizada em três conjuntos de competências, habilidades e conhecimentos: (1) formação teórica, (2) formação prática, e (3) desenvolvimento pessoal e ético" (p. 91). Sobre o conceito de mediação Vygotski (2001) defende a perspectiva de que para o conhecimento do mundo é importante termos um mediador qualificado. A faculdade pode desempenhar esse papel, na mediação qualificada sobre o mundo do trabalho e as características dos sujeitos. Para a perspectiva histórico cultural da psicologia, não temos acesso direto aos objetos/conhecimentos, esse acesso é sempre mediado por outras pessoas mais qualificadas e por sistemas simbólicos.

Desta forma, utilizando a concepção de mediação qualificada, o desenvolvimento do Núcleo se dá através da atuação dos próprios alunos, que, além de prospectarem vagas no mercado, realizam discussões sobre carreira e desafios no mercado. É um espaço para o compartilhamento de dificuldades e discussão de práticas de inserção profissional, que resultaram em positivas. Pretendeu-se, neste relato, debater sobre todo o processo de implantação, manutenção das atividades e disponibilizar o seu modelo de funcionamento.

O Núcleo de Empregabilidade e Carreira (Fapi Talentos)

O projeto do Núcleo foi idealizado dentro da disciplina Desenvolvimento de Equipes de Alta Performance, do curso superior de tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, em fevereiro de 2017, na Faculdade de Pinhais, instituição privada, localizada na região metropolitana de Curitiba-PR.

A possibilidade de propiciar um ambiente de prática relacionada às estratégias de recursos humanos e orientação de carreira para a turma do 4º período do curso de Gestão em RH e disponibilizar para os demais alunos da faculdade apoio em questões relacionadas à busca de oportunidades de trabalho e espaço de discussões sobre carreira, motivou o começo dessa trajetória.

A ideia foi incentivar dentro do ambiente educacional o desenvolvimento de práticas de orientação e planejamento de carreira. A relação entre os alunos que estão vivenciando situações semelhantes, faz com que o sentimento de alteridade colabore para a percepção de formas subjetivas e objetivas das escolhas e trajetórias de cada sujeito. Bakhtin (1992), afirma que a posição de alteridade é um elemento essencial para compreender o sentido das relações estabelecidas, pois a imagem que temos de nós é completada através do olhar do outro.

Sua idealização

O projeto foi idealizado dentro das aulas da disciplina de Desenvolvimento de Equipes de Alta Performance, após a ideia da professora e autora ser apresentada aos alunos e à instituição. Os alunos elaboraram o projeto e apresentaram para a coordenação, no primeiro semestre do ano de 2017. Também, já escolheram seu nome: Fapi Talentos. O projeto foi aprovado e se iniciou a fase de implantação. O coordenador de cursos direcionou a participação de turmas, como de Administração, Tecnologia em Desenvolvimento e Análise de Sistemas para desenvolverem atividades em conjunto com a equipe de RH. Dessa forma, o núcleo já foi implantado dentro da perspectiva de atuação interdisciplinar, o que facilita a troca e reflexão através de experiências e visões diversificadas.

Funcionamento

Importante destacar que antes dos alunos iniciarem as atividades dentro do Núcleo, nas primeiras aulas da disciplina, recebem treinamentos sobre planejamento de carreira, mercado de trabalho, elaboração de currículo, teoria e técnica de entrevista, como abordar as organizações para prospecção de vagas e ética profissional. Pelo fato dos alunos já cursarem o último período do curso, também já tiveram acesso a conteúdos que ajudam na compreensão da temática, como disciplinas: Carreira e Cargos e Salários, Dinâmicas de Grupo, Recrutamento e Seleção, entre outras. Todas as atividades são orientadas, supervisionadas e, se envolverem conhecimentos específicos mais aprofundados sobre psicologia e orientação de carreira, são executadas pela autora, professora e psicóloga. Os alunos também organizam palestras com profissionais externos capacitados em suas áreas de conhecimento conforme demanda.

O funcionamento do Núcleo se dá através do contato dos alunos com as empresas para se estabelecer parcerias, para divulgação de suas oportunidades de trabalho. As oportunidades são divulgadas na faculdade e os alunos interessados encaminhados para as vagas. Antes do envio do currículo é possível ter acesso a uma consultoria de como elaborar o currículo e dicas sobre comportamento em entrevistas. Também são realizadas outras ações supervisionadas e orientadas pela autora, como treinamentos sobre identidade profissional e posicionamento no mercado de trabalho.

É realizado um plantão, onde os alunos possuem espaço para trocarem dúvidas e inseguranças sobre carreira. Eles podem agendar horário e receber

orientações supervisionadas. O Núcleo participa dos eventos da faculdade, divulgando suas ações e a importância do planejamento de carreira.

Os alunos do curso de Administração participaram na criação das redes sociais, folders que são encaminhados para as empresas e divulgações internas. A ideia está centralizada em além de divulgar o Núcleo, ter um canal de compartilhamento de informações sobre carreira, através de interfaces tecnológicas.

Os alunos de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas ficaram responsáveis pelo desenvolvimento do sistema para cadastro de currículos, monitoramento de processos e cadastro de vagas.

A turma é dividida em três grupos, que desenvolvem atividades em frentes de trabalho diferenciadas, porém interligadas, sendo: Alunos, Empresas e Marketing. As atividades com alunos são focadas em orientações de carreira, treinamentos e divulgação de oportunidades. A frente de empresas trabalha com prospecção de vagas, parcerias, networking e interface com o mercado de trabalho e os alunos de marketing realizam divulgações pelas redes sociais, elaboram folders, banners, organizam eventos, entre outras atividades. Cada aluno pode escolher as atividades que desempenhará e em qual grupo de trabalho participará. Cada frente de trabalho tem um líder, escolhido pelos próprios alunos.

O desafio é o desenvolvimento das atividades de manutenção do Núcleo, que são executadas, dentro da perspectiva de alta performance, onde se quebra o padrão de funcionamento da própria turma que normalmente estava acostumada a trabalhar em pequenos grupos. Nesta perspectiva, a turma necessita estar muito integrada, pois as atividades são interligadas e sofrem impacto no processo como um todo. A disciplina de equipes de alta performance funciona como um laboratório, onde as situações propostas refletem características do próprio mercado de trabalho. Através da vivência com essa realidade, os alunos conseguem além de ter a oportunidade de prática, sentirem o impacto em sua subjetividade de como é a inserção em um ambiente, onde características como proatividade, planejamento, comunicação, criatividade, relacionamento interpessoal, são solicitadas.

Nas aulas são realizadas rodas de conversa, onde os alunos debatem seus sentimentos sobre as dificuldades de compartilharem um ambiente de trabalho que exige determinados comportamentos. Sendo que, ocorrem situações onde eles percebem que não possuem determinadas competências ou mesmo questionam essas necessidades, porém que o próprio mercado de trabalho pode exigir. É um processo de sensibilização, em que através da vivência dentro do Núcleo, é estimulado o processo de autoconhecimento, reflexão sobre preferências profissionais, possibilidades de escolhas, direcionamentos de carreira e projeto de vida.

Em termos de organização, durante as aulas, se realiza os cronogramas de atividades, elaboração de treinamentos, conteúdo das redes sociais, estratégias de aproximação de empresas, conceitos teóricos para embasamento dos trabalhos. As atividades relacionadas com prospecção de empresas e vagas, aplicação de treinamentos, participação em eventos, plantão de orientação, são realizadas fora do horário de aula e contam como horas complementares.

Outro desafio para manutenção do Núcleo está relacionado com a troca semestral dos alunos responsáveis por sua manutenção, pois ao término do 4º período do curso superior de tecnologia em Recursos Humanos, os alunos se formam e uma nova turma de alunos vivenciará essa experiência através da disciplina de Desenvolvimento de Alta Performance.

Resultados

Até o momento, desde a implantação no primeiro semestre de 2017, foram quatro turmas do curso de tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, responsáveis pelo trabalho no Núcleo. No primeiro semestre de 2019, como não havia uma turma do 4º período, o Núcleo permaneceu sem uma equipe de gestão, as atividades de manutenção foram conduzidas pela professora e o coordenador de cursos.

É possível destacar como atividades e resultados: conquista de uma sala de atendimento, levantamento de indicadores de desempenho do Núcleo, elaboração de lista de empresas para prospecção, desenvolvimento do sistema informatizado para cadastro de currículos, criação da logomarca, participação nas feiras de negócios e diversos eventos da faculdade, implantação do plantão de atendimento para orientações de carreira, divulgação de conteúdo e vídeos sobre carreira nas redes sociais, implantação de um grupo no *whatsapp* para troca de informações e divulgação de vagas, treinamentos sobre identidade profissional, marketing pessoal, entrevistas seletivas, saúde emocional, entre outros. Atualmente, a turma está em fase de elaboração de um manual com o mapeamento dos processos do Núcleo para facilitar os trabalhos das próximas turmas.

Até o momento, foram 11 alunos contratados pelas empresas parceiras. É possível destacar o aprimoramento constante das atividades, processos de apoio de carreira supervisionados e desenvolvidos pelos próprios estudantes, aplicação de ferramentas tecnológicas para criação de banco de currículos e trocas de experiências. Além, da possibilidade de, através das estratégias, trabalhar com os sentidos e significados das escolhas de carreira.

Considerações Finais

Vivemos em uma sociedade altamente dinâmica, mutável e acelerada. Essa condição está atrelada à experiência de carreira em mercados cada vez mais incertos. Nesta realidade, é necessário se pensar nos processos de orientação de carreira que acompanhem as necessidades de uma época sem padronizações e que apresenta sujeitos inseguros com suas escolhas e projetos profissionais.

Os estudantes universitários demonstram, durante o processo de formação, a necessidade de revisar suas escolhas, repensar novas possibilidades, lidar com frustrações e ampliar perspectivas e conhecimentos relacionados às trajetórias educacionais e profissionais. Essa foi a proposta exposta neste trabalho: relatar a experiência de implantação e manutenção de um Núcleo de Empregabilidade e Carreira que tem como finalidade trabalhar com a imersão dos alunos em um ambiente que favoreça o contato com a

prática da orientação profissional e simulação das condições de trabalho do mercado atual. Ao mesmo tempo, campo para o acompanhamento e apoio nos processos de busca de oportunidades de trabalho e principalmente na mediação nos processos de conhecimento de aspectos subjetivos relacionados aos sentidos de suas escolhas. A ideia é trabalhar dentro da perspectiva da alteridade, onde através das experiências dos próprios alunos é possível ampliar os conhecimentos, utilizando do olhar do outro.

É gratificante acompanhar os resultados, centralizados na ampliação gradual das atividades e complexidade do Núcleo, através das ações dos próprios alunos. Vivenciar as contratações por empresas parceiras e principalmente incentivar atitudes reflexivas e ações transformadoras, através de escolhas mais autônomas. Acreditamos que não é uma ideia inocente sobre liberdade: é a possibilidade de mergulhar na singularidade dos sujeitos, estimulando a apropriação dos motivos de suas escolhas, assim como a produção de novos sentidos e ressignificação de outros.

Assim, quando somos questionadas sobre a possibilidade de escolha dentro do cenário atual: será que temos a capacidade de escolhas ou somos direcionados unicamente pelas necessidades do ambiente? Defendemos que sim, é possível ter escolhas mais autônomas e investir em processos de orientação de carreira que incentivem a ruptura, quebra de crenças e comportamentos uniformizados. Essa é apenas uma contribuição, pois acreditamos na necessidade de aprimoramento de estudos relacionados à temática, prevendo a tendência da diversificação do mercado de trabalho e a complexidade nos aspectos de planejamento de carreira.

REFERÊNCIAS

Aguiar, W. M. J., Bock, A. M., & Ozella, S. (2009). A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In A. M. B. Bock, M. G. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.), Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez.

Bakhtin, M. (1992). Estética da criação verbal (4ª ed.) (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1979).

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2017). Censo Educação Superior 2016. Recuperado de: http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-daeducacao-superior

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.

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.

Lassance, M. C. P., Melo-Silva, L. L., Bardagi, M. P., & Paradiso, . C. (2007). Competências do orientador profissional: uma proposta brasileira com vistas à formação e certificação. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 8(1), 87-94.

Rey, F. G. (2003). Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson.

Rosa, H. (2019). Introdução. In: Aceleração: a transformação das estruturas temporais na modernidade. São Paulo, Editora UNESP.

Vygotski, L. S (2001). Psicologia pedagógica. São Paulo, Martins Fontes.

PALESTRA EM ESCOLA PÚBLICA: ATIVIDADE PRÁTICA DA DISCIPLINA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Gisele Cristina Resende[1], Jonathan Koity Ando da Costa, Priscila Carmo Marinho, Guilherme Vasconcelos Torres, Janice Oliveira Teixeira Freitas, Mayra Ingrid de Souza Matos, Vitor César Bentes da Costa Ferreira, Harumi Fernandes Oka, Cinthya Mara Teles de Souza Guedes, Laricia Leite Ribeiro, Larissa Teixeira Pinheiro, Lina Ester Teixeira da Silva[2]

A Orientação Profissional no Brasil

No Brasil a Orientação Profissional tem uma história que foi construída ao longo do século XX com a orientação de jovens no Serviço de Seleção e Orientação Profissional para os alunos do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, em 1924 embasadas na teoria do traço e fator, que auxiliava o indivíduo a se ajustar suas vocações ao mercado de trabalho por meio das escolhas (Ribeiro & Uvaldo, 2011). O papel da Orientação Profissional era a de fazer diagnósticos e indicações profissionais aos indivíduos, era a psicologia aplicada. Com a regulamentação da profissão do psicólogo em 1962, houve o surgimento dos cursos de Psicologia e o paradigma foi se modificando, isto é, outras estratégias clínicas e psicossociais foram se construindo (Sparta, 2003).

[1] Professora Adjunta na Faculdade de Psicologia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. *giseleresende@ufam.edu.br; gisele.resende@gmail.com*

[2] Os demais autores são graduandos do curso de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas que cursaram a disciplina Orientação Profissional. *jonathankoity@hotmail.com, guilhermevtorres98@gmail.com, priscilacm1@hotmail.com, jane_iaai@hotmail.com, mayraingridsm@gamil.com, cinthyamaraguedes@gmail.com, harumiokaa@gmail.com, vitorvaldez127@gmail.com*

Com a construção de novo paradigma de atuação, as práticas tradicionais foram inovadas (Gonçalves, 2010). Atualmente a orientação profissional tem ampliado sua atuação gradativamente, sendo desenvolvida em vários locais, como a clínica, a escola, a empresa, apoiando-se em teorias e procedimentos técnicos diversificados e adequados às demandas específicas, como atendimento a adultos desempregados, reorientação de carreira, orientação e aconselhamento de acordo com o histórico pessoal e social, em função das mudanças socioeconômicas, como a globalização, o avanço tecnológico e as novas configurações de trabalho. Trabalhar passa a ser uma oportunidade de desenvolvimento de novas competências para a construção de uma carreira numa sociedade em constante transformação (Guichard, 2012).

Dessa forma, a Orientação Profissional adquire flexibilidade e mobilidade em sua atuação teórica e técnica, em contexto educacional pode ser realizada em diferentes modalidades: oficinas grupais, palestras informativas, orientações individuais e coletivas. A modalidade palestra é indicada quando há pouco tempo disponível para a realização de um processo mais completo e objetiva a sensibilização dos jovens para a importância da construção de um projeto profissional integrado ao projeto de vida.

A atuação de profissionais em escolas públicas pode favorecer transformações sociais na vida dos estudantes, pois a Orientação Profissional visa aproximar a escola da vida, a integrar as necessidades dos discentes, os projetos pessoais, desejos profissionais para que consigam elaborar um projeto de vida, que alinhe sonhos e possibilidades, que favoreça a construção do ser (Albanese, 2011). Além disso, na escola pública este compromisso está alinhado com os ideais de uma educação libertadora e promotora de autonomia, pois podem favorecer aos estudantes oportunidades para a reflexão e discussão sobre a sociedade, o mundo do trabalho e os significados da escolha profissional, tornando-os mais críticos e conscientes para a inserção no mercado de trabalho (Pessenda, Mascotti, & Cardoso, 2018).

Neste momento da construção de identidade e visualização das possibilidades de escolha profissional a Orientação Profissional pode facilitar o momento da escolha ao jovem, auxiliando-o a compreender sua situação específica de vida, na qual estão incluídos aspectos pessoais, sociais e familiares, é a partir dessa compreensão que ele terá mais condição de definir qual a melhor escolha, a escolha possível no seu projeto de vida (Lucchiari, 1993, Melo-Silva, 2011).

O jovem estudante, passa pela adolescência, que é um período do desenvolvimento humano em que ocorrem mudanças na vida, no sentido biopsicossocial, que para Erikson (1976 citado por Ribeiro et al., 2016) seria a transição da infância para a vida adulta, em que papéis sociais e ocupacionais se definiriam. Nesta perspectiva é pensada como um período de exploração de interesses profissionais, de autoconhecimento e conhecimento do mundo do trabalho, visando a elaboração de um projeto de vida, no qual haja a construção da própria identidade alinhada ao projeto profissional e a elaboração da carreira, unificando os aspectos educacional e laboral (Munhoz & Melo-Silva, 2012).

Neste momento de escolhas, o jovem precisa se responsabilizar com as conseqüências de sua decisão, o que pode ser angustiante, pois para muitos a escolha de um curso acadêmico na adolescência é vista como algo definitivo e linear. Sabe-se que a escolha de uma profissão implica considerar inúmeros fatores, como, a falta de clareza sobre a carreira, os medos e as dúvidas, as exigências para o ingresso no mercado de trabalho, os ideais de felicidade que são vinculados, a realização profissional (Luft, Boaventura e Colombo, 2015). Entretanto, escolher é uma necessidade neste período de vida, seja de um curso superior, um curso técnico ou a inserção no mercado de trabalho e diante das opções é preciso elaborar estratégias para escolher da melhor maneira possível, neste sentido um orientador profissional pode auxiliar o jovem a repensar sua vida.

Formação do Orientador Profissional

A orientação profissional no Brasil não possui uma formação específica, é um ramo de conhecimento que faz a interface entre psicologia, pedagogia, administração, pois trabalha com a orientação, planejamento, estão e desenvolvimento de carreiras, também auxilia na escolha de profissões e cursos educacionais, inserção no mercado de trabalho em diferentes públicos (Ribeiro, 2011).

No cenário internacional discussões sobre o estabelecimento de diretrizes de formação e competências do orientador profissional e de carreira têm sido realizadas sistematicamente por meio das Associações Internacionais, como a *National Career Development Association (NCDA)* e a *International Association for Educational and Vocational Guidance* (IAEVG), nessas discussões são estabelecidas e disponibilizadas diretrizes aos seus associa, como competências técnicas e éticas (comportamento ético e conduta profissional, integração de teoria e pesquisa na prática do aconselhamento e da orientação de carreiras, ter capacidade de elaborar, implementar e avaliar programas e intervenções de aconselhamento e orientação profissional, ter sensibilidade social e transcultural, entre outras), como apontado por Lassance, Melo-Silva, Bardagi e Paradiso (2007) e Ribeiro (2011). No Brasil, a Associação Brasileira de Orientação Profissional orientador profissional por meio de suas atividades científicas (congressos, revista científica, materiais de divulgação na área), pois possui como missão o desenvolvimento, a integralização e a valorizaçãoda Orientação Profissional no Brasil, atuando com princípios de ética, rigor científico; compromisso com a população na prestação de serviços, na pesquisa e na formação de orientadores profissionais (ABOP, 2019, Lassance, Melo-Silva, Bardagi & Paradiso, 2007).

Percebe-se que ainda é uma formação muito restrita a do orientador profissional e que a mesma ocorre em cursos de graduação e pós graduação, como apontou Teixeira, Lassance e Melo-Silva (2012) ao discutirem sobre a formação do profissional e o uso da avaliação psicológica na área de OP. Contudo, algumas universidades em seus cursos de psicologia possuem em sua grade curricular a disciplina para a formação do orientador profissional.

Relato da Experiência da Disciplina de Orientação Profissional: com palestra em escola pública

A Faculdade de Psicologia (FAPSI – UFAM) oferece em seu currículo uma disciplina optativa de sessenta horas para os graduandos do curso de psicologia, denominada Orientação Profissional, sua ementa versa sobre aspectos da área: teorias que embasam a Orientação Profissional e de Carreira (OPC), avaliação psicológica em OPC, abordagem em contexto clínico, abordagem no âmbito educacional, educação para a carreira. Entretanto, não enfoca a formação prática e poucos estudantes cursam, pois suas vagas são limitadas. Ao assumir a disciplina e ao analisar a ementa, a docente propôs uma atividade prática para finalizar o conteúdo, que consistiu em elaborar uma palestra para estudantes, utilizando como embasamento os conhecimentos construídos durante o semestre, do qual derivou o presente relato de experiência.

A atividade prática escolhida foi uma palestra em escola pública, pois o tempo não permitia uma atividade mais prolongada. Para isso, a preparação da palestra ocorreu em sala de aula, com o grupo que cursou a disciplina (11 estudantes de psicologia pertencentes ao 8º período, o curso é integralizado em 12 períodos). Eles se dividiram em 3 grupos e cada um preparou uma palestra que foi apresentada em sala de aula para a aprovação e avaliação por todos (professora e alunos). Após as apresentações escolheu-se alguns conteúdos importantes das três apresentações e preparou-se uma única palestra.

A palestra foi realizada no mês de novembro de 2018 em uma escola pública da cidade de Manaus, com a duração de 1 hora e 30 minutos. Objetivou sensibilizar e esclarecer os jovens acerca da escolha profissional e contou com a participação de 70 estudantes do ensino médio das três séries. Foi conduzida por quatro estudantes da turma, os demais ficaram no apoio técnico (equipamento de som, organização da platéia).

A palestra iniciou com uma breve apresentação da turma de graduandos e versou sobre: (i) a importância do autoconhecimento para que se realize uma escolha mais consciente, capaz de promover a autorrealização; (ii) debate a partir da questão: amar o que faço ou fazer o que amo? O público foi convidado a opinar e algumas considerações foram colocadas, como, de que não existe nada melhor do que fazer aquilo que se ama e gera felicidade, alinhando talentos, valores e vocação. Para aqueles que fazem o que amam, o percurso é tão ou mais importante do que o sucesso profissional alcançado (Gomes, 2013). Ao final do debate concluiu-se que é necessário autoconhecimento e identificação com a profissão a ser escolhida, a partir de um processo de orientação que contemple autoconhecimento (habilidades/aptidões, interesses e personalidade), informação profissional e educacional coordenadas em um projeto, concluiu-se a palestra com um vídeo motivacional sobre a importância de ser persistente na busca pelos sonhos, de planejar as ações e buscar pela felicidade.

Na aula posterior à palestra foi avaliada a ação e os resultados visualizados foram: (i) participação dos estudantes do ensino médio com entusiasmo, curiosidade; (ii) houve a sensibilização para a reflexão acerca da escolha profissional e a escola solicitou outra ação para o ano seguinte; (iii) a equipe

de graduandos demonstrou a capacidade de articular a teoria com a prática, cumprindo o objetivo da disciplina de modo dinâmico e criativo;

A professora da disciplina solicitou alguns relatos dos graduandos de psicologia sobre a experiência desenvolvida na escola e as falas foram:

> *"O processo por ser uma atividade complexa com valores subjetivos e socioculturais, foram pensados e construídos em conjunto, orientadora Gisele Resende e a turma...Assim, a maior beneficiada nesta construção com os alunos, fui eu, pois essa experiência me ajudou a tomar a decisão em relação ao meu estágio supervisionado, o qual estava em dúvida. Também ajudou a perceber que não deveria negar minha história com a educação e usá-la no contexto com a Psicologia para ajudar os alunos a construírem suas escolhas e os seus resultados" (Aluna 2).*

> *"A atividade no âmbito da Orientação profissional realizado na Escola Pública situada na cidade de Manaus, além de ter despertado reflexões entre os jovens, foi de grande proveito para os acadêmicos de psicologia que realizaram a palestra. A experiência foi marcada por uma troca de saberes, uma vez que ao mesmo tempo em que foi demonstrada aos jovens a importância do autoconhecimento no processo de orientação profissional, descobriu-se habilidades dos alunos de psicologia no manejo e na condução da palestra" (Aluna 3).*

> *"Seja na escolha profissional, seja nas demais áreas da vida, na adolescência, caminhando para a vida adulta, depara-se com limites... Definir qual destas é o método para conhecer a riqueza de uma parte do todo que é o saber-fazer do ser humano" (Aluno 4).*

> *"Acredito que o maior valor dessa experiência foi a de aproximar a teoria com a pratica. Realizar a vista na escola foi uma possibilidade única para desenvolver o trabalho do psicólogo dentre do campo Vocacional de Carreira" (Aluno 5).*

Considerações Finais

A questão central neste trabalho foi relatar a experiência de graduandos de psicologia que cursaram a disciplina Orientação Profissional e realizaram uma palestra em escola pública com o objetivo de sensibilizar os estudantes do ensino médio para a reflexão e posterior elaboração de projetos de vida. Por meio da experiência os estudantes puderam participar efetivamente da elaboração de uma intervenção na área, visualizando aspectos teóricos e técnicos envolvidos neste processo.

A área de Orientação Profissional foi vista como uma área na qual o psicólogo pode atuar e promover ações que favoreçam a clarificação acerca da escolha profissional e elaboração de projeto de carreira com diferentes públicos, fator que despertou ainda mais o interesse pela área de atuação e a busca por aprimoramento em estágio supervisionado.

Ao final da experiência, os graduandos de psicologia solicitaram mais atividades práticas e houve a motivação para a implantação de um estágio supervisionado em Orientação Profissional e de Carreira no Centro de Serviço de Psicologia da UFAM, para a oferta de oficinas de OPC para estudantes do ensino médio, tornando a ação mais eficaz e voltada para trabalhar de modo mais profundo as necessidades dos jovens, pois em palestras, a ação fica no aspecto de sensibilização e informação.

REFERÊNCIAS

ABOP (2019). Associação Brasileira de Orientação Profissional. http://abopbrasil.org.br/quem-somos/

Albanese, L. (2016). Um modelo de orientação profissional em grupo em escola pública. In: LEVENFUS, R. S. (Org.). Orientação Vocacional e de Carreira em contextos clínicos e educativos. Porto Alegre: Artmed, 79-98.

Gomes, H. (2013) O segredo do sucesso é amar o que você faz? Recuperado em 19 novembro de 2018, de https://super.abril.com.br/comportamento/o-segredo-do-sucesso-e-amar-o-que-voce-faz/

Gonçalves, M. G. (2010). Psicologia, subjetividade e políticas públicas. Coleção construindo o compromisso social da psicologia. São Paulo: Cortez.

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 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000200002&lng=pt&tlng=pt.

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, 2007, 8 (1), pp. 87-94. Recuperado em 01 de novembro de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902007000100008&lng=pt&tlng=pt.

Luft, H. M., Boaventura, J. M., & Colombo, S. C. S. (2015). Escolha profissional na adolescência: aspectos a considerar. In: Lassance, M. C. P., Levenfus, R. S., Melo-Silva, L. L. (Org.). Orientação de carreira: investigação e práticas. Associação Brasileira de Orientação Profissional. Porto Alegre.

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

Melo-Silva, L. L. (2011). Intervenção e Avaliação em Orientação Profissional e de Carreira. In: Ribeiro, M. A. & Melo-Silva, L. L. (Orgs.). Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira. Volume 2: enfoques contemporâneos e modelos de intervenção. São Paulo: Vetor, 155-192.

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. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000200012

Pessenda, B.; Mascotti, T. S., &Cardoso, H. F. (2018). Intervenção em orientação profissional em estudantes de escolas públicas brasileiras: uma revisão narrativa. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, 9(3), 123-138. Recuperado em 01 de novembro de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072018000300008&lng=pt&tlng=pt.

Ribeiro, M. A., & Uvaldo, M. C. C. (2011). Primeira demanda-chave para a Orientação Profissional: como ajudar o indivíduo a realizar seu ajustamento vocacional/ocupacional? Enfoque traço-fator. In: Ribeiro, M. A. & Melo-Silva, L. L. (Orgs.). Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira. Volume 1: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos. São Paulo: Vetor.

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, 13-23.

Sparta, M. (2003). O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 4(1-2), 1-11. Recuperado em 30 de setembro de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100002&lng=pt&tlng=pt.

Teixeira, M. A. P., Lassance, M. C. P., & Melo-Silva, L. L. (2012). Síntese das discussões e propostas do Grupo de Trabalho: Avaliação psicológica no domínio da orientação profissional e de carreira. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 13(1), 121-124. Recuperado em 01 de novembro de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000100014&lng=pt&tlng=pt.

FORMAÇÃO PESSOAL COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NECESSÁRIAS PARA A CARREIRA PROFISSIONAL

João Henrique Chrusciel[1], Carina Anzolch Crestani[2], Bruna Santini Lanzarin[3], Manoela Ziebell de Oliveira[4], Wagner de Lara Machado[5], Nelson Todt[6]

Introdução

O mundo contemporâneo exige dos trabalhadores um conjunto cada vez maior de competências (Baruch & Vardi, 2016). Para contribuir com o desenvolvimento das competências, a Educação para a Carreira defende que a orientação para a carreira seja realizada de forma sistemática nas escolas e universidades por meio de intervenções que ajudem a articular educação e trabalho, além de tornar as escolhas mais conscientes, desenvolvendo, dessa forma, um conjunto de competências capaz de promover maior empregabilidade entre estudantes. Além disso, argumenta que tal articulação é capaz de

[1] Acadêmico do curso de Psicologia da PUCRS e auxiliar de pesquisa no Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira (GEDC) *chruscieljoao@gmail.com*

[2] Acadêmica do curso de Psicologia da PUCRS, bolsista de Iniciação Científica no Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira (GEDC) *carina.crestani@acad.pucrs.br*

[3] Acadêmica do curso de Psicologia da PUCRS, estagiária de Psicologia Clínica do Hospital Psiquiátrico São Pedro (HPSP), bolsista de Iniciação Científica no Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira (GEDC – PUCRS). *bruna.lanzarin@acad.pucrs.br*

[4] Doutora em Psicologia (UFRGS), Professora do Curso de Psicologia e Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira, na PUCRS. *manoela.ziebell@gmail.com*

[5] Doutor em Psicologia (UFRGS) e Pós-Doutor (UFRGS), Professor do Curso de Psicologia e Coordenador do Grupo de Pesquisa Avaliação em Bem-estar e Saúde Mental (ABES), na PUCRS. *wag.lm.psico@gmail.com*

[6] Doutor em Educação (PUCRS) e Pós-Doutor (UAB – Espanha), Professor do Curso de Educação Física e da disciplina de Formação Pessoal, além de Coordenador do Grupo de Pesquisa em Estudos Olímpicos (GPEO), na PUCRS. *nelson.todt@pucrs.br*

promover o engajamento democrático, ativo e crítico nos diversos aspectos da vida pessoal, social e profissional (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

Com objetivo semelhante, a Formação Pessoal surge na década de 1970 na França em conjunto com a Psicomotricidade Relacional, a partir da necessidade identificada por André Lapierre e Bernard Aucouturier de auxiliar os indivíduos a reconhecerem suas próprias habilidades e limitações. A prática de formação pessoal visa, por meio da vivência corporal, possibilitar uma significação simbólica do inconsciente, trazendo conflitos e prazeres de quem exerce a prática (Aucouturier & Lapierre, 1988; Wagner & Falkenbach, 2009). Negrine (1998) explica que os objetivos principais da prática são oportunizar experiências de caráter lúdico, tanto individuais quanto grupais; permitir que as pessoas realizem as atividades conforme seu entendimento, sem julgamento de mérito; propor atividades sem a modalidade visual; oportunizar que a pessoa registre suas emoções, construindo memórias descritivas sobre o vivenciado; propor momentos de verbalização das vivências para as pessoas falarem de si.

Quando aplicada a adultos, a formação pessoal tem como objetivo promover mais disponibilidade corporal e o reconhecimento das próprias capacidades e limitações. Além de promover a reflexão sobre esses dois aspectos, também busca trabalhar os valores da convivência humana (Gomes & Todt, 2010). Por essas características contribui para que o profissional amplie sua capacidade de escuta e, consequentemente, seu potencial para compreender e se relacionar com os outros. Assim, é possível aprimorar o desempenho profissional, bem como as competências socioemocionais, tendo em vista que os elos afetivos possibilitam uma troca saudável nas relações interpessoais (Negrine, 1998).

Por competências socioemocionais entende-se o conjunto de traços, comportamentos e habilidades de um indivíduo, que incluem: atitudes, valores, interesse e curiosidade; variáveis de temperamento e personalidade; variáveis sociais, como sensibilidade social e habilidade de trabalhar com outros; aspectos relacionados a autoeficácia, autoestima e identidade pessoal; hábitos de trabalho e emoções direcionadas a tarefas específicas (Santos, Silva, Spadari, & Nakano, 2018). Trata-se, portanto de características que são requeridas no dia-a-dia, em diversas atividades que são desempenhadas individualmente ou em grupo, no controle emocional e na realização de objetivos.

A Disciplina de Formação Pessoal

Segundo Gomes e Todt (2010), é possível observar a dicotomia entre a Educação e a Formação Pessoal. Enquanto a Educação é entendida como preparação para o trabalho, a Formação Pessoal é voltada para a vida do sujeito, com uma prática mais focada no desenvolvimento da humanização. Os autores destacam, contudo, a necessidade de estabelecer uma relação entre as duas a fim de proporcionar o desenvolvimento de profissionais aptos ao mercado de trabalho, bem como a constituição de cidadãos imbuídos de valores éticos.

Seguindo nessa linha de raciocínio, a preparação profissional é sustentada por diferentes perspectivas de formação, as quais conciliam a teoria com a prática, o que permite à pessoa vivenciar experiências reais e refletir sobre diferentes intervenções para as múltiplas situações em sua área de atuação. Contudo, essa preparação só será plena quando acompanhada da formação pessoal, em que pautada na abordagem corporal desencadeará um autoconhecimento que visa o desbloqueio de certas resistências; a uma dimensão mais real das limitações de cada pessoa frente as diferentes situações vivenciadas; e ao descobrimento de potencialidades que estejam adormecidas, redimensionando a autoimagem e autoestima do indivíduo (Negrine, 1998). Assim, como o autor menciona, ao tomar maior consciência de nossas limitações maior a chance de melhorar o relacionamento com o outro e sermos mais tolerantes também, podendo contribuir para o desempenho profissional. Nesta perspectiva, aderindo à ideia de que a formação pessoal auxilia na tomada de consciência sobre os próprios limites e sobre o próprio corpo, é perceptível que ela também proporciona, aliada à psicomotricidade relacional, uma atitude mais humanizada e preocupada com as desigualdades sociais. Portanto, prepara o profissional para o desenvolvimento e aprimoramento da competência relacional com o outro (Falkenbach, 2003).

Na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a disciplina de Formação Pessoal envolve atividades vivenciais, realizadas individualmente e em grupos, abordando a psicomotricidade através de vivências corporais lúdicas, as quais resultam em reflexões sobre si compartilhadas entre os estudantes (Wagner & Falkenbach, 2009). Ao final da disciplina, os alunos são convidados a elaborar um memorial descrevendo sua vivência e aprendizados. Os memoriais são elaborados de acordo com os interesses, habilidades e características individuais, podendo variar de textos tradicionais e acadêmicos a vídeos, coreografias, colagens, entre outros.

Dadas suas características e objetivos, compreende-se que a disciplina tenha impactos positivos sobre o desenvolvimento dos estudantes, não apenas em relação às habilidades e limitações referentes à formação acadêmica, mas também a nível sistêmico. Assim, elaborou-se a proposta do presente estudo, que objetivou investigar a contribuição de uma disciplina de Formação Pessoal para o desenvolvimento de competências socioemocionais de estudantes universitários.

Método

Foram analisados 124 trabalhos finais (memoriais) produzidos na disciplina de Formação Pessoal, entre os anos de 2013 e 2017. O objetivo destes trabalhos era apresentar uma síntese das principais aprendizagens e reflexões suscitadas durante o semestre. Os critérios de inclusão dos materiais na amostra consideram aqueles que foram produzidos de forma digital ou que pudessem ser digitalizados, produtos de turmas mistas (constituídas de alunos de diferentes cursos) e produzidos no período mencionado previamente, os quais foram submetidos à análise de texto com o *software* R. Os dados coletados foram triados e preparados para a análise estatística de texto pelos alunos de

iniciação científica, os quais corrigiram as palavras dos textos produzidos, reduzindo-as ao radical e excluindo *stopwords* (palavras irrelevantes para o conjunto de dados). A seguir, aplicou-se três técnicas: 1) Análises descritivas de texto; 2) redes de associações de palavra e 3) *latent semantic analysis* para classificar os relatos conforme sua estrutura semântica. Por fim, analisou-se descritivamente o conteúdo para aprofundar a compreensão sobre o material gerado nas etapas anteriores.

Resultados e Discussão

A análise de termos mais recorrentes (Figura 1) evidenciou que a disciplina oportuniza aos estudantes: refletir acerca das relações interpessoais e sobre si; maior autoconhecimento e reconhecimento de habilidades, além do desenvolvimento de competências socioemocionais. Na Figura 2 apresenta-se os quatro distintos grupos reunidos em *cluster*. As classes latentes são os memoriais da disciplina em questão, os quais foram agrupados através dos padrões de respostas encontrados.

Por fim, a análise semântica resultou em quatro grupos de narrativas. Abaixo cada uma delas encontra-se descrita brevemente, acompanhadas de um exemplo:

A) Superficiais, sem expressar entendimentos mais intrínsecos: *O cara nos convidou para formar dois círculos, de modo a ficar de frente um para o outro, tinha que fazer cinco perguntas para a pessoa e não podia esquecer de um detalhe: "tinha que tocar na pessoa". Confesso que não foi tão ruim assim...*

B) Curtas porém profundas, com pouco foco nas atividades estabelecidas e mais nos sentimentos despertados: *Fiquei extremamente feliz com meu desenvolvimento, minha autocrítica foi menos pesada e pude sentir uma sensação boa. Portanto, extraí da disciplina que ela é importante para nosso desenvolvimento pessoal, possibilitando reflexões e sentimentos positivos.*

C) Sucintas e reflexões acerca da disciplina; *Aprendemos valores, a respeitar o outro, seu ponto de vista, e sobre o que realmente é importante.*

D) Extremamente pessoais, associando a importância da disciplina com suas vidas, demonstrando maior autoconhecimento: *Como última atividade do semestre, essa merece relatos importantes. Como é possível mudar em um período tão curto de tempo? Como parece que muitas coisas agora fazem mais sentido no meu dia a dia? Como pode em poucos encontros fazer uma reflexão de vida como essa? Com certeza a cadeira me tornou outra pessoa. Fez-me sentir seguro, evoluir pontos fracos e fortes, implantar metas e compromissos, chorar, sorrir, mudar um modo de ver o mundo e as pessoas, mudar minha própria pessoa... Faltam palavras no vocabulário para descrever o quanto a cadeira me fez bem e me fez crescer...*

FIGURA 1
Cluster dos termos mais recorrentes

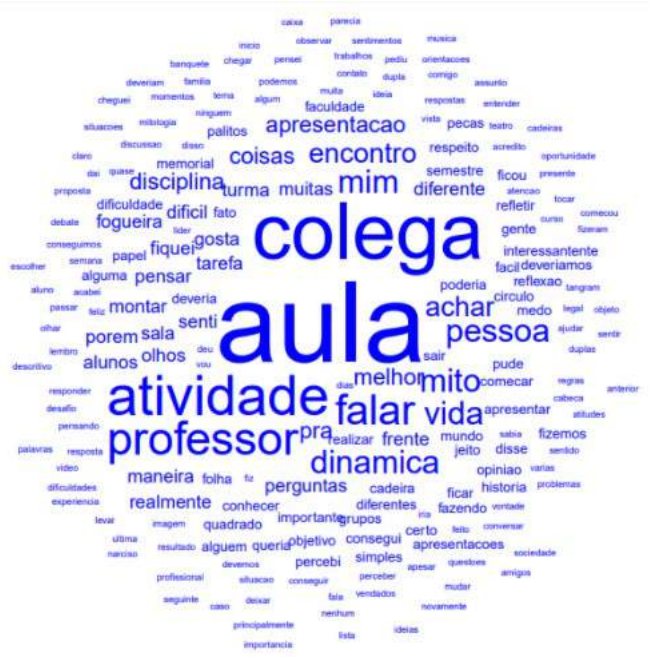
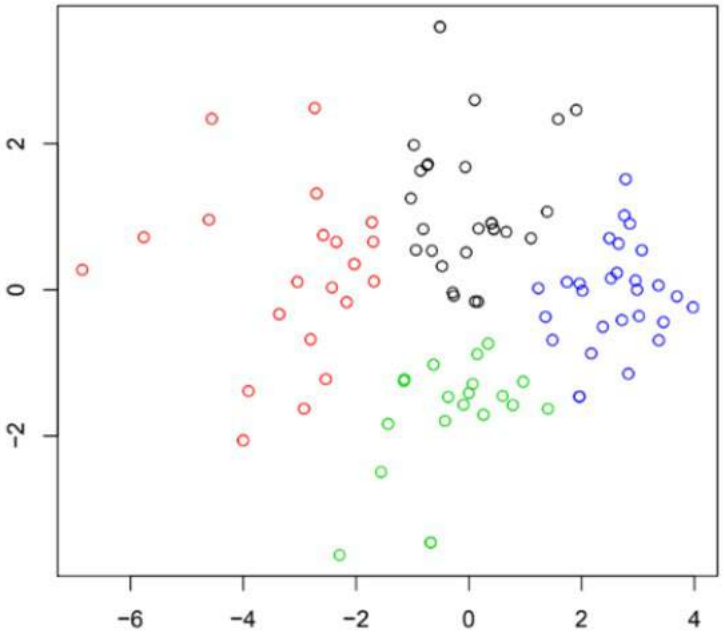


FIGURA 2
Cluster das classes latentes



Os resultados evidenciaram que a disciplina de Formação Pessoal desperta no indivíduo reflexões acerca de suas atitudes e de suas relações interpessoais. Ademais, sugere que o ambiente de acolhimento e cooperação proporciona aos estudantes confiança para expressarem suas opiniões e experiências íntimas. Conclui-se que ao proporcionar vivências corporais é possível trabalhar

questões relevantes para Educação para a Carreira, principalmente no que se refere aos relacionamentos interpessoais e habilidades de comunicação e expressão.

Como mencionado anteriormente, segundo Gomes e Todt (2010), a prática de Formação Pessoal pode-se relacionar à manifestação de características interpessoais do indivíduo, as quais contribuem para o fortalecimento de vínculos. Assim, a partir da Figura 1, no cluster de palavras, pode-se observar uma recorrência maior nos termos colega, pessoa e professor.

Essa recorrência pode estar relacionada com o que Negrine (1998) argumenta sobre o fato de a formação de vínculos e das relações de afeto contribuírem para o desempenho profissional dos indivíduos. Complementarmente, Munhoz e Melo-Silva (2011) argumentam que a Educação para Carreira é produzida por meio de práticas que facilitam as tomadas de decisão mais conscientes e contribuem para o desenvolvimento de habilidades, de forma a ajudar na vida profissional.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo investigar a contribuição de uma disciplina de Formação Pessoal, ofertada em uma universidade no sul do Brasil, para o desenvolvimento de competências socioemocionais de estudantes universitários. Os resultados permitiram concluir que, além de possibilitar a tomada de consciência sobre os próprios limites (Negrine, 1998), como previsto na literatura, a disciplina de Formação Pessoal se faz útil enquanto campo para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Isso ocorre, pois, ao estimular os indivíduos a realizarem práticas psicomotoras que desafiam seus conhecimentos prévios sobre si, bem como seus limites, promove a reflexão sobre si e o decorrente autoconhecimento. Esse conjunto de características, por sua vez, torna-se extremamente relevante em um processo de construção ativa da trajetória de carreira.

Sendo assim, a análise dos materiais limitou-se aos que eram passíveis de digitalização, produzidos em um período restrito de tempo, o que impede de assegurar a representatividade da amostra. Isso resultou na impossibilidade de explorar a riqueza dos demais formatos de memoriais produzidos. Além disso, não obtivemos acesso a dados demográficos dos participantes da amostra, nem a outras informações, como por exemplo, a etapa de carreira em que se encontravam. Esses dados poderiam trazer informações relevantes para a interpretação dos resultados. Apesar dessas limitações, entende-se que a disciplina de Formação Pessoal pode ser vista como uma oportunidade de infundir a Educação para a Carreira na universidade onde a pesquisa foi realizada. Por fim, espera-se que o presente capítulo tenha contribuído para que profissionais da área do aconselhamento de carreira e outras, afins, possam refletir sobre formas alternativas de incluir a discussão sobre a carreira e as competências demandadas pelo mercado de trabalho nos currículos escolares.

REFERÊNCIAS

Baruch, Y., & Vardi, Y. (2016). A Fresh Look at the Dark Side of Contemporary Careers: Toward a Realistic Discourse. British Journal of Management 27(2), 355-372. doi: 10.1111/1467-8551.12107

Santos, M. V., Silva, T. F., Spadari, G. F., & Nakano, T. C. (2018). Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 11(1), 4-10.

Gomes, S., & Todt, N. (2010). Ensino Superior: A Formação Pessoal no Curso de Educação Física. In: Furini, A., & Selau, B. (Org.). Psicomotricidade Relacional e Inclusão na Escola. Lajeado: univates, p. 51-66.

Lapierre, A., & Aucouturier A. (1988). A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 88.

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.

Negrini, A. (1998). Terapias corporais: a formação pessoal do adulto. Porto Alegre: EDITA, p.163.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2015). Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. (M. Carbajal, Tradução). São Paulo, SP: Fundação Santillana.

Santos, D., & Primi, R. (2014). Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, p. 16-23

Wagner, P., & Falkenbach, A. (2009). As vivências de formação pessoal e suas repercussões na formação dos acadêmicos do curso de Educação Física da UNIVATES. Revista Digital EFDESPORTES, 14(136).

A UTILIZAÇÃO DE METÁFORAS NO ATENDIMENTO INDIVIDUAL DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

João Paulo Koltermann[1], Valéria De Bettio Mattos[2], Maiana Farias Oliveira Nunes[3], Iúri Novaes Luna[4]

Introdução

Com o intuito de contribuir com o desenvolvimento da área de Orientação Profissional (OP), sobretudo com ciência da necessária articulação entre a teoria e a prática que muitas vezes fica em segundo plano nas intervenções em OP no Brasil, o presente texto apresenta o relato do atendimento em OP de um estudante universitário que buscou o serviço em uma clínica escola da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O capítulo evidencia a utilização de metáforas como um recurso para a intervenção em OP e uma compreensão teórico-prática deste meio.

Diante das diferentes possibilidades de intervenção de OP, observa-se a crescente valorização da história pessoal do cliente, uma vez que a partir dela ele tem condições de refletir sobre seus investimentos passados e, assim, construir um posicionamento crítico e ativo frente às suas oportunidades

[1] Psicólogo formado pela Universidade Federal de Santa Catarina *Jpjohnn@hotmail.com*

[2] Psicóloga formada pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Educação/UFSC. Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina valeria.mattos@ufsc.br

[3] Psicóloga pela Faculdade Ruy Barbosa, Doutora em Psicologia pela Universidade São Francisco. Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina maiana.nunes@ufsc.br

[4] Psicólogo formado pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutor em Sociologia Política/UFSC. Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. iuri.luna@ufsc.br

atuais (Nascimento & Coimbra, 2005). Nesse sentido, Savickas et al. (2009) trazem a teoria do *Life Design* como uma construção teórica de referência para a área atual da OP.

Para compor esta teoria, Savickas et al. (2009) se debruçaram sobre cinco pressupostos, tendo em vista as mudanças da sociedade no século XXI, a saber: as intervenções ocorrem de formas menos controladas e mais imprevisíveis; há um foco maior nas dinâmicas de aprendizado (*coping*) do que na disponibilidade de informação; torna-se necessária uma intervenção mais holística, de coconstrução mais do que de simples aconselhamento; reconhece-se um foco maior no processo e na carreira já presente do cliente, tal como em sua revisão e resgata-se a importância de uma atenção maior sobre padrões e dinâmicas de variáveis. A partir de tais pressupostos, os autores recorrem a perspectivas construcionistas e assumem um foco sobre perguntas-chave, tais quais "como?", "quem?", "onde?" e "quando?". Assim, Savickas et al. (2009) apresentam uma proposta para intervenção em aconselhamento com o objetivo de aumentar a adaptabilidade, a narratividade do cliente e seu engajamento em atividades significativas.

Ainda que inovador para o campo, esse olhar narrativo de Savickas já estava presente em outros autores, sobretudo naqueles em diálogo com o construcionismo social. Este referencial auxiliou na reflexão sobre a construção da identidade e sobre a percepção do mundo, assumindo a realidade como proveniente das relações e suas narrativas (Gergen, 2009). Savickas (2012) propõe que as intervenções deveriam focar no processo de: (a) construir pequenas narrativas, (b) desconstruir as histórias e reconstruir uma temática de vida (*life-portrait*), (c) coconstruir as intenções necessárias para, então, conseguir (d) projetar-se para o futuro.

Nessa perspectiva, a narrativa da experiência aparece com grande importância para a construção da identidade pessoal (Corso & Rehfuss 2011; Savickas, 2012; Nota et al., 2016; Gergen, 2009; White, 2007) e inclusive emocional da pessoa (Gergen, 2009; White, 2007), que, por sua vez, serve de base para as ações futuras e de planejamento pessoal (Savickas, 2012). Nota et al. (2016) descreve, por exemplo, que um dos aspectos importantes da intervenção é o desenvolvimento de micronarrativas sobre os aspectos fortes da pessoa e sua utilização futura, pois assim, torna-se possível uma melhor auto-representação e uma maior sensação de satisfação do cliente.

Uma das formas de narrar e simbolizar a experiência é com a utilização de metáforas, ou seja, com a substituição da significação habitual de uma palavra, no contexto de uma narrativa, por outra, o que permite comparações subentendidas e transferência de sentidos ao sugerir semelhanças ou analogias. Savickas (2016) aponta que a simbolização das ideias ajuda na criação de uma noção mais clara da experiência e mais carregada de significado. Desse modo, metáforas podem ser utilizadas pelos clientes para, de forma ativa, traduzir, entender e projetar suas identidades repensadas no futuro (Savickas, 2016). O estudo a seguir tem por objetivo refletir sobre a utilização de metáforas no atendimento individual de OP por meio do relato de uma intervenção levada a efeito com um estudante universitário.

Descrição da Intervenção

A experiência descrita trata de um atendimento individual em OP realizado pelo projeto "LIOP – Profissão, Carreiras e Projetos de Vida", na clínica escola vinculada ao Departamento de Psicologia da UFSC. O caso, nomeado "O Investidor", refere-se ao atendimento de um cliente de 27 anos, diagnosticado com depressão e que estava em acompanhamento com psicoterapeuta e psiquiatra. O cliente buscou o serviço com a demanda de decidir sobre permanecer ou abandonar o curso de Engenharia de Materiais. A seguir segue o relato resumido das sessões semanais, que tinham duração de aproximadamente uma hora.

Primeira sessão: O principal objetivo dessa sessão foi conhecer o cliente e estabelecer o vínculo inicial. O cliente indicou que veio da cidade de São Paulo, que sente falta de lá e de seus contatos. Considerava-se um ótimo aluno de matemática na escola e que enfrentou dois anos de Enem para, então, ingressar no curso de Engenharia de Materiais na UFSC. No terceiro ano do curso ocorreu o término de namoro, o divórcio dos pais e muitas reprovações em disciplinas da graduação. Nessa época apresentou um sentimento de fracasso, relatou desconfiança e insegurança consigo mesmo, dúvidas em relação a uma carreira na área de exatas e contestava sua capacidade e aptidão para essa área. Relatou sentir-se triste com o assunto e não sabia se mudava ou não de curso, visto que estava próximo de finalizá-lo.

Segunda sessão: Em razão do relato da primeira sessão, nessa sessão priorizou-se trabalhar a autopercepção e as narrativas sobre o momento anterior aos sentimentos de fracasso e tristeza. Foi realizada uma retrospectiva sobre como ele se percebia e como ele entendia que os outros o viam. Na escola pública ele narra que era visto como inteligente e como um exemplo para a família. Afirma que não entrou na universidade logo após concluir o terceiro ano e que no primeiro ano de cursinho trabalhava muito e não estava focado. Já no segundo ano de cursinho tinha certeza que iria ser aprovado. Escolheu engenharia de materiais pois a achava intrigante. Foi solicitada a tarefa de refletir e registrar suas motivações para a escolha.

Terceira sessão: As questões centrais trabalhadas nessa sessão foram o vestibular, sua história no curso e suas motivações. O cliente indicou que constata que sua autopercepção mudou no decorrer do processo de entrada e desenvolvimento no curso. Por não ir bem nas disciplinas passou a duvidar da própria habilidade e pensou em mudar para um curso da área de ciências humanas. Relatou que deveria "ir bem" sempre, mesmo em condições adversas, pois entende que seu desempenho depende sobretudo de suas condições intelectuais. Neste momento, apresentou narrativas autodepreciativas e elevada autocobrança. Relatou o incômodo que sentia com o formato do curso e com a relação com alguns professores. Na tarefa de casa pediu-se que ele refletisse sobre o seu futuro e que registrasse os caminhos que imagina para o alcançar, com seus prós e contras.

Quarta sessão: Nessa sessão buscou-se identificar diferentes opções de futuro e as variáveis intervenientes que ele percebia em seu planejamento pessoal. Sobre a tarefa de casa, ele reconheceu como opções abandonar o curso ou não. Apresentou receio de se formar em um curso no qual não fosse trabalhar e de não ser bom o suficiente. Todavia, reconheceu que gosta da engenharia e indicou que foi o único aluno da turma que entrou no curso sabendo o que iria estudar. Detalhou que gosta muito de funções administrativas, inclusive que faz *trading* de itens de jogos, consegue ganhar dinheiro com isso e contou que teve erros e aprendizados com essas experiências. No final da sessão percebeu que assim como na experiência relatada do *trading*, nem sempre sabe-se com clareza, no início, o caminho para chegar em um objetivo desejado.

Quinta sessão: Na quinta sessão foi utilizada a metáfora dos investimentos para mediar a reflexão do cliente sobre sua relação com o curso frequentado e revisar as dificuldades identificadas até o momento. Questionou-se novamente sua narrativa sobre seus investimentos, seus pensamentos e métodos a respeito desse tema. Ele indicou que se cobrava bastante, descreveu diferentes estratégias que utilizava e evidenciou sua atenção com o contexto, com as variáveis que o influenciavam. O cliente foi então estimulado a imaginar o curso que frequentava como um dos itens do *trading* e, visto o que ele descreveu, perguntou-se como ele pensaria o curso e qual estratégia usaria. Aos poucos abordou-se o contexto, a adaptação e como seus próprios afetos eram também variáveis a serem observadas.

Sexta sessão: Nessa sessão procurou-se identificar se a metáfora utilizada na quinta sessão tinha feito sentido para o cliente e trabalhar mais especificamente nas estratégias. Logo no início ele se lembrou do conteúdo abordado na sessão anterior e relatou que reconhecia as estratégias que estavam sendo usadas, mas tinha medo de um "falso positivo", pois já estava se sentindo melhor e mais apto. Acolheu-se a ressignificação presente na nova narrativa apresentada pelo cliente e reforçou-se o quanto ele já tinha trabalhado para conseguir esses resultados. Como o fim do processo estava próximo, foi proposto pensar nos próximos passos. Ele relatou que até pensava em frequentar outros cursos, como matemática ou outras engenharias, mas reconheceu que gostava muito de partes de seu curso atual.

Sétima sessão: Como última sessão, o objetivo foi reconhecer as mudanças na narrativa do cliente, mediar a construção de um planejamento futuro e encerrar o processo de uma forma adequada. Ele indicou no início da sessão que decidiu continuar no curso. Percebeu que se desanimou pelo baixo desempenho e não por não gostar do curso. Apresentou uma síntese que pensou em casa, que em algum momento pretendia relacionar as áreas de materiais, economia e computação e talvez ir para um caminho de pesquisa e investigação. Percebia que as notas eram um refúgio e que reconhecia agora que não se tratava de inteligência. Indicou que iria tentar não ser tão orgulhoso e que pretendia buscar outras formas de estudar. Relatou que sentia menos ansiedade e

culpa, que conseguiu mudar e ver de forma diferente sua trajetória, como também, começou a pensar em seu futuro de um modo mais objetivo e com mais otimismo.

Resultados

Reconhece-se a partir do construcionismo social (Paschoal & Grandesso, 2016) que as narrativas passadas dizem sobre a identidade pessoal e trazem padrões de permanência e de mudança (White, 2007). Assim, ao acessar suas próprias narrativas o cliente tem a oportunidade de se conhecer melhor e reconhecer padrões em sua vida. Inclusive, estes estão muitas vezes associados às dificuldades de escolha; a percepção pessimista da atividade, por exemplo, pode influenciar a própria crença no sucesso dela, tal como aponta a teoria da autoeficácia para o campo da orientação (Nunes & Noronha, 2009). Desse modo, ao evidenciarem os sentidos presentes nas narrativas dos clientes, intervenções em OP favorecem o autoconhecimento e a compreensão de ansiedades, mitos e relações (Soares, 2010), e assim os auxiliam a elaborá-los em versões que contém sentido e potência para o projeto de futuro.

No que se refere às sessões descritas anteriormente, a primeira contou com um foco sobre a demanda e seu contexto, para um reconhecimento gradativo das narrativas mais presentes e dos conteúdos com carga afetiva e seu sentido para o cliente. No caso descrito, emergiram com mais intensidade as narrativas da depressão, da dificuldade no curso e do processo de mudança, isto é, o quanto sua experiência tinha mudado desde a época da escola e início de seu curso. Na sessão seguinte iniciou-se uma reflexão sobre a vivência escolar do cliente, no sentido de uma 'linha histórica' da vida. Nessa sessão, que se remeteu ao seu passado, o cliente apresentou uma narrativa de otimismo, de inteligência, de reconhecimento dos outros e gosto por matemática, referências importantes para seu autoconceito. Na terceira e na quarta sessões focou-se nos momentos de vestibular, desenvolvimento no curso e vivência universitária. Nessa etapa de sua história o cliente relatou insatisfação com alguns aspectos do curso e as dificuldades enfrentadas, autocobranças, dúvidas e ideias de mudança, ao mesmo tempo em que identificou capacidades que o permitiram crescer apesar de variáveis de seu contexto. Então, o cliente reconheceu melhor seu conflito, suas maiores dificuldades e as narrativas dominantes que o ocupavam até então, relacionadas sobretudo a ideia de incapacidade, dúvidas a respeito do contexto e sobre si mesmo, baixa autoestima, receio e incertezas sobre suas escolhas.

Nas sessões seguintes buscou-se dar continuidade as reflexões com base nas narrativas sobre a "linha da vida", todavia, as manifestações do cliente revelaram que as possibilidades dessa estratégia já estavam se esgotando. Logo, o foco foi sendo substituído por uma conversa mais espontânea, por meio da qual foi emergindo, entre as narrativas, algumas que resgataram potências, otimismo e mobilizaram partes fortes de sua identidade. Desse modo, nas três últimas sessões, com base na identificação de sua narrativa positiva sobre investimentos que realizava (*trading* de itens de jogos), buscou-se mobilizar potências pessoais como habilidades estratégicas, de

ação, de suporte e resiliência para enfrentar dificuldades. Tomando o processo de "investimento" como metáfora e assumindo o cliente o papel de "O Investidor" no contexto de suas vivências acadêmicas e desenvolvimento de carreira, o cliente conseguiu construir uma nova narrativa, mais clara e significativa, sobre sua escolha profissional, sua trajetória universitária e suas possibilidades de desenvolvimento, o que possibilitou projetar sua identidade revisada no futuro (Savickas, 2016).

Evidencia-se, assim, que a metáfora do "investimento" foi um meio útil para pensar diferente e atualizar os outros aspectos da vida do cliente. Nas últimas sessões, com sensibilidade para identificar as necessidades do cliente e flexibilidade para alterar alguns aspectos pré-definidos do atendimento sem perder de vista o foco principal da intervenção, a utilização da referida metáfora assumiu a posição central. Validar e explorar a narrativa dos investimentos, ajudar o cliente a identificar as partes positivas dessa narrativa e, aos poucos, transformá-la em material útil para as outras dimensões de sua vida foram objetivos específicos que emergiram no decorrer dos atendimentos. Por meio da utilização da metáfora foi possível ressignificar e revisitar suas narrativas dominantes para a produção de novos sentidos mais potentes para sua perspectiva futura que, enfim, tornou-se possível nas últimas sessões.

Considerações Finais

Tendo em vista a crescente flexibilidade na construção das carreiras e a necessidade de uma posição ativa por parte do sujeito (Savickas, 2012), cada vez mais as pessoas têm que se tornar capazes de construir as próprias trajetórias e narrativas de suas carreiras. Por ser um processo desafiante que pode incluir uma série de dificuldades, justifica-se a significativa procura por serviços de orientação profissional e de carreira.

Assim, diante da relevância das teorias para as intervenções de carreira, o presente capítulo destaca com uma breve apresentação de um caso a importância de favorecer o desenvolvimento da habilidade de reconhecer e avaliar narrativas, ressignificar percepções dominantes e mobilizar suas partes mais fortes e positivas. Dessa forma é possível habilitar o sujeito a realizar escolhas, lidar com desafios e ser criativo na construção de sua carreira. Dentre os modelos de intervenção atuais em OP, evidencia-se a opção de se trabalhar a narrativa sobre a história do cliente, apropriar-se de metáforas no processo de intervenção e integrar as narrativas em uma macronarrativa que ajude a dar um sentido à sua experiência e auxilie no planejamento de seu futuro.

REFERÊNCIAS

Corso, J. D., & Rehfuss, M. C. (2011). The role of narrative in career construction theory. Journal of Vocational Behavior, 79(2), 334-339.

Gergen, K. J. (2009). Relational being: Beyond self and community. Oxford University Press.

Nascimento, I., & Coimbra, J. L. (2005). Pedidos, problemas e processos: alguns dilemas da intervenção em consulta psicológica vocacional. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 6(2).

Nota, L., Santilli, S., & Soresi, S. (2016). A life-design-based online career intervention for early adolescents: Description and initial analysis. The Career Development Quarterly, 64(1), 4-19.

Nunes, M. F. O., & Noronha, A. P. P. (2009). Modelo sócio-cognitivo para a escolha de carreira: o papel da auto-eficácia e de outras variáveis relevantes. Educação Temática Digital, 10, 16.

Paschoal, V. N., & Grandesso, M. (2016). O uso de metáforas em terapia narrativa: facilitando a construção de novos significados. Nova Perspectiva Sistêmica, 23(48), 24-43.

Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. Journal of Counseling & Development, 90(1), 13-19. Chicago

Savickas, M. L. (2016). Reflection and reflexivity during life-design interventions: Comments on career construction counseling. Journal of Vocational Behavior, 97, 84-89.

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

Soares, D. H. P. (2010). LIOP–uma história de carreiras. Extensio: Revista Eletrônica de Extensão, 136-151.

White, M. (2007). Maps of narrative practice. WW Norton & Company.

REORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: RELATO COM MULHERES DESEMPREGADAS

Aline Soares Garcia[1], Greyci Alves Santos[2], Leila Sant'Anna Betoni[3], Ana Cláudia dos Santos[4]

Introdução

O presente artigo trata de uma atividade de reorientação profissional e de carreira desenvolvida na disciplina de Orientação Profissional do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Paranaíba com jovens mulheres em situação de desemprego. As atividades aconteceram na modalidade grupal em 5 encontros.

Ao trabalhar com a população em situação de desemprego considerou-se conforme aponta Aued (2005), que o sujeito permanece no limiar da sua resistência pessoal.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) em referência as informações das cidades no país, atualmente Paranaíba tem uma população em torno de 42.010 mil pessoas, sendo 89% vivem na região urbana e, destes, 65% encontram-se na faixa etária de 15 a 60 anos, ou

[1] Psicóloga pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Paranaíba *garciasaline_psico@hotmail.com*

[2] Psicóloga pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Paranaíba (UFMS-CPAR). Atua como psicóloga clínica em consultório particular *greicyadm@hotmail.com*

[3] Psicóloga pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Paranaíba (UFMS/CPAR). Psicóloga clínica no Instituto Paranaibense de Psicologia e Análise do Comportamento – Ippac. Coordenadora externa do projeto de extensão Fortalecendo Amor e Respeito na Diversidade (UFMS-CPAR) *leilabetoni@hotmail.com*

[4] Psicóloga, Doutora em Sociologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Adjunta do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Paranaíba (UFMS-CPAR) *ana-claudia.santos@ufms.br*

seja, em idade produtiva. O boletim do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) de Mato Grosso do Sul sobre o desenvolvimento econômico e territorial da região, os setores que mais geram valor no município são o Comércio e Serviços e, em segundo lugar, o Agropecuário. Mesmo diante de cenário favorável e mão-de-obra produtiva, segundo dados disponíveis no site do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Paranaíba teve o maior índice de desemprego no estado no mês de novembro de 2015. Em comparação com o restante do país, enquanto as taxas de empregabilidade aumentavam, em Paranaíba tal índice diminuía. Essa situação se alterou em março de 2018, segundo prefeitura municipal, a cidade liderou a geração de empregos no estado, conforme informações do CAGED. Apesar do alto índice de desemprego em 2015 e possível esforço na geração de emprego em 2018, há uma instabilidade na gestão dos serviços e investimentos em projetos de geração de renda. Por conta disto, os cidadãos vivem as inconstâncias dessas modificações em suas vidas, que não oferece possibilidade de mudança para aqueles que precisam de um trabalho. E, este aspecto foi observado nas atividades de reorientação profissional, as inconstâncias econômicas e sociais presentes no município se refletiam na vida das participantes que estavam vivendo o desemprego sem perspectiva de mudança a não ser tentar a vida em outra cidade.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo avaliar a atividade de reorientação profissional com jovens mulheres em situação e desemprego e analisar como a história da cidade e sua realidade econômica e social influenciam na história de vida destas mulheres que foram para Paranaíba tentar uma nova vida.

Orientação e reorientação profissional com pessoas em situação de desemprego

A Orientação Profissional, de acordo com Lassance e Sparta (2003), teve seu início na primeira década do século XX com a finalidade de identificar alguns trabalhadores inaptos para determinadas tarefas industriais. Tal procedimento ocorria como prática diretamente atrelada à indústria para a solução de problemas ligados as relações de trabalho e produção na sociedade ocidental.

Para De Masi (1999b), somente com a decadência da sociedade industrial em meados do século XX e a revalorização da criatividade, ocorreram mudanças no mundo do trabalho que exigiram do trabalhador novas habilidades. A nova forma de compreensão do homem sobre a influência da Psicanálise de Freud e da Terapia Centrada no Cliente de Carl Rogers, a Orientação Profissional passou a tratar o sujeito como detentor de escolha e não mais como resultante da produção (De Masi, 1999b).

O Toyotismo aparece nos anos 1960 e 1970, período pós-guerra, em virtude da crise econômica do petróleo e aumento da competitividade. Neste cenário, as empresas de uma forma geral visavam à redução dos custos e maior variabilidade de seus produtos, prezando não mais pela quantidade

e sim a qualidade de seus serviços (Navarro e Padilha, 2007). A proposta era criar formas de organização de trabalhos flexíveis com o intuito de desenvolver minis fábricas, com baixo volume de estoques e quadro reduzido de funcionários. Contudo, para tanto foi exigido dos trabalhadores a capacidade de polivalência, ou seja, que saibam fazer não apenas uma determinada tarefa, mas sim, várias, sendo responsáveis agora por múltiplas funções (Navarro e Padilha, 2007).

Com isso, os caminhos das carreiras que eram lineares, com mudanças dentro de uma mesma área ou até mesmo dentro de uma única empresa, passaram a dar espaço a um cenário em que novas profissões surgem, outras desaparecem e outras passam por transformações profundas (Ribeiro, 2009). Na prática, tais mudanças sobrecarregam ainda mais o trabalhador e o elevado índice de desemprego os obriga a se adequar as exigências do mercado ou submeterem-se a qualquer tipo de emprego (Navarro e Padilha, 2007). Diante desta realidade, o processo de escolha profissional deve estar muito mais voltado à construção de um projeto de vida, no desenvolvimento de uma carreira que componha processos inerentes e promovam uma identidade profissional que abarque esses modelos de produção (Ribeiro, 2009).

Navarro e Padilha (2007) apontam que o trabalho é reconhecido como possibilidade de identificação social do sujeito e as pessoas fixam ou estabelecem sua existência na atividade laboral, até mesmo aquelas que estão desempregadas. O trabalho além da dimensão econômica, sendo um meio de fonte de renda, também ganha uma dimensão psíquica, uma vez que a falta dele em virtude do próprio desemprego ou aposentadoria pode acarretar doenças psíquicas, físicas, ou até mesmo, em última instância a morte (suicídio). Navarro e Padilha (2007, p. 15) afirmam que a dominação do trabalho para os homens, trabalho este que com o advento do capital perde sua dimensão original de ser "um ato que pressupõe a consciência e o conhecimento dos meios e os fins aos quais se pretende chegar", para se tornar algo alheio ao trabalhador que tem como fim atender as necessidades não mais humanas, mas sim do capital.

Procedimentos metodológicos

Foram convidadas a participar da atividade de reorientação profissional pessoas que estivessem em situação de desemprego. Inicialmente participaram 6 jovens mulheres, as atividades foram desenvolvidas na modalidade grupal, totalizando 5 encontros. Os temas propostos para o grupo foram o autoconhecimento, significado do trabalho, desenvolvimento de competências e habilidades pessoais. O contato com as mulheres aconteceu por meio de instituições de atendimento ao desempregado que disponibilizaram seus currículos e, por telefone, foi feito convite de maneira aleatória. Foram contatadas 154 pessoas, dessas, 42 foi possível conversar, sendo que 17 já haviam conseguido um novo emprego, e as outras 25 que estavam desempregadas, 11 manifestaram interesse em participar do grupo. No primeiro encontro 6 pessoas compareceram.

As atividades foram realizadas em grupo, pois, o sujeito ao perder o emprego pode necessitar de apoio e o contato com o outro no grupo desenvolve essa

função de identificação. Soares (2010) afirma que a utilização de técnicas com grupos em orientação e reorientação profissional como de apresentação inicial, escolhas para execução de trabalhos coletivos fazem com que as pessoas manifestem suas semelhanças e diferenças e, com isso, a partir de situações de vida ou vivências semelhantes, identificar-se e facilitar a compreensão de seus próprios processos subjetivos. O grupo permite que os integrantes reconheçam novas possibilidades relacionadas às suas habilidades e competências, interação com o outro, discussão sobre sua condição social e reflexão sobre as dificuldades vividas. Esse processo ainda colabora para a construção do projeto de vida do sujeito que considera sua realidade cultural, econômica e social.

Atividades desenvolvidas com o grupo

O grupo iniciou com a apresentação pessoal, conhecimento das atividades a serem realizadas, objetivos e tempo de duração. As participantes relataram suas experiências profissionais na feira livre, de auxiliar de serviços gerais, cozinheira na rodoviária, no frigorífico e auxiliar na fábrica de calçados e, todas apontaram as dificuldades de conseguirem emprego por não terem concluído os estudos. Disseram que têm vontade de fazer faculdade, mas não possuem condições financeiras para isso.

O tema do próximo encontro foi autoconhecimento e a identificação de habilidades e competências que poderiam favorecer a contratação. Discutiu-se também o que é trabalho. Uma das participantes chegou atrasada e trouxe os filhos.

No último encontro, refletiu-se sobre a necessidade de planejamento das práticas para ganhar a vida, saber aonde ir, como desenvolver o trabalho que produz. Para isso utilizou-se uma fábula do cavalo-marinho que segue em busca de sua fortuna. A participante que estava presente relatou que às vezes não paramos para pensar na nossa própria realidade e acaba por aceitar a ideia do outro, sem questionar. O encontro finalizou com avaliação das atividades desenvolvidas e indicações de outras possíveis práticas de trabalho para desenvolvimento futuro.

Resultados e discussão

Durante os encontros houve evasão por parte das participantes sendo que a cada encontro uma não retornava e no último, duas não compareceram. A procura por uma forma de ganhar a vida e não ter com quem deixar os filhos foi a justificativa do não comparecimento. O processo foi finalizado com uma mulher.

A reorientação profissional propiciou que as mulheres apresentassem suas histórias de luta e riqueza, pois, muitas delas vieram do nordeste com os filhos e maridos para ganhar a vida na cidade. Com isto, retomaram suas práticas de trabalho e relataram quanto o trabalho é algo importante, uma atividade que capacita o ser humano para a sobrevivência e não o deixa ficar com a "*mente vazia*". O trabalho doméstico, mesmo não sendo reconhecido

como trabalho pelos familiares pela falta de remuneração, para as mulheres que o exercem, é trabalho.

Como as participantes necessitam de emprego, porém, não há emprego na cidade, as atividades em grupo fizeram com que pudessem encontrar em si mesmas, a partir do que sabem fazer, formas de ganhar a vida, já que, a possibilidade de desenvolver uma carreira profissional, com formação específica está distante, tendo em vista a escassez de oferta de cursos profissionalizantes na cidade. As participantes identificam que devem empreender em uma atividade a partir do sabem fazer e já fazem e do que conhecem.

As atividades de reorientação profissional colaboraram na melhoria do processo de comunicação das participantes, reconhecimento de suas histórias pessoais que promoveram o fortalecimento de quem são e com isto, a possibilidade de reconhecer habilidades e competências em si que colaboraram na criação de outras formas de ganhar a vida. Uma das mulheres decidiu ganhar a vida com artesanato, especificamente fazendo crochê e outra, foi trabalhar com a venda de alimentos, como sua avó no nordeste.

Ao comparar a história das mulheres com a história da cidade é possível observar que desde a sua fundação em 1838 a Paranaíba sempre recebeu pessoas em busca de riquezas como os bandeirantes e as participantes. A posse da terra por famílias de outras regiões, a chegada de forasteiros que vinham dos estados de Minas Gerais e São Paulo, o clima ameno e a terra fértil, colaboraram para o desenvolvimento da região e a formação da cidade (Brandão, 1998). A partir do século XIX, a pecuária foi à atividade que a princípio colaborou pelo seu desenvolvimento e, a cidade foi durante muitos anos, ponto de passagem para inúmeras boiadas que tinham como origem outros estados. Houve também a escravização dos índios, porém, há poucos relatos ou menção a esta população, dando a impressão de algo a ser esquecido.

Paranaíba cresceu e se depara atualmente com a falta de postos de trabalho, gerando desemprego e o empobrecimento dos cidadãos.

Igual as participantes do grupo de reorientação profissional, Paranaíba precisa se reinventar e deixar um passado ligado à pecuária para investir em espaços de vida como projetos de geração de renda nas áreas do comércio, serviços ou a agricultura familiar e, com isto, organizar sua atividade social e econômica, aproveitando a imensidão de terra que possui em projetos sustentáveis a população.

Considerações finais

As atividades de reorientação profissional promoveram o contato das mulheres consigo mesmas, puderam rever suas vidas e ressignificarem suas trajetórias e, identificar que as histórias pessoais se entrelaçam com a realidade local. Em Paranaíba encontraram o desemprego e a necessidade de se reinventar profissionalmente. Mas, como fazê-lo, diante das várias dificuldades que a cidade também enfrenta? E como as participantes, a cidade também precisa reinventar, investir em outros empreendimentos econômicos que possibilitem a criação de empregos e com isso, oportunizar outras formas de

geração de renda, desenvolvendo uma nova história para si e seus cidadãos e aí acolher as mulheres, como as participantes das atividades, que buscam uma nova vida.

REFERÊNCIAS

Aued, B. W.(2005) Mudanças no Mundo do Trabalho: trajetórias profissionais em vias de desaparecimento e desemprego. In: LASSANCE, M. C.P.[et al.], Intervenção e Compromisso social: orientação profissional teoria e técnica,. São Paulo: Vetor, v. 02, 45-66.

Brandão, M.A.N. (1998). Pelos Caminhos de Santana. Mato Grosso do Sul: Brasília.

De Masi, D. (1999). A sociedade pós-industrial. São Paulo: SENAC SP.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Cidades@. Link http://cod.ibge.gov.br/9EL. Recuperado em 18 fev 2017, de http://bi.mte.gov.br/bgcaged/caged_perfil_municipio/index.php.

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 03 dez 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100003&lng=pt&tlng=pt.

Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – (CAGED) Recuperado em 20 ago 2016, de http://bi.mte.gov.br/bgcaged/caged_perfil_municipio/index.php.

Navarro, V. L., & Padilha, V. (2007). Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. Revista Psicologia & Sociedade, 19.(spe), 14-20. Recuperado em 16 nov 2015, de https://dx.doi.org/10.1590/SO102-71822007000400004

Prefeitura de Paranaíba. (2018). Paranaíba lidera geração de empregos no mês de março em MS. Recuperado em 12 set 2019, de www.gazetadopantanal.com/2018/04/paranaiba-lidera-geracao-de-empregos-no-mes-de-marco-em-ms/

Ribeiro, M. A. (2009). A trajetória da carreira como construção teórico-prática e a proposta dialética da carreira psicossocial. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 12(2), 203-216. Recuperado em 15 mai 2016, de http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v12i2p203-216.

Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Desenvolvimento Econômico Territorial – Mato Grosso do Sul. Paranaíba Costa Leste. Recuperado em 20 ago 2016, de https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/MS/Anexos/Mapa%20Oportunidades/PARANA%C3%8DBA.pdf

Soares, D. H. P. (2010). Técnicas e jogos para utilização em grupos de orientação. In: Levenfus, R. Ss. & Soares, D. H. P. (cols) (2010). Orientação vocacional ocupacional. Porto Alegre: Artmed, 260-73.

DESAFIOS DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL EM UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO E REABILITAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ariane Marta de Lima Silva[1], Marianne Ramos Feijó[2], Mário Lázaro Camargo[3]

A Orientação Profissional (OP), conforme compreendida pelos autores, é um conjunto de ações que promove reflexões sobre escolhas no âmbito da relação "ser humano e trabalho" e meios de desenvolvimento que permitam a construção e realização de projetos pessoais e profissionais. O trabalho, fundamental para o alcance da autonomia e para o desenvolvimento na vida adulta, figura como tema central nos processos de OP, que também versam sobre autoconhecimento, relações familiares, sonhos, interesses, conhecimentos, habilidades, sociedade, cursos e meios de ingresso em atividades de formação profissional.

A OP, oferecida com mais frequência aos jovens, em grupos ou individualmente, vem sendo realizada em muitos contextos e com populações de diferentes faixas etárias, momentos de vida e condições socioeconômicas. Feijó *et al*. (2019) organizaram obra sobre atividades de OP com crianças,

[1] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, da Faculdade de Ciências da Unesp – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Bauru. Psicóloga no Programa de Educação e Reabilitação Profissional (PERP) do Centro Especializado em Reabilitação – SORRI-Bauru. *ariane@mls@hotmail.com*

[2] Professora nos cursos de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e de Graduação em Psicologia da Unesp – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Bauru. *marianne.r.feijo@unesp.br*

[3] Professor nos cursos de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e de Graduação em Psicologia e Engenharia da Produção da Unesp – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Bauru. *mario.camargo@unesp.br*

jovens, adultos e idosos em diferentes contextos, tais como cursinhos preparatórios para vestibular gratuitos, hospitais, clínicas-escola e outras instituições.

A OP para Pessoas com Deficiência (PcD), bem como os grupos e contextos mencionados, também pode ser considerada uma atividade que, conforme vem sendo realizada na atualidade, caracteriza-se como uma forma de expansão do referido campo (Camargo & Feijó, 2017; Camargo *et al*., 2018). Tal expansão, passou a ser mais significativa na medida em que os direitos das PcD foram sendo melhor amparados pela legislação, como na Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, cuja normativa gerou avanços na indicação de ações e garantias que a sociedade deve protagonizar na direção da promoção da cidadania e da qualidade de vida das PcD, portanto no acesso à equidade social e reversão da longa história de exclusão social e violação de direitos humanos, vividos pelas PcD (Monteiro, 2011; Garcia *et al*., 2015; Camargo & Feijó, 2017)

A Lei de Cotas, uma das ações afirmativas do Estado que integra o citado conjunto de leis que favorecem a garantia de direitos e a inclusão de PcD, determina que organizações de trabalho com mais de 100 trabalhadores, contratem PcD. Se compreendemos a inclusão como a possibilidade real e equitativa de participação social, então, preparar, inserir, acompanhar e promover o desenvolvimento e a integração de PcD no trabalho são ações fundamentais à inclusão da população em questão (Morais, 2017), já que pesquisas apontam para a insuficiência das leis para a desconstrução de barreiras de diferentes naturezas, dentre elas: falta de informação; preconceito e discriminação; a relação familiar; baixa escolaridade e qualificação das PcD; a falta de acessibilidade; e o despreparo das empresas (Neves-Silva, Prais, & Silveira, 2016). As políticas públicas, inclusive o aparato legal, também não avançaram o suficiente para que as PcD tenham maior qualidade de vida no trabalho. Coutinho (2017) realizou estudo com 110 pessoas com deficiência física e observou aspectos relacionados à baixa qualidade de vida no trabalho, tais como salário, carga horária e quantidade de trabalho inadequados, bem como dificuldade para ascensão profissional.

Paralelamente aos tratamentos e programas de estimulação aos quais necessitem ser submetidas algumas PcD, instituições de reabilitação tem investido esforços em ampliar a participação social, a autonomia e a realização pessoal desse público. A prática de OP enfocada no presente texto é realizada em um programa de educação e reabilitação profissional voltado para PcD no interior paulista. O programa é multiprofissional e conta com a participação de um psicólogo e de um terapeuta ocupacional que mapeiam habilidades, potencialidades, sentimentos relacionados ao trabalho e áreas de interesse, com o propósito de ampliar conhecimentos, desenvolver e preparar PcD com mais de 14 anos para a inclusão, inclusive por meio dos estudos e do trabalho.

Os participantes apresentam diagnósticos variados, com predominância de pessoas com deficiência intelectual, público com maior dificuldade de inserção no trabalho. Segundo dados da relação anual de Informações Sociais (RAIS) do ano de 2018, houve crescimento de empregos formais das PcD,

sendo deficiência física, auditiva e visual as mais representadas, seguidas da deficiência intelectual, reabilitados do INSS e pessoas com deficiências múltiplas. As intervenções são realizadas em grupo e/ou individual, conforme necessidade, e contam com atividades práticas, uso de imagens adaptadas, observação, vínculos comunitários e orientações familiares. Porém, são muitos os desafios, o que gera aperfeiçoamento constante da equipe e do programa.

Descrição da intervenção

O Programa de Educação e Reabilitação Profissional faz parte de uma instituição de reabilitação que busca garantir e efetivar os direitos da PcD através da sua participação e inclusão na comunidade e no mercado de trabalho. As atividades de orientação profissional são realizadas para PcD e visam identificar áreas de interesse e estabelecer projetos de vida, dentro da funcionalidade do indivíduo e sua realidade psicossocial. O programa conta com várias áreas de intervenção, porém duas são especialmente voltadas para o processo de OP, conforme quadro abaixo:

QUADRO 1
Intervenções do Programa voltadas para a OP

ATIVIDADE E PROFISSIONAL RESPONSÁVEL	**OBJETIVOS**	**ESTRATÉGIAS**
Treinos Laborais Terapeuta Ocupacional	- Identificar áreas de interesse pessoal e profissional, - Conhecer a funcionalidade da PcD e refletir sobre as necessidades funcionais das áreas de interesse, - Promover aumento de repertório ocupacional.	Treinos práticos, pesquisas na internet, uso de imagens e vídeos ilustrativos, entrevistas com profissionais e discussões em grupo
Planejando o Futuro Psicóloga	- Estabelecer projetos de vida (o que devo fazer para conseguir alcançar os meus objetivos); - Promover estratégias para aumento da autonomia e independência da PcD, e participação familiar.	Pesquisas na internet, intervenções individuais, em grupo ou familiares, levantamento de cursos e atividades de interesse na comunidade, reflexão e discussão sobre transição de estágios de desenvolvimento (adolescência – vida adulta), bem como exigências profissionais e sociais.

Fonte: *In loco*.

A intervenção é realizada através de unidades de treino laboral e planejamento de futuro, que utiliza técnicas adaptadas para cada tipo de deficiência. O profissional responsável pelo grupo realiza pesquisas, atividades práticas, busca de imagens e vídeos de profissões e recursos lúdicos, que vão ao encontro com os interesses apresentados e demandas de cada participante. Os treinos

práticos buscam, através da simulação da atividade, refletir com o participante sobre os sentimentos e percepções durante a realização do trabalho e identificação de áreas afins que também possam ser de interesse. As atividades de intervenção de planejamento de futuro têm como objetivo, após identificação de áreas de interesse profissional, estabelecer um projeto de vida que contemple a busca de cursos profissionalizantes ou de graduação, planos de atuação e reflexão sobre formas de incentivar a autonomia e independência, com o participante e com a família.

Desafios

Segundo a Secretaria de Trabalho e Ministério da Economia (2019), dados obtidos na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) demostram que, entre os anos de 2011 e 2017, o mercado de trabalho brasileiro registrou aumento no número de PcD contratadas, passando de 325.291 para 441.339, ou seja, um acréscimo de apenas 116 mil pessoas para um intervalo de 6 anos. Já o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), registrou, em 2018, um total de 442.007 PcD contratadas, o que representa apenas 668 novas inserções no mercado de trabalho, se comparado ao ano imediatamente anterior.

Por considerarmos de pouca expressão estes números, entendemos que avançar ainda mais na quantidade de contratação de PcD continua sendo um desafio. Para além disso, faz-se igualmente necessário avançar na dimensão da qualidade de tais processos, ou seja, precisamos passar da mera "inserção" para a verdadeira "inclusão" de PcD.

Para garantirmos a passagem efetiva das "inserções" no mercado de trabalho, representadas pelas simples contratações, para as almejadas "inclusões", representadas pela possibilidade de duradoura permanência das PcD em seus contratos sociais de trabalho, bem como na vivência de experiências de desenvolvimento profissional, com, inclusive, ascensão nos cargos e, se possível, movimentação para cargos de liderança – outro fenômeno raro em se tratando de trabalhadores com deficiência no Brasil (Camargo & Feijó, 2017) – ainda muitos avanços precisam ocorrer.

Estes desafios, especialmente no cenário da orientação profissional de PcD, são abaixo listados:

- Grupos muito heterogêneos, no que se refere aos tipos de deficiência: Deficiência Física, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Deficiência Intelectual e Deficiência Múltipla, muitas vezes associados a deficiências psicossociais (Camargo & Feijó, 2017), dificultando o planejamento das atividades de OP;

- Necessidade de adaptação de instrumentos e testes de OP, principalmente para pessoas com deficiência intelectual, visto que a maioria dos materiais são escritos, por isso, quase sempre limitam o uso com PcD não alfabetizadas, além do que exigem reflexões mais abstratas ou apresentam certa complexidade na aplicação;

- Poucas publicações científicas com clara descrição de programas de OP para PcD e suas ações de intervenção;

- Poucas oportunidades de emprego à PcD, especialmente as que têm graus mais elevados de deficiência intelectual, ocasionando baixa representatividade em ocupações diversas, restringindo o processo de escolha. Tal situação pode ser compreendida pelo medo, desconhecimento e falta de tempo dos contratantes em se dedicarem ao processo de acolhimento, ensino, adaptação e acompanhamento da PcD;

- Falta de acessibilidade, de projetos inclusivos e de tecnologias assistivas em cursos técnicos, profissionalizantes e de nível superior na comunidade.

Apesar dos desafios, os profissionais que conduzem a OP e outras ações do Programa de Preparação de PcD para o trabalho, podem contar com os benefícios do trabalho em grupo, como o desenvolvimento de habilidades sociais na prática e os ganhos de ações individuais, em que planos personalizados são pautados em funcionalidades e dificuldades apresentadas pela PcD e sua família, com linguagem apropriada à sua compreensão (Ayoub, 2012). Os profissionais têm procurado manter o foco nos aspectos de desenvolvimento por meio do trabalho e do estudo, portanto, na reabilitação da PcD. Lidam porém, com o propósito da OP de conectar as escolhas laborais das pessoas com seus desejos e interesses, cuja aplicação ainda é limitada, na medida em que o paradigma predominante é assistencialista e a PcD ainda é vista como alguém sem capacidade de se desenvolver no trabalho e na carreira.

Resultados

A instituição, que mantém parceria com organizações de trabalho que contratam PcD, tem acompanhado alguns processos seletivos, os treinos em função e em transporte, a integração e parte do desenvolvimento de PcD no trabalho. Ainda que a diversidade de cargos ofertados às PcD seja pequena, os contatos, reuniões e atividades de acompanhamento nas organizações tem mostrado os resultados positivos no preparo de PcD para inclusão no mercado de trabalho. Novos pedidos dos gestores das organizações por orientação e preparo também são sinais de mudança, já que vem sendo ampliada a ideia de que a organização precisa se adaptar e de que o convívio entre diferentes contribui para o desenvolvimento e para o bem estar de todos na organização e na sociedade.

Considerações finais

A ampliação da inserção (contratação) de PcD e da inclusão no trabalho, que significa a criação de condições mais equitativas, de possibilidades de aprendizagem, de realização profissional, de desenvolvimento da carreira e consequente incremento salarial, que lentamente se observa em algumas organizações e segmentos, demanda investimento contínuo, especialmente

no que se refere à redução de barreiras atitudinais à inclusão de PcD. A ideia de que se tratam de pessoas com deficiência e também com histórias, conhecimentos, habilidades, sonhos e necessidade de aprender e conviver, o que gera diversidade e riqueza na sociedade e nas organizações, precisa ser ainda mais propagada e discutida, para que restem demandas de investimentos pontuais, como a aquisição de certa tecnologia assistiva útil para alguém em determinada função. O ideal é que maiores barreiras arquitetônicas e atitudinais, portanto culturais, já estejam bem reduzidas em alguns anos.

REFERÊNCIAS

Ayub, P. (2012). Com licença, posso entrar? Nova Perspectiva Sistêmica, 44(21), 49-60. Recuperado de http://www.revistanps.com.br/nps/article/view/251.

Brasil. (1991). Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm.

Brasil, & Ministério do Trabalho e Emprego. (2019). Relatório Anual de Informações Sociais (RAIS) – Análise dos principais resultados / Pessoas com deficiência. Recuperado de http://pdet.mte.gov.br/rais?view=default.

Camargo, M. L., & Feijó, M. R. (2017). Inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD) no mercado de trabalho: orientações para organizações contratantes. Recuperado de https://www.letraria.net/inclusao-da-pessoa-com-deficiencia/.

Coutinho, B. G., França, I. S. X., Coura, A. S., Medeiros, K. K. A. S., & Aragão, J. S. (2017). Qualidade de vida no trabalho de pessoas com deficiência física. Trabalho, Educação e Saúde, 15(2), 561-573. https://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00061.

Camargo, M. L., Feijó, M. R., Goulart Jr., E., Campos, D. C., & Cardoso, H. F. (2018). Experiências de Estágio em Psicologia Organizacional e do Trabalho e Orientação Profissional: conexões entre teoria e prática no mundo do trabalho. Recuperado de https://www.letraria.net/experiencias-de-estagio/.

Feijó, M. R., Goulart Jr., Campos, D. C., Cardoso, H. F., Camargo, M. L. Primeiros passos na atuação profissional do psicólogo em orientação profissional e de carreira e psicologia organizacional e do trabalho. Recuperado de https://www.letraria.net/portfolio/primeiros-passos-na-atuacao-profissional-do-psicologo-em-orientacao-profissional-e-de-carreira-e-psicologia-organizacional-e-do-trabalho/.

Brasil. (2012). Lei nº 12.764. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3 o do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm.

Monteiro, L. G., Oliveira, S. M. Q., Rodrigues, S. M., & Dias, C. A. (2011). Responsabilidade social empresarial: inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Rev. Bras. Ed. Esp., 17(3), 459-480, https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000300008.

Morais, A. O. et al. (2011). Inclusão Profissional: Ferramentas e Procedimentos para a Contratação e Retenção de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho. Recuperado de https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/inclusao_profissional.pdf.

Neves-Silva, P., Prais, F. G., & Silveira, A. M. (2015). Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. Ciênc. Saúde Coletiva, 20(8), 2549-2558. https://dx.doi.org/10.1590/1413-81232015208.17802014.

Secretaria de Trabalho, Ministério da Economia. (2019). Contratação de pessoas com deficiência bate recorde após fiscalização do Trabalho. Recuperado de http://trabalho.gov.br/noticias/6856-contratacao-de-pessoas-com-deficiencia-bate-recorde-apos-fiscalizacao-do-trabalho.

O DESIGN THINKING COMO FERRAMENTA DE REFLEXÃO E ACONSELHAMENTO DE ADULTOS EM TRANSIÇÃO DE CARREIRA

Roberta Cristiane Sanches Casare[1], Rosa Maria Ekisian Chofakian[2]

Introdução

A precarização das relações empregado-empresa, as constantes mudanças no mercado de trabalho e os ciclos mais curtos de contratação são disparadores para a reflexão de carreira. Nos atendimentos de adultos em transição de carreira, que participam de atendimentos de *outplacement*, observa-se com frequência a insatisfação com as escolhas profissionais, porém a orientação para uma nova escolha não é, muitas vezes, contemplada de maneira estruturada e metodológica nesse processo. Como o objetivo principal do *outplacement* é a recolocação no mercado de trabalho, as questões de escolha ou re-escolha profissionais não são abordadas, ou, na maioria das vezes, negligenciadas. No processo de *outplacement* tradicional, o objetivo primordial é a rápida realocação no mercado de trabalho, com pouco espaço para reflexão de

[1] Psicóloga pela Universidade Federal de São Carlos, Pós-graduada em Psicologia Social das Organizações e Orientação Profissional e de Carreira pelo Instituto Sedes Sapientiae. Certificação Internacional de Coaching pelo ICI. Atua há 20 anos em empresas nacionais e multinacionais, nos segmentos de Indústria, Tecnologia e Consultoria com desenvolvimento de profissionais e aconselhamento de carreira. *roberta.casare@statobr.com*

[2] Psicóloga pela Faculdade Metropolitanas Unidas, Pós-graduada em Psicoterapia Breve, com formações em Coaching Internacional pelo ICI e Pró Fit Coch. Atua como Consultora de Carreira e Coach há mais de 20 anos, atendendo adolescentes e adultos a escolher e a re-escolher caminhos profissionais. Atua com profissionais em transição de carreira, em Consultorias de Outplacement como Right Management, Career Center e Stato Consultoria. *rosa.chofakian@statobr.com*

carreira. O programa denominado "*Career Design*" foi desenvolvido a partir de ferramentas de reflexão de carreira apoiadas no trabalho da Universidade de Stanford: "*Design Your Life*" (Burnett & Evans, 2016) com o objetivo de cobrir essa lacuna. O programa de Stanford baseia-se no *Design Thinking*, que é uma metodologia para solução de problemas complexos. Por ser uma metodologia centrada no ser humano, tem proximidade com o aconselhamento de carreira: sua ênfase na profunda compreensão do problema, utilizando testes e iteração, valoriza a criatividade, a empatia e a vontade de correr riscos, facilitando o processo decisório de carreira (Oishi, 2012).

O *Design Thinking* prevê três fases distintas: inspiração, ideação e implementação. A inspiração inclui o entendimento do problema, pesquisas e organização da informação de maneira sintética. A ideação se refere ao brainstorming, prototipagem, teste e redesenho. Finalmente, a implementação é a execução da solução, com o reconhecimento de que essa solução não necessariamente será a definitiva. Assim como no *Design Thinking*, a escolha de carreira, requer mais do que a simples coleta de informações, análise e tomada de decisão. (Oishi, 2012)

No *Design Thinking*, assim como na escolha de carreira, entende-se que não há uma única solução que é obviamente a melhor: a grande maioria dos jovens tem talentos, interesses e muitos caminhos possíveis de carreira, igualmente promissores. (Oishi, 2012)

Objetivo

O presente trabalho tem como objetivo compartilhar os resultados iniciais da implantação do Programa *Career Design*, aplicado em adultos em transição de carreira. O Programa *Career Design* possui três etapas distintas: autoconhecimento, exploração das diversas possibilidades laborais e investigação da práxis ocupacional. Essas três etapas mesclam atividades tradicionais de orientação profissional e e exercícios baseados no método de Stanford "*Design Your Life*" (Burnett & Evans, 2016).

Descrição da intervenção

Participaram desse estudo cinco sujeitos, todas do sexo feminino, entre 25 e 40 anos, nível universitário, com experiência profissional anterior na área de formação, moradoras da grande São Paulo. Todas apresentaram insatisfação com a primeira escolha de carreira e foram convidadas a participar do Programa com o objetivo de repensar a sua trajetória em busca de novos caminhos profissionais. 100% das participantes concluíram o programa.

Foram aplicadas as seguintes ferramentas durante o Programa:

Fase 1: Reflexão (Think)

- *Anamnese de Carreira:* questionário que investiga as primeiras escolhas de carreira, o índice de satisfação profissional e objetivos futuros
- *Linha da Vida/Carreira:* análise dos principais eventos pessoais e profissionais, análise dos padrões comportamentais e valores pessoais
- *Crenças Familiares/ Disfuncionais:* investigação das crenças disfuncionais,

transformando-as em recursos de desenvolvimento
- *Genetograma:* análise das escolhas profissionais dos antecessores familiares, ampliando a consciência sobre as escolhas profissionais atuais
- *"Visão de Vida/Trabalho" (Work View/Life View) (Burnett; Evans, 2016)* – desenvolvimento de um texto sobre a visão de vida e de trabalho
- *Diário de Atividades (Good Time Journal) (Burnett; Evans, 2016)* – relatório das atividades diárias e seus indicadores de engajamento e motivação.

Fase 2: Criação (Create)
- *"Mapa Mental" (Mind Map) (Burnett&Evans, 2016)* – exercício criativo para ampliação das possibilidades de escolha
- *"Odisseia" (Burnett& Evans, 2016)* – exercício sobre planos para o futuro em três circunstâncias, provocando a reflexão em diferentes cenários
- *Critérios Para Escolhas Profissionais* – (Neiva, Kathia Maria Costa, 2015- Ed. Vetor) utilização do jogo como facilitador da tomada de decisão de carreira.

Fase 3: Desenho de Carreira (Design)
- *Pesquisa Ocupacional* – pesquisa sobre as profissões que foram filtradas nas reflexões anteriores
- *Entrevista Ocupacional* – entrevista com profissionais das áreas pré-escolhidas
- *Business Model You (Clark, Osterwalder,& Pigneur , 2012)* – construção do plano de ação para facilitar a mudança de carreira

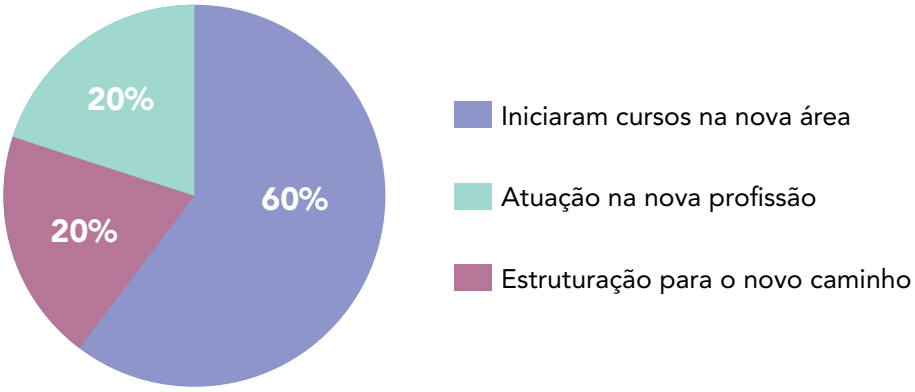
A intervenção foi conduzida ao longo de 10 sessões, com periodicidade semanal e 90 minutos de duração. Em cada sessão foram propostas atividades conforme a sequência dos instrumentos citados, além de exercícios encaminhados como tarefa de casa, entre sessões.

Resultados

As participantes responderam a um questionário de avaliação ao final da intervenção, contendo perguntas abertas e fechadas, para mensurar a efetividade do Programa Career Design. Observou-se que 100% das participantes avaliaram que o programa contribuiu de alguma forma para o seu próximo passo de carreira.

Quando questionado se foi concretizada alguma mudança de carreira após o programa, todas confirmaram que sim, sendo que 60% iniciou algum curso de formação na nova área escolhida, 20% já está trabalhando nessa nova área e 20% está se estruturando para essa mudança.

FIGURA 1
Mudança de carreira após o Programa *Career Design*



Em pergunta aberta sobre como o programa contribuiu com o próximo passo de carreira, as participantes responderam que:

- Resgatou os desejos não realizados de carreira
- Provocou a reinvenção e o protagonismo da carreira
- Gerou reflexão e organização dos pensamentos
- Aumentou a consciência, autoconhecimento e clareza das afinidades profissionais
- Proporcionou suporte/apoio e coragem para mudança
- Facilitou a assertividade e coerência nas escolhas
- Foi ponto chave para a mudança de carreira, minimizando riscos.

Sobre a experiência desse processo, as participantes declararam de maneira geral que estavam gratas e felizes por terem participado do programa, tendo sido essa vivência impulsionadora para novos rumos de carreira.

Futuramente, a expansão do programa para um grupo maior de participantes e com diversidade de perfis poderá ampliar os resultados iniciais aqui divulgados.

Considerações finais

A insatisfação com as escolhas de carreira é um tema recorrente no atendimento de adultos em transição. O Programa *Career Design* foi desenvolvido para atender esse público que demanda novas ferramentas que apoiem a reflexão de carreira. O trabalho de Stanford "*Design Your Life*" foi utilizado com o intuito de complementar e renovar o modelo tradicional de orientação profissional. Essa nova abordagem tem-se mostrado eficaz no apoio e na reinvenção desses profissionais que buscam não só um retorno ao mercado de trabalho, mas uma escolha condizente com seus valores pessoais. Profissionais de áreas e de formação acadêmica distintas têm se beneficiado desse processo que propicia a reinvenção, o redirecionamento profissional e escolhas mais autênticas e significativas de carreira.

REFERÊNCIAS

Clark, T.; Osterwalder, A.; Pigneur, Y., Business Model You – Ed. Alta Books - 2013

Neiva, Kathia M. C., Jogo: Critérios para Escolhas Profissionais - (3ª ed. revisada e ampliada) – Ed. Vetor - 2015

Oishi, Lindsay N., Enhancing career development agency in emerging adulthood: an intervention using Design Thinking May 2012. Dissertação de PHD – Universidade de Stanford – Palo Alto – EUA – 2012 : https://stacks.stanford.edu/file/druid:tt351qn0806/Oishi_Dissertation_final_pdf-augmented.pdf

W,Burnett; DJ,Evans. Designing your life: How to build a well-lived, joyful life – New York – Ed. Knopf – 2016

CARACTERIZAÇÃO DOS ATENDIMENTOS EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DE CARREIRA NO SERVIÇO-ESCOLA DE PSICOLOGIA DA UNAERP

Mariana Araújo Noce[1], Kátia Paschoali Miguel[2], Gisele Machado da Silva Carita[3]

Os serviços-escola tem como finalidade operacionalizar o desenvolvimento dos estágios supervisionados legalmente estabelecidos para a formação do(a) profissional psicólogo(a). Nele acontecem as atividades práticas dos estágios internos, o planejamento das ações para os estágios externos e as supervisões das intervenções realizadas (Conselho Federal de Psicologia, Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, 2013). De acordo com o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2010) os estágios, além de proporcionar condições para o treinamento profissional do estudante, cumprem a função de oferecer serviços psicológicos à população, criando campo para pesquisas e produção de conhecimento científico.

No contexto deste estudo, os atendimentos em orientação profissional e de carreira (OPC) são realizados por estagiários do quarto ano de graduação

[1] Psicóloga, Mestre e Doutora pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP – USP). Docente, Supervisora e Coordenadora do Curso de Psicologia da Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). *mnoce@unaerp.br*

[2] Psicóloga, Mestre e Doutora pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP – USP). Docente e Supervisora Curso de Psicologia da Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). *kmiguel@unaerp.br*

[3] *Psicóloga, Mestre e Doutora pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP – USP). Docente e Supervisora Curso de Psicologia da Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). gcarita@unaerp.br*

em psicologia da Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), supervisionados por docentes psicólogas experientes na área, durante estágio curricular obrigatório.

O referencial adotado é a Modalidade Clínica proposta por Bohoslavsky (1998), segundo a qual o psicólogo não assume um papel diretivo, mas atua como um facilitador para uma decisão autônoma por parte do orientando. Entende-se que as carreiras e profissões não requerem potencialidades específicas definidas *a priori* e estão inseridas em um contexto sociocultural dinâmico, no qual surgem continuamente novas carreiras, ocupações e campos de trabalho. Assim, o orientando deve desempenhar um papel ativo no desenvolvimento e no estabelecimento de sua identidade profissional.

Vale ressaltar que a pessoa que escolhe está inserida no contexto social mais amplo, composto por esferas de ordem familiar, educacional e de produção, dirigindo-se ao futuro sobre o que fazer e quem ser, para a definição de sua identidade ocupacional, que envolve: o ideal do ego, identificações com o grupo familiar, identificações com o grupo de pares e identificações sexuais. A Psicodinâmica da Escolha envolve o por que escolher, com que objeto/instrumento trabalhar, um quando / onde / como trabalhar e um à maneira de quem trabalhar (Bohoslavsky, 1998).

A possibilidade de decisão relaciona-se à capacidade de resolver conflitos, de tolerar a frustração e, sobretudo, elaborar o luto pelo que não se decidiu, dentre outros fatores. O objetivo do modelo clínico de Bohoslavsky (1998), portanto, é a construção da identidade profissional do orientando. Destaca-se a dimensão ética dessa perspectiva de intervenção em orientação profissional e de carreira, que concebe o homem como sujeito de suas escolhas e da construção de seu futuro, não cabendo ao profissional realizar decisões e indicar caminhos ao orientando. Os objetivos deste trabalho são: apresentar estrutura e funcionamento das atividades desse estágio, além de caracterizar os atendimentos realizados e a clientela atendida em 2018 e 2019.

Contexto e apresentação

O Curso de Psicologia da Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP) teve seu início em 1996 e, desde então, passou por reformulações tendo em vista o desenvolvimento recente da psicologia enquanto ciência e profissão no Brasil e as necessárias adequações às Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2011). Como características fundamentais expostas no Projeto Pedagógico de Curso, estão o oferecimento de disciplinas que abranjam a amplitude de perspectivas teóricas deste campo do saber, diversificadas quanto às possíveis áreas de atuação do(a) psicólogo(a), como: Psicologia do Trânsito, Psicologia do Esporte, Psicologia Jurídica, Psicologia Institucional, Psicologia Comunitária, Psicologia Aplicada a Situações Traumáticas e Emergenciais, entre outras. Ademais, a formação oferece ampla gama de experiências práticas em estágios de intervenção, todos curriculares, a partir do 7º semestre do curso. São oferecidas duas ênfases curriculares: 1) Psicologia e Processos Clínicos e Educacionais, 2) Psicologia e Processos Interventivos em Instituições e Organizações.

A experiência aqui relatada refere-se a um estágio curricular desenvolvido no início do quarto ano, após aprovação na disciplina teórica Orientação Profissional e de Carreira, oferecida no sexto semestre do curso e que compreende os seguintes objetivos: A) Apresentar o campo da orientação vocacional / profissional / de carreira: histórico, principais abordagens de trabalho e possíveis contextos de aplicação; B) Estimular reflexões e promover espaço para discussão sobre a realidade individual, educacional, econômica, social e profissional na atualidade e possibilidades de intervenção em orientação de carreira em diferentes contextos; C) Oferecer fundamentação teórica e conhecimento técnico visando preparar o aluno para planejar e desenvolver práticas em orientação vocacional / profissional / de carreira, tanto individualmente quanto em grupo.

O estágio em orientação profissional e de carreira tem duração de um semestre e inclui: apresentação, discussão e fixação das normas e do funcionamento do Serviço-Escola de Psicologia (que integra um Núcleo Multiprofissional da Universidade); retomada de informações teóricas a respeito da OPC; leitura e discussão de artigos; vivências em técnicas e atividades práticas; treinamento dos estagiários para realização das intervenções; atendimentos e supervisões semanais, os quais acontecem geralmente a partir da sexta semana de estágio. Durante as supervisões, os estagiários apresentam seus relatos de cada sessão realizada e são estimulados a refletir tanto sobre que o foi vivenciado por seus respectivos orientandos, quanto a respeito de seus próprios comportamentos, verbalizações, intervenções, percepções e sentimentos durante os atendimentos. Também ocorrem orientações e levantamentos de propostas de temas e atividades para o atendimento seguinte.

Características da clientela

A existência de atendimentos em orientação profissional e de carreira na UNAERP é divulgada interna e externamente por publicações na mídia e em redes sociais pelo departamento de marketing da Universidade, além de contar com divulgações de ex-clientes a familiares e conhecidos de Ribeirão Preto e região. Além disso, podem ocorrer encaminhamentos de outros estágios, desenvolvidos na Clínica de Psicologia e em instituições e organizações conveniadas. O período de inscrições é fixo, nos meses de janeiro e fevereiro, já que o estágio ocorre no primeiro semestre letivo de cada ano.

Em levantamento realizado com uma amostra de 91 pessoas atendidas em 2018 e 2019, verificou-se que a maior parte dos orientandos tem de 14 a 20 anos de idade (75,8%), sendo seguida pelos participantes de 21 a 30 anos (13,2%) e pelos de 31 a 40 anos (11%), com predominância de participantes do sexo feminino (68,1%). Quanto à escolaridade, a maioria dos participantes cursava o ensino médio (55%) ou tinha o ensino médio completo (27,4%), 9,9% tinham o ensino superior completo e 6,6% tinha o ensino superior incompleto. Apenas uma participante tinha o ensino fundamental incompleto (1,1%). Entre os orientandos atendidos no período, 53,8% eram provenientes de escolas da rede privada de ensino e 46,2% eram da rede pública. Deve-se destacar que foi identificado aumento de orientandos

de escolas públicas em relação ao levantamento anterior realizado neste serviço (2014 / 2015).

Características dos atendimentos

Os atendimentos são individuais (cada cliente é atendido por uma dupla de estagiários), ocorrem nos meses de março a junho e a perspectiva adotada é a Modalidade Clínica proposta por Bohoslavsky (1998), adaptando-se os objetivos e as estratégias às demandas, características e necessidades de cada cliente. Como se trata de um espaço de formação, o foco das supervisoras ocorre tanto no desenvolvimento do estagiário, em termos de habilidades e competências gerais dos psicólogos e aquelas específicas dentro da área, quanto na qualidade dos atendimentos oferecidos aos clientes.

O atendimento é iniciado com uma entrevista ampla e detalhada, baseada em roteiro semiestruturado, em que são coletadas informações sobre características sociodemográficas, histórico escolar e de trabalho, estado emocional, relacionamentos, experiências de vida, hábitos, rotina, atividades de lazer, esportes, aspectos de saúde mental (presença ou histórico de ansiedade, depressão, ideação e tentativas de suicídio) e informações sobre tratamentos de saúde anteriores e atuais. Também são levantadas as expectativas do cliente sobre os atendimentos e realizados esclarecimentos sobre o funcionamento do serviço e a respeito dos objetivos da orientação profissional e de carreira. As demandas mais frequentes envolvem decisões de continuidade dos estudos em cursos de ensino técnico ou superior, e apoio em transições de carreira.

Durante as supervisões e intervenções, os estagiários são incentivados a explorar e aprofundar características individuais e contextuais dos orientandos, estimulando o desenvolvimento de postura ativa frente à busca de informações sobre si e sobre a realidade ocupacional, com tomada de responsabilidades frente às suas decisões de carreira. Em sua maioria, os processos ocorrem em 10 a 12 encontros de 50 minutos cada, uma vez por semana, em horário agendado de acordo com a disponibilidade dos orientandos e estagiários. Os temas trabalhados incluem: autoconhecimento; significado das escolhas na vida e na carreira; informações sobre cursos, carreiras, Universidades, formas de ingresso e mercado de trabalho; integração das informações e encerramento do processo.

Para estimular a ampliar o autoconhecimento, são utilizadas, como disparadores temáticos em cada sessão, técnicas e atividades publicadas em livros da área ou criadas pelos estagiários em conjunto com as supervisoras. Busca-se, também, ampliar o conhecimento de profissões / ocupações, carreiras e cursos. Dependendo das necessidades e de cada orientando, os instrumentos de avaliação psicológica mais utilizados são a EMEP – Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (Neiva, 2014), o teste AIP – Avaliação dos Interesses Profissionais (Levenfus & Bandeira, 2009) e o BBT-Br - Teste de Fotos de Profissões (Achtnich, 1991; Jacquemin, 2000; Jacquemin, Okino, Noce, Assoni, & Pasian, 2006).

Embora, na atualidade, ainda se perceba forte presença dos testes psicológicos nos processos de orientação profissional, no Brasil, a partir de 1970,

com o surgimento da Estratégia Clínica, de Bohoslavsky (1998), nota-se maior valorização do papel autônomo do orientando, em que o orientador é um coadjuvante na exploração do mundo interno do indivíduo, e o processo vai mais além do que a busca de adequação entre o sujeito e o mundo do trabalho. Na estratégia clínica, podem-se utilizar testes no processo de orientação, desde que o orientador esteja familiarizado com os seus fundamentos teóricos e eles tenham fidedignidade e validade asseguradas (Sparta, Bardagi & Teixeira, 2006).

Mesmo que nem sempre sejam aplicados testes nos processos desenvolvidos no Serviço-Escola de Psicologia da UNAERP, quando de sua utilização, a discussão dos resultados com o orientando é realizada com maior proximidade possível à aplicação, geralmente na sessão seguinte, após os estagiários passarem por supervisão e serem orientados sobre como realizar essa devolutiva. Na conversa entre estagiários e cliente sobre os resultados, parte-se do ponto de vista do orientando, verificando-se constantemente como ele compreendeu e integrou os resultados às informações que possui sobre si.

A finalização dos processos de orientação profissional e de carreira coincide com o encerramento do semestre e do estágio. Os estagiários são orientados a realizar o encerramento do atendimento em duas ou três sessões, em que há a integração das informações e conhecimentos obtidos ao longo de todo o processo e a avaliação do trabalho realizado na perspectiva do orientando e dos estagiários que realizaram o atendimento.

No período analisado (2918 e 2019), 75,9% dos atendimentos foram concluídos dentro do semestre letivo em que o estágio foi realizado e 4,3% necessitaram de continuidade no semestre seguinte, por impossibilidade de conclusão devido a faltas do orientando ou sessões agendadas em dias da semana com muitos feriados, ou pela complexidade de alguns casos que necessitaram de maior atenção antes da finalização da OPC. Nestas situações podem ser realizados encaminhamentos para outros atendimentos dentro ou fora da Universidade. Entre os atendimentos não concluídos, em 9,9% dos casos houve desistência por parte dos orientandos e 8,8% não foram concluídos devido à perda da vaga por faltas, já que o serviço possui uma norma em que duas faltas consecutivas ou três faltas alternadas levam ao cancelamento do atendimento. Possivelmente em decorrência de mudanças no serviço, especificamente na forma de comunicação com os clientes atendidos, verificou-se redução dos casos de perda de vaga nesse tipo de atendimento de 2018 para 2019.

Como destacado por Santos, Cardoso e Melo-Silva (2009), em seu cotidiano de trabalho, é frequente que o orientador profissional e de carreira identifique demandas inicialmente associadas a escolhas ou decisões de carreira, mas que, em uma análise mais detalhada, verifica-se o benefício do encaminhamento para intervenções psicoterápicas. No presente estudo, no período analisado, isso ocorreu em 16,5% dos casos, em que, ao final do atendimento, houve encaminhamento para realização de psicoterapia em outros estágios realizados na Clínica de Psicologia. Em apenas um caso inscrito para atendimento em OPC não foi possível e nem indicada a continuidade, tendo

havido encaminhamento para psicoterapia logo após a primeira entrevista realizada pelos estagiários.

Do ponto de vista acadêmico, ao final do período, os estagiários devem elaborar um relatório final do estágio, terminar o preenchimento da documentação necessária (prontuários e registros documentais) e elaborar reflexão pessoal acerca dos atendimentos, avaliando como as experiências contribuíram com sua formação até o momento e o que precisam e/ou pretendem desenvolver em termos de características e competências para aprimorar a prática em outros estágios e para a atuação futura como psicólogos.

Considerações Finais

A orientação profissional tem se caracterizado como um importante campo de reflexão não só para os jovens que buscam escolher uma profissão/carreira, mas também para aquelas pessoas que buscam uma re-orientação de carreira, no sentido de rever e mudar escolhas profissionais anteriores ou alterar configurações de carreira, em que se mantenha a escolha profissional inicial. A área de atuação da orientação profissional leva em conta, portanto, não apenas as características do indivíduo, mas seus desejos e possibilidades em um mundo que propõe o trabalho como fonte de subsistência, (in)satisfação e valorização, mas carregados de instabilidade e mudanças.

As atividades propostas durante o processo, portanto, não podem se restringir à aplicação de testes e inventários de maneira a correlacionar pessoas a determinadas áreas ou a determinadas profissões; antes disso, as atividades propostas (que variam entre questionários, técnicas e dinâmicas, entrevistas com profissionais, visitas à locais de trabalho e universidades, busca por informações sobre cursos em livros, revistas e outros materiais, dentre outras possibilidades de (re)conhecimento de profissões e carreiras) vem favorecer todo um processo de aprendizado do indivíduo sobre si, sobre o mundo do trabalho, bem como sobre cursos e formações disponíveis. Tais atividades não são programadas em um cronograma previamente estabelecido; são definidas em função do momento em que o indivíduo se encontra no processo, respeitando-se os ritmos e as necessidades individuais e promovendo-se introspecção e compreensão do processo de escolha como algo que constrói um aspecto importante da identidade individual: a identidade profissional.

A realização de trabalhos de levantamento e apresentação de experiências como este traz benefícios diretos ao serviço, como maior compreensão de suas características e necessidades, além de promoção de adaptações e de melhorias. Além disso, gera a possibilidade de difundir informações sobre o modelo e o tipo de intervenção realizada, permitindo intercâmbio de informações com outros atendimentos semelhantes desenvolvidos em serviços-escola de outras instituições de ensino de graduação ou de pós-graduação que oferecem formação em orientação profissional e de carreira.

REFERÊNCIAS

Achtnich, M. (1991). O BBT, Teste de Fotos de Profissões: Método projetivo para a clarificação da inclinação profissional. São Paulo: CETEPP.

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

Brasil. (2008). Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, DF.

Brasil. (2011). Resolução nº 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF.

Conselho Federal de Psicologia. (2009). Resolução CFP nº 01/2009. Dispõe sobre a obrigatoriedade do registro documental decorrente da prestação de serviços psicológicos. Brasília, DF: CFP.

Conselho Federal de Psicologia, Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, & Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. (2013). Carta de serviços sobre estágios e serviços-escola. Brasília, DF: CFP.

Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. (2010). Recomendações aos Serviços-Escola de Psicologia do Estado de São Paulo. São Paulo, SP: CRP-SP.

Gomes, M. A. F., & Dimenstein, M. (2016). Serviço escola de psicologia e as políticas de saúde e de assistência social. Temas em Psicologia, 24(4), 1217-1231.

Jacquemin, A. (2000). O BBT-Br: Teste de Fotos de Profissões: normas, adaptação brasileira, estudos de caso. São Paulo: CETEPP.

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: CETEPP.

Levenfus, R. S., & Bandeira, D. R. (2009). AIP – Avaliação dos Interesses Profissionais. São Paulo: Vetor.

Neiva, K. M. C. (2014). Escala de maturidade para a escolha profissional (EMEP). São Paulo: Vetor.

Santos, M. A., Cardoso, E. A. O., & Melo-Silva, L. L. (2009). Orientação profissional como porta de entrada para psicoterapia: um estudo retrospectivo. Psico-USF, 14(2), 143-156.

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.

PARTE 3
REVISÃO

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A JUVENTUDE: MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO PERÍODO 2012-2018

Karine Ribeiro de Assunção[1], Lucy Leal Melo-Silva[2]

Introdução

A configuração mundial de políticas públicas que tem o jovem como protagonista e reconhece os anseios dessa geração é recente e aponta para a necessidade de mudança na relação do Estado, sociedade e juventude. A preocupação mundial com a juventude se tornou efetiva com o compromisso assumido na *Declaração da Juventude dos Ideais da Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos,* em 1965, pelos membros da Organização das Nações Unidas (ONU), abrindo espaço para movimentos em prol dos jovens. Em 1985, a ONU estabeleceu o Ano Internacional da Juventude, e em 2010 retornou com o tema *Diálogo e Entendimento Mútuo,* uma reforma idealizada, com a participação da juventude na construção coletiva da realidade, gerando investimentos econômico, educacional, cultural, político e social, e levando em conta sua diversidade.

No Brasil, segundo o relatório da UNESCO (2004), a lógica que fundamentava a Política para jovens com idade inferior a 18 anos, até meados do

[1] Psicóloga e mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialização em Educação à Distância pelo Estácio (UNISEB). Trabalha no SENAC na área de desenvolvimento social e nos programas de Aprendizagem. Participa do Carreira Lab da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da USP. *kasrib@hotmail.com*

[2] Psicóloga, livre-docente e professora sênior do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Coeditora da Revista Brasileira de Orientação Profissional. Autora de livros na área da Orientação Profissional e da Formação em Psicologia. Pesquisadora CNPq. *lucileal@ffclrp.usp.br*

século XX, se aproximava da garantia da ordem social e se distanciava das reais necessidades e direitos da juventude. Em 1980 um grupo de agentes sociais (pesquisadores, organismos internacionais e municipais, movimentos juvenis) uniram esforços para demonstrar a necessidade de os jovens vivenciarem experiências sociais saudáveis, tendo os seus direitos preservados. Em continuidade aos esforços, em 1990, o Estatuto da Criança (ECA, Lei nº 8.069) traz visibilidade e alinha políticas públicas para a infância e a adolescência. Em 2005, um grupo interministerial encabeçou o debate para a elaboração da Política e Plano Nacional de Juventude, para além da faixa etária de 18 anos, reconhecida como adolescência, culminando no surgimento da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), do Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). E, em 2011, o Estatuto da Juventude demarca uma fase de maior diálogo entre o poder público e o privado, além de promover uma emenda constitucional que reconhece direitos e protagonismo do jovem (15 a 29 anos).

> *Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde, Organização Mundial da Saúde (OPS/ OMS), juventude é uma categoria sociológica que representa um momento de preparação de sujeitos – jovens – para assumirem o papel de adulto na sociedade e abrange o período dos 15 aos 24 anos de idade. No Brasil, a atual Política Nacional de Juventude (PNJ), considera jovem todo cidadão ou cidadã da faixa etária entre os 15 e os 29 anos. E a divide em 3 faixas etárias: jovens-adolescentes de 15 a 17 anos; jovens--jovens de 18 a 24 anos e jovens-adultos da faixa dos 25 a 29 anos. (Silva & Silva,2011, p.664).*

Apesar do avanço ainda é necessário entender a heterogeneidade e complexidade da juventude na elaboração e implementação de políticas públicas. Alguns desafios são: melhorar a estrutura; expandir as faixas de idade e adequar aos grupos de destino, cuidando para que não ocorra sobreposição da idade e ações, ampliando o acesso aos jovens; investir em inovações pedagógicas; dar autonomia ao Estatuto Nacional da Juventude para que sejam consolidadas políticas de Estado, e não de Governo.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2013, os jovens entre 17 e 24 anos são mais de 28 milhões, e no segundo trimestre a taxa de desemprego registrada foi de 7,4%. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) aponta que no Brasil existe um alto índice de jovens entre 15 e 29 anos que não estudam em escolas regulares, cursos profissionalizantes e nem trabalham, e quando realizam alguma atividade laboral os ganhos são menores que os dos adultos e menos da metade têm carteira assinada. A desigualdade social promove a divisão dos jovens. Há os que usufruem da possibilidade de dedicação aos estudos, à formação profissional e acesso ao lazer e à cultura e, por outro lado, os que são inseridos precocemente no mundo do trabalho formal ou informal em condições precárias ou estão em situação de marginalização.

Segundo Leão e Nonato (2012), as desigualdades sociais exercem grande influência nas trajetórias de vida da juventude latino-americana, com impactos sobre suas experiências, expectativas e possibilidades reais em relação ao futuro. Assim, é relevante refletir sobre as políticas públicas que busquem maior justiça social, autonomia para as juventudes, sobretudo na contemporaneidade com ataques deliberados às políticas públicas que buscam algum avanço no processo civilizatório. Na busca por instrumentos de justiça social que promovam acesso à educação e ao trabalho vem à tona a importância da orientação profissional, como estímulo ao projeto de vida, no contexto das políticas públicas brasileiras. O que demonstra um avanço tardio no contexto brasileiro, pois enquanto falamos em elaboração de políticas públicas de Orientação Profissional e Educação para a Carreira, em países como Estados Unidos e Austrália já se discutem a reconstrução destes modelos.

A escolha mediada pela Orientação Profissional permite maior consciência e autonomia, deixando de ser mero subproduto do histórico profissional familiar ou de demanda social. Segundo Silva (2011) a eficácia da Orientação Profissional passa por: (a) eficiência econômica, possibilitando escolhas profissionais mais conscientes e com maior probabilidade de sucesso; (b) equilíbrio social, acesso a um leque diversificado e maior de caminhos que conduzem à educação e às oportunidades de carreira, (c) escolhas sustentáveis, pautadas em questões sociais e do meio ambiente articuladas no projeto de vida. Esta investigação foi delineada visando complementar produções acadêmicas de políticas públicas para a juventude, como a de Zanella et al. (2013). Assim, esta pesquisa objetiva mapear as publicações no contexto de políticas públicas para a juventude brasileira, no período entre 2012 a 2018. E, também, verificar se os estudos selecionados abordam questões da Orientação Profissional e da construção de projetos de vida e de futuro.

Método

Este estudo, do tipo revisão de literatura, sistematiza os resultados dos estudos realizados nos últimos oito anos, com foco nas políticas públicas para jovens no Brasil. Foi utilizada a base de dados da SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), buscando a cobertura na área da Psicologia e Ciências Sociais. A SciELO é uma biblioteca eletrônica que reúne publicações do Brasil, Venezuela, Espanha, Cuba, Chile e Portugal. A escolha desta base para análise se justifica como mapeamento inicial. Outras bases de dados serão agregadas em estudos posteriores.

A coleta foi realizada em abril de 2019 e abrangência foi de 2012 a 2018, em função de já existir estudo de revisão até 2011, o de Zanella, et al (2013). As combinações de palavras-chave em português foram "políticas públicas", "jovens" e "juventude". Após a leitura de títulos, resumos e palavras-chave os artigos (n=39) relacionadas às políticas públicas destinadas à juventude foram selecionados, sendo excluídos (n=4), pois se referiam a políticas públicas fora do Brasil. Assim, 35 artigos compõem o corpus de análise deste estudo. As categorias para a organização dos achados foram: número de publicações por ano, métodos e instrumentos, contexto, temática e principais

achados. No que se refere às temáticas/áreas investigadas, os estudos foram organizados em: Educação, Saúde, Assistência Social e Trabalho, sendo dois sobre a Orientação Profissional.

Resultados e Discussão

Visando atender aos objetivos deste estudo, os resultados são apresentados em a duas seções, a primeira contém o mapeamento das publicações no contexto de políticas públicas para a juventude brasileira, no período alisado (2012 a 2018), conforme categorias descritas anteriormente. E, a segunda seção apresenta e discute os estudos que abordam as questões da Orientação Profissional e da construção de projetos de vida e de futuro.

Mapeamento das publicações no contexto de políticas públicas para a juventude brasileira

A Tabela 1 mostra a distribuição da temática (área), os subtemas e os métodos utilizados em cada tema. Sobre o *número de publicações por ano*, a Média anual dos artigos é de quatro. Cabe destacar que em 2013 registra-se o maior número (N=9), seguido de 2015 (N=8), que pode ser em decorrência do foco na política pública e na influência do Estatuto da Juventude, de 2011. Os demais anos do período analisado registram entre duas e seis publicações anuais: 2012 (N=2), 2014 (N=6), 2016 (N=4), 2017 (N=3) e 2018 (N=5).

TABELA 1
Distribuição da temática (área), subtemas e métodos utilizados em cada tema

TEMÁTICA	SUBTEMAS	NÚMERO DE ARTIGOS	QUALI-TATIVOS	QUANTI-TATIVOS	MULTI-MÉTODOS	REVISÃO DA LITERATURA
1. Educação	Escolarização	6	2	2		1
	Qualificação profissional	3		1	2	
	Pessoas com deficiência	2		2		
	Violência	1	1			
	Sexual	1	1			
	Prisional	1				
2. Saúde	Pública	8	3	1		2
	Mental	1	1			
	Drogas	2	1			1
	Sexual	1	1			
3. Assistência Social	Violência, racismo	5	3			
	Alimentação	1				1
	Gênero	1	1			
	Inclusão	1	1			

TEMÁTICA	SUBTEMAS	NÚMERO DE ARTIGOS	QUALI-TATIVOS	QUANTI-TATIVOS	MULTI-MÉTODOS	REVISÃO DA LITERATURA
4. Trabalho	Emprego decente	3		2		'
	Orientação Profissional	2	2			
	Pessoas com deficiência	1	1			

** Um dos artigos não consta o método.*

Quanto aos *métodos e instrumentos*, predominam os qualitativos com 18 estudos (51%). Os métodos quantitativos foram oito (23%). Seis são de Revisão da Literatura (17%), dois do tipo multimétodos (6%) e um não informou claramente a estratégia utilizada (3%). Os *instrumentos* identificados nos artigos selecionados foram: análise documental (N=9); revisão da literatura (N=7); entrevistas (N=5); questionários semiestruturados (N=3); diário de campo (N=3); grupos focais (N=3); intervenção clínica (N=2); estudo de caso (N= 2) e análise de discurso (N=1). Predominam métodos qualitativo, com foco no processo e conduzidos com menor número de sujeitos.

Quanto às *temáticas/áreas investigadas*, os estudos são: na Educação 14 estudos; na Saúde 12; na Assistência Social oito e no âmbito do Trabalho seis, sendo dois sobre a Orientação Profissional. No tema *educação* (N = 14), o maior enfoque foi dado à manutenção da escolarização, em jovens de posições sociais desfavorecidas, em geral mulheres e negros com históricos de reprovação e desistência, sujeitos ao desemprego e à precariedade no trabalho, o que limita a trajetória de vida e o planos para o futuro. O estudo de Leão e Nonato (2012), em Belo Horizonte, com jovens entre 24 a 29 anos participantes do ProJovem Urbano, mostra a diversidade das experiências, significados e motivações em relação à escola, ambíguas às vezes, no sentido de entenderem como sendo um mal necessário, que ao final enxergam como uma forma de alcançar posições profissionais melhores e vencer o círculo de fracasso familiar na trajetória acadêmica e profissional. O estudo de Volpe (2013) demonstra a fragilidade, a descontinuidade, a fragmentação e a secundarizarão de políticas públicas implementadas na Educação sem o devido planejamento de ações alinhadas aos anseios dos jovens carentes, o que os coloca enquanto trabalhador à margem do cenário político, econômico e social atual. As pesquisas se deram, sobretudo, no contexto da implantação da Política Nacional da Juventude do Governo Lula, ligadas às políticas públicas advindas do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), com foco no Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo foi promover escolarização, qualificação profissional e ação comunitária, utilizando uma abordagem interdisciplinar, de base construtivista. O educador trabalha a elaboração do plano de ação na comunidade e do projeto de orientação profissional. O maior número de estudos nessa temática demonstra que esse é o caminho para a promoção da cidadania das juventudes.

A temática da saúde (N=12) reuniu o segundo conjunto de estudos com maior destaque. O estudo de Jager, Batista, Perrone, Santos e Dias (2014), a partir de uma revisão narrativa da literatura, centrou-se no histórico das políticas públicas, com enfoque no Programa de Saúde do Adolescente (PROSAD): na atenção, direcionamento, variabilidade das metas e da equipe disponível para intervenção. Duas fragilidades foram identificadas nas ações de articulação, quanto à variabilidade de metas e à equipe, que demonstrou pouco preparo para reconhecer o protagonismo dos adolescentes. As representações locais de saúde, no geral, compreendem a saúde a partir do conceito biológico, não ampliado. Assim, as políticas públicas não têm atendido à juventude na totalidade, além de ser contraditória as diretrizes do Sistema Único de Saúde.

O terceiro grupo de estudos, reunidos no tema *Assistência Social* (N=8), aborda em maior número a violência e violação dos direitos dos jovens. O estudo de Scisleski, Silva, Galeano, Bruno e Santos (2016) foi realizado em Campo Grande/MS com jovens em conflito com a lei. Assim, os autores abordam a vivência pela exclusão social e, portanto, marginalização tutelada na incapacidade do Estado de garantir seus direitos, mas que está pronto para punir este sujeito diante de um ato infracional. É bem comum o Judiciário simultaneamente incluí-lo no mundo do trabalho, e excluindo seus direitos trabalhistas. Por sua vez, o estudo de Campos e Paiva (2018), realizado na cidade de Natal/RN, aborda o processo socioeducativo do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, concebendo o jovem como mobilizador nas ações socioeducativas de forma que sejam ouvidos na construção de políticas mais democráticas e eficientes. Estes estudos se deram em um período, no qual as políticas públicas tiveram uma diminuição, que pode ser explicada em função da situação política e econômica do país, de crise e o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, como apontam Botelho, Moraes, Leite e Costa (2015). A partir das entrevistas com os jovens participantes, verificou-se o não cumprimento da função dos programas avaliados, de proteção, desenvolvimento da identidade e maturidade, nos acima de 18 anos, pois eram vistos não como problemas, mas como cidadãos de direito. Os autores destacam o despreparo no trato das equipes das Unidades de Acolhimento (UA), decorrente da contratação de profissionais, não respeitando o perfil exigido para a função.

Sobre a temática *trabalho* (N=6), a revisão de Nunes e Fernandez (2016), em um contexto de desemprego juvenil e de limitado acesso às oportunidades de trabalho, utiliza duas abordagens: (a) a relação Estado-sociedade na constituição das políticas públicas, e (b) a condução das políticas de trabalho e emprego voltadas para os jovens brasileiros. Os achados apontam que a primeira abordagem é um desafio na atualidade, mas apresenta avanços quando se trata da efetivação do direito ao trabalho com qualidade.

Publicações que abordam a Orientação Profissional

A Orientação Profissional aparece no contexto em que as políticas do Governo Federal e as estaduais potencializaram as ações do Programa

Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens (PNPE) com o intuito fomentar o acesso ao primeiro trabalho, o que não foi identificado na análise da produção acadêmica até 2011. O estudo de Veriguine, Basso e Soares (2014) apontou que o processo de escolha ocupacional/profissional em jovens em situação de vulnerabilidade está relacionado a traçar projetos de vida distintos dos pais e no curto prazo, contudo na prática eles têm dificuldade de implementação dos referidos projetos em função dos preconceitos sociais nos espaços que ocupam. Assim, o referido estudo abre novos frentes de atuação de pesquisa sob uma ótica social a partir da Orientação Profissional, para além dos testes vocacionais e estudos com jovens pré-vestibulandos das classes mais favorecidas.

Em outro contexto e cenário, o segundo estudo, de Lehman (2014), busca as variáveis presentes no processo de re-escolha profissional e tenta delinear um modelo de atendimento para universitários, pois grande número de estudantes evadem por estarem insatisfeitos com a escolha. Portanto, a atenção se volta à satisfação e ao vínculo estabelecido (ou não) com a Instituição.

No contexto das políticas públicas novas questões foram constatadas nos estudos como violência urbana, gênero, homofobia, mesmo que incipientes, enquanto outras nem apareceram, como já apontavam Zanella et al. (2013), a saber: inclusão digital, jovens rurais e indígenas.

Considerações Finais

Os estudos sobre políticas públicas, nesta revisão, mostram o predomínio dos métodos qualitativos,18 estudos (aproximadamente 50%) e o enfoque na temática da educação, já era esperado. Apenas dois estudos investigaram políticas públicas em Orientação Profissional, um avanço, já que até 2011 eram inexistentes. O que coloca em pauta a possibilidade de intervenções com foco em projeto de vida e em perspectivas de futuro para a juventude, o que poderia favorecer a esperança e os propósitos de vida, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Levando em consideração a análise da revisão bibliográfica em políticas públicas para a juventude, constata-se no Brasil um avanço derivado da Constituição cidadã (1988), do ECA (1990) e de Estatuto da Juventude (2011), porém muito ainda há por fazer no que diz respeito ao protagonismo do jovem nessa construção, apesar dos estudos terem mostrado uma abertura para ouvir os jovens. Políticas que coloquem a juventude no centro do processo como construtores a partir da participação política, possibilitaria a implementação de ações mais conectadas com os direitos humanos e as demandas para o século XXI.

Este estudo tem suas limitações por ter sido feito em apenas uma base de dados. Assim, recomenda-se a ampliação das fontes a serem analisadas em futuras investigações, por exemplo, sugerem-se bases como Scopus, Psycinfo, Pepsic, entre outras. Pesquisas precisam, além de estudar o problema, investigar as intervenções que visam promover oportunidades para os jovens construírem vidas e carreiras em diferentes cenários e contextos de trabalho. Cabe à sociedade não permitir retrocesso, e avançar ainda mais nas políticas

públicas conectadas com o conhecimento científico e as diretrizes internacionais de política protetiva da infância e da juventude para que possam lidar com os desafios que se apresentam no século XXI, um mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo.

REFERÊNCIAS

Botelho, Adriana Pedreira, Moraes, Mayara Cristina Muniz Bastos, & Leite, Ligia Costa. (2015). Violências e riscos psicossociais: narrativas de adolescentes abrigados em Unidades de Acolhimento do Rio de Janeiro, Brasil. Ciência & Saúde Coletiva, 20(1), 7-16. https://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014201.18112013

Brasil. MEC. SEB. CNE. (2017). Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/

Campos, Caroline Cristina de Arruda, & Paiva, Ilana Lemos de. (2018). Programa Nacional de Inclusão de Jovens: possibilidades e contribuições na perspectiva dos adolescentes participantes. Fractal: Revista de Psicologia, 30(1), 22-29. https://dx.doi.org/10.22409/1984-0292/v30i1/1460

Silva, F. F. (2011). Políticas públicas de Orientação Profissional: diagnóstico e perspectivas para o Brasil. In M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Eds.), Compêndio de orientação profissional e de carreira: Enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção (Vol. 2, pp. 155-194). São Paulo, SP: Vetor

IBGE. PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. 2013. Educação juventude raça/cor: primeiras análises. Brasília: Comunicado da Presidência.

Jager, Márcia Elisa, Batista, Fernanda Altermann, Perrone, Cláudia Maria, Santos, Samara Silva dos, & Dias, Ana Cristina Garcia. (2014). O adolescente no contexto da saúde pública brasileira: reflexões sobre o PROSAD. Psicologia em Estudo, 19(2), 211-221. https://dx.doi.org/10.1590/1413-737221567004

Leão, Geraldo, & Nonato, Symaira Poliana. (2012). Políticas públicas, juventude e desigualdades sociais: uma discussão sobre o ProJovem Urbano em Belo Horizonte. Educação e Pesquisa, 38(4), 833-848. Epub July 31, 2012.https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000016

Lehman, Yvette Piha. (2014). University students in crisis: university dropout and professional re-selection. Estudos de Psicologia (Campinas), 31(1), 45-54. https://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2014000100005

Nunes, Maisa Bruna de Almeida, & Fernandez, Cristiane Bonfim. (2016). Estado, sociedade e políticas de trabalho e emprego voltadas para os jovens no Brasil. Revista Katálysis, 19(1), 64-72. https://dx.doi.org/10.1590/1414-49802016.00100007

Scisleski, Andrea Cristina Coelho, Silva, Jhon Lennon Caldeira da, Galeano, Giovana Barbieri, Bruno, Bruna Soares, & Santos, Suyanne Nayara dos. (2016). Racismo de Estado e tanatopolítica: reflexões sobre os jovens e a lei. Fractal: Revista de Psicologia, 28(1), 84-93. https://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1139

Silva, Roselani Sodré da, & Silva, Vini Rabassa da. (2011). Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. Caderno CRH, 24(63), 663-678. https://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792011000300013

UNESCO. Políticas públicas de/para/com juventudes. Brasília: UNESCO, 2004. 304p.

Veriguine, Nadia Rocha, Basso, Cláudia, & Soares, Dulce Helena Penna. (2014). Juventude e Perspectivas de Futuro: A Orientação Profissional no Programa Primeiro Emprego. Psicologia: Ciência e Profissão, 34(4), 1032-1044. https://dx.doi.org/10.1590/1982-370000902013

Volpe, Geruza Cristina Meirelles. (2013). O financiamento da educação de jovens e adultos em municípios mineiros no período de 1996 a 2006: até quando migalhas? Revista Brasileira de Educação, 18(54), 693-716. https://dx.doi.org/10.1590/S1 413-24782013000300010

Zaneli, J. C., Andrade, J. E. B., & Bastos, A. V. B. (2004). Psicologia, organizações e trabalho no Brasil. Porto Alegre: Artmed.

Zanella, Andréa Vieira, Groff, Apoliana Regina, Silva, Dâmaris Oliveira Batista da, Mattos, Laura Kemp de, Furtado, Janaína Rocha, & Assis, Neiva de. (2013). Jovens, juventude e políticas públicas: produção acadêmica em periódicos científicos brasileiros (2002 a 2011). Estudos de Psicologia (Natal), 18(2), 327-333. https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2013000200019

CASAIS DE DUPLA CARREIRA: REVISÃO INTEGRATIVA E NOVOS CAMINHOS DE PESQUISA

Clarissa Erthal Coriolano[1], Fernanda Mendes Pires[2], Alexsandro Luiz de Andrade[3]

Este capítulo é uma revisão sistemática integrativa da literatura com foco no construto "casais de dupla-carreira" onde buscou-se apresentar uma visão geral da produção científica sobre tema nos últimos cinco anos (2013-2018). A literatura internacional tem abordado o tema de carreira sob a ótica do casal desde 1969, quando Rapoport e Rapoport lançaram o livro: "*The Dual Career Family: A variant pattern and social change*" (Rapoport & Rapoport, 1990). O casal em dupla carreira é um tipo diático (Hall, 2018), em que dois indivíduos se preocupam em desenvolver suas carreiras com ênfase ao alto comprometimento psicológico e de padrões de desempenho e desenvolvimento (Kundu, Phogat, Datta & Gahlawat, 2016), ao mesmo tempo em que equilibram as demandas familiares. Esses casais, com demandas e rendimentos semelhantes no trabalho, se envolvem com aspirações e pressões da carreira do parceiro, mais que outros tipos de família (Duxbury, Lyons & Higgins, 2007).

[1] Graduada em Comunicação Social (UNESA), com MBA em Marketing pela Fundação Getúlio Vargas. Graduanda em Psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista de apoio técnico FAPES no LabAmp. *clarissacoriolano@gmail.com*

[2] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Administração pela Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo e Graduada em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo. *fermpires@gmail.com*

[3] Professor e pesquisador na Universidade Federal do Espírito Santo nas áreas de Avaliação Psicológica e Planejamento de Carreira. Vice-presidente da Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP). Bolsista Produtividade do CNPq. *alexsandro.deandrade@yahoo.com*

A partir de negociações, renegociações e estratégias diárias, o casal coordena, integra e equilibra a dimensão trabalho-família, considerando não só o que é melhor individualmente, mas para o bem-estar do cônjuge e de outros membros da família (Berlato, 2015; Budworth, Enns & Rowbotham, 2008; Duxbury et al., 2007). Este casal pode ser reconhecido como uma única unidade de análise, em que há uma identidade compartilhada (Budworth et al., 2008) e tem como principal desafio o alcance da sincronicidade (Hall, 2018). No âmbito do trabalho, a complexidade desta sincronia se intensifica quando realocações são frequentes e esperadas, quando o trabalho demanda longas horas e também os finais de semana e quando existem viagens habituais e residências em diferentes cidades (Neault & Pickerell, 2005).

Para a literatura, este casal tem maior potencial de apresentar uma visão igualitária em direitos entre gêneros considerando as carreiras em igual importância (Neault & Pickerell, 2005), com melhor igualdade em funções de trabalho e não-trabalho (Duxbury et al., 2007; Rapoport & Rapoport, 1990) e sem priorização entre a carreira da mulher ou do homem (Sekaran, 1982). Embora existam achados em que casais heterossexuais relatem que a carreira do homem vem em primeiro lugar (Neault & Pickerell, 2005). Sob a ótica organizacional, gerir um profissional em dupla carreira é diferente dos demais empregados solteiros ou de famílias com trajetórias de trabalho tradicionais. Desse modo, políticas de recursos humanos tais como flexibilidade, apoio de colegas e da gestão, podem favorecer este eterno equilíbrio (Kundu et al., 2016), ainda que já tenha sido constatado que os efeitos positivos do apoio organizacional apenas ocorrem para aqueles indivíduos que possuem alto nível de apoio também do cônjuge (Ocampo et al., 2018).

Procurando compreender a natureza axiológica do tema, esta revisão sistemática teve como objetivo apresentar uma visão geral da produção científica sobre o construto "casais de dupla-carreira" nos últimos cinco anos (2013-2018).

Método

Adotando o processo de revisão sistemática de oito etapas indicado por Costa e Zoltowski (2014), foram delimitadas cinco bases de dados eletrônicas, selecionadas por serem relevantes e especializadas em Psicologia e em Administração: *Web of Science, Science Direct*, PsycInfo, Scielo e Pepsic. As buscas foram realizadas no mês de dezembro de 2018 e todo o processo foi conduzido por dois juízes para redução do viés desse processo (Costa & Zoltowski, 2014).

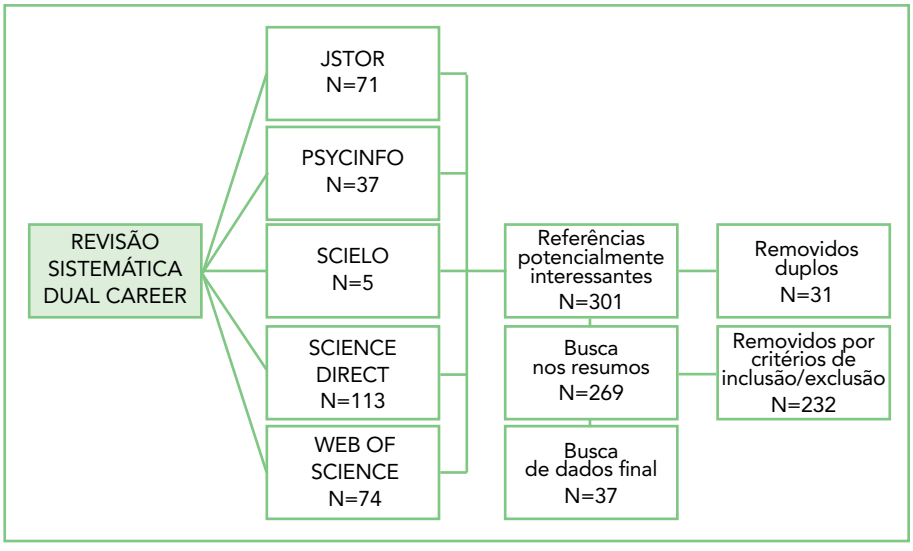
Para assertividade no alcance dos estudos, optou-se pelo termo no idioma inglês "*dual-career*", através do campo de busca "*any field*". Diversas tentativas foram conduzidas acrescentando outros termos sugeridos pelo Catálogo de Terminologia de Assuntos da Fundação Biblioteca Nacional, tais como "*career development*", "*dual-career couple*", "*work-family*". Contudo, as primeiras experiências demonstraram ser o termo "*dual career*" já consolidado na literatura, não sendo necessário expandi-lo. Já que para discutir *dual career*, necessariamente debate-se, mesmo sem citar, casais, família, trabalho e carreira, observou-se que o acréscimo de novas palavras-chave não favorecia

o encontro dos materiais. Foi necessário, contudo, acrescentar a expressão "not sports", pois verificou-se que o termo "*dual career*" é amplamente utilizado, especialmente no contexto norte americano, para tratar de indivíduos que possuem duas carreiras, quando se referem a atletas que conciliam suas carreiras no esporte com alguma outra profissão.

Tendo, portanto, definidos os descritores, avançou-se na busca pelos artigos, obtendo-se 301 resultados. Na sequência, 31 artigos duplicados foram removidos, alcançando, ao final, um n=269 para análise dos resumos, que foram classificados a partir dos critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão adotados foram: (a) publicação no formato de artigo científico, (b) últimos cinco anos (2013 a 2018), (c) escrito em inglês, espanhol ou português, (d) texto completo disponível, (e) periódico revisado por pares, (f) estudo de caráter empírico e (g) que envolva o casal ou a família definido como dupla carreira. Como critério de exclusão, tem-se (a) textos de monografias, dissertações e teses; (b) que apresentassem outra conceituação de *dual-career,* sendo excluídos outros estudos que utilizem o termo e o abordem como dupla jornada ou duas profissões, por exemplo; (c) sem ênfase em trabalho ou carreira (não considerando, portanto, aqueles que embora envolvessem casal ou família definido com dupla carreira em sua amostra, tratavam de questões não relacionadas diretamente a carreira, como divisão de trabalho doméstico, por exemplo).

Por fim, a análise pelos juízes dos resumos e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão permitiu encontrar 37 artigos que foram lidos na íntegra. A sistemática de busca completa pode ser visualizada na Figura 1.

FIGURA 1
Resultados de Busca



A partir do resultado obtido (37 artigos), uma leitura flutuante dos materiais permitiu a criação de uma organização dos dados de acordo com os seguintes critérios: tendências e principais temas abordados, presença de referencial teórico do construto, natureza metodológica do artigo, tipo de

delineamento da pesquisa, unidade de investigação (casal ou indivíduo) e, finalmente, origem geográfica.

Resultados

A leitura aprofundada possibilitou observar que os artigos possuem temáticas bastante variadas. Destaca-se o foco em "Migração/Expatriação/Carreira Internacional" que contou com 9 artigos, configurando 24% da amostra analisada. A ênfase no conflito/equilíbrio entre trabalho e família com 6 artigos (16% da amostra) e outros sete artigos (19%) trataram de questões relativas a papeis de gênero e seus impactos nas carreiras dos indivíduos. O apoio conjugal e as estratégias de conciliação de papéis foram temas de 5 artigos (14%), ambiente de trabalho e a cultura organizacional em 4 artigos (11%), enquanto que há 4 estudos com foco específico em carreiras médicas e científicas (11%). Por fim, 2 artigos (5%) falaram sobre a operacionalização do construto e a tipologia relacionada ao fenômeno casais de dupla carreira.

Dentre os 37 artigos analisados, 22 (59% da amostra) não trazem uma definição teórica de *dual career*. Nesses artigos, o construto aparece como um dado que define ou caracteriza a amostra analisada, sem que critérios de seleção ou definição desses casais fossem apresentados pelos autores. Com relação à natureza metodológica, vê-se que 19 artigos (59%) são qualitativos, enquanto 15 (41%) são de natureza quantitativa. Os delineamentos de pesquisa mais prevalente foram o survey e a entrevista, ambos com 38% da amostra. Também foram encontrados 4 artigos que utilizaram dados secundários, representando 11% da amostra analisada. Chama a atenção a escolha feita pelos pesquisadores em investigarem indivíduos ou casais, com 51% que investigaram indivíduos e 43% pesquisaram casais. Quanto à origem das pesquisas, a maior parte vem da América do Norte (41%) e da Europa (35%) e as outras regiões (África, Ásia e América do Sul) compreendem juntas apenas 24%, com 9 artigos publicados. No contexto brasileiro foram encontrados somente dois artigos sobre o tema. Todos os artigos encontrados estão descritos na Tabela 1, em que é possível observar os agrupamentos de artigos por temática.

TABELA 1
Título, autores e ano de publicação organizados por temática

TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES/ ANO DE PUBLICAÇÃO
MIGRAÇÃO/EXPATRIAÇÃO/CARREIRA INTERNACIONAL	
Family Dynamics and the Integration of Professional Immigrants in Canada	McFall & Murray-Close (2016) Phan, Banerjee, Deacon & Taraky (2015)
Career Strategies And Spatial Mobility Among Skilled Migrants In Germany: The Role Of Gender In The Work-Family Interaction	Shinozaki (2014)
In the Rhythm of the Global Market: Female Expatriates and Mobile Careers: A Case Study of Indian ICT Professionals on the Move	Roos (2013)

TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES/ ANO DE PUBLICAÇÃO
GÊNERO	
Non-normative Connections between Work and Family: The Gendered Career Consequences of Being a Dual-career Academic	Zhang & Kmec (2018)
Work-Family Conflicts: Assessing a South African Sample of Urban Employees	Akinnusi, Oyewunmi & Sonubi (2018)
Gender Differences in Perceptions of Resources and Turnover Intentions of Work-Linked Couples in Masculine Occupations	Huffman & Olson (2017)
Maternity and paternity leave and career progression of black African women in dual-career couples	Motaung, Bussin & Joseph. (2017)
Support for female international business travellers in dual-career families	Puchmueller & Fischlmayr (2017)
Work-to-personal-life conflict among dual and single-career expatriates Is it different for men and women?	Makela, Lamsa, Heikkinen & Tanskanen (2017)
Married, mom and manager - how can this be combined with an international career?	Fischlmayr & Puchmueller (2016)
CONFLITO/EQUILÍBRIO ENTRE TRABALHO E FAMÍLIA	
Double crossed: The spillover and crossover effects of work demands on work outcomes through the family	Carlson, Thompson & Kacmar (2018)
Work, stress, and relationships: The crossover process model	Brough, Muller & Westman (2018)
How do working mothers negotiate the work-home interface?	Von Borell de Araujo, Tureta & Abreu (2015)
Test of Work-to-Family and Family-to-Work Models of Conflict and Satisfaction: An Analysis of Dual Career Couples in Bangladesh	Rahman, Tabassum & Jahan (2015)
Role salience and support as moderators of demand/conflict relationships in China	Chang, Chen & Chi (2014)
Balancing act? Cultural representations of work–family balance in the news media	Greer & Peterson (2013)
APOIO CONJUGAL/ESTRATÉGIAS DE CONCILIAÇÃO DE PAPÉIS	
Indian husbands' support of their wives' upward mobility in corporate South Africa: Wives' perspectives	Wheatley (2016)
Tethered lives: A couple-based perspective on the consequences of parenthood for time use, occupation, and wages	Killewald &García-Manglano (2016)
Dual careers: the new norm for Gen Y professionals?	Clarke (2015)
Within-couple specialization in paid work: A long-term pattern? A dual trajectory approach to linking lives	Langner (2015)
Location, Vocation, Location? Spatial Entrapment among Women in Dual Career Households	Ahmed & Carrim (2013)
AMBIENTE DE TRABALHO/CULTURA ORGANIZACIONAL	
Impact of workplace characteristics on work-family conflict of dual-career couples	Kundu, Phogat, Saroj & Gahlawat (2016)
The Supportive Spouse at Work: Does Being Work-Linked Help?	Ferguson, Carlson, Kacmar & Halbesleben (2016)
Título do Artigo	Autores/ Ano de publicação
Family-Friendly Work Practices and Job Satisfaction and Organizational Performance: Moderating Effects of Managerial Support and Performance-Oriented Management	Ko, Hur & Smith-Walter (2013)

TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES/ ANO DE PUBLICAÇÃO
CARREIRA MÉDICA/CIENTÍFICA	
Dual career couples in academia, international mobility and dual career services in Europe	Tzanakou (2017)
College Students' Views of Work-Life Balance in STEM Research Careers: Addressing Negative Preconceptions	Tan-Wilson & Stamp (2015)
A survey of U.S. Physicians and their partners regarding the impact of work–home conflict	Dyrbye, Sotile, Boone, West, Tan, Satele, Sloan, Oreskovich & Shanafelt (2014)
Physicians in dual-career marriages: Nurturing their relationships	Fider, Fox & Wilson (2014)
OPERACIONALIZAÇÃO DO CONSTRUTO/TIPOLOGIA	
The dual career process in the Brazilian perspective: Unraveling typologies	Berlato (2015)
Persisting problems with operationalizing dual-career couples: A proposal to use the term dual-income couples	Hughes (2013)

Discussão

Respondendo aos objetivos propostos, foi possível perceber que, entre 2013 e 2018, a produção internacional sobre casais de dupla carreira foi de 35 artigos, enquanto a nacional contou apenas com apenas 2 artigos. A análise das origens geográficas aponta que o fenômeno *dual career* ainda é pouco explorado em estudos latinos e brasileiros, reafirmando a carência de estudo nacionais sobre o tema (Berlato, 2015).

Salienta-se, a partir dos resultados dessa revisão, que o construto "casais de dupla carreira" tem sido relacionado com diferentes temáticas, tais como expatriação e carreira internacional, relações de gênero, parentalidade e cultura organizacional. A ênfase nos trabalhos voltados à carreira internacional pode ter influência dos avanços da globalização de mercado que se intensificam desde o início do século.

As principais metodologias de investigação empregadas nas pesquisas sobre o tema baseiam-se em delineamentos qualitativos, entrevistas ou questionários auto aplicados. A tendência de os pesquisadores optarem por meios de investigação que abordem apenas um indivíduo pode ser explicada ao se considerar as dificuldades que o processo de coleta de dados impõe. Uma vez que ter a participação de díades implica em maior tempo e esforço na seleção e coleta, visto que um dos parceiros pode não se interessar em responder o estudo, além da exigência de maior atenção e proteção ao sigilo dos dados (De Andrade, 2017). Por outro lado, é importante considerar que a opção por entrevistar apenas indivíduos que estejam em um relacionamento pode acarretar uma análise enviesada, uma vez que a interação entre os indivíduos é importante para compreensão dos fenômenos relacionais e ajuda a elucidar de forma mais completa o aspecto do relacionamento estudado (De Andrade, 2017).

Em 59% dos artigos, o construto *dual career couples* aparece como um dado que define ou caracteriza a amostra analisada, sem que critérios

de seleção ou definição desses casais sejam apresentados pelos artigos. Isso pode demonstrar que pesquisadores compreendem o fenômeno como consolidado, o que faz com que o termo seja utilizado como uma delimitação metodológica para seleção de amostras de indivíduos envolvidos nesses estudos. Contudo, vê-se também que termos como "*dual income*" e/ou "*dual- earner*" frequentemente aparecem como sinônimos do termo *dual career* ao longo dos textos, o que, de acordo com Hughes (2013), demostra certa fragilidade no uso do construto. Dessa forma, verifica-se que a falta de clareza quanto à definição do que os pesquisadores entendem como um casal "*dual career*" e a não definição de critérios para seleção da amostra foram problemas encontrados em grande parte da amostra desta revisão sistemática. Hughes (2013) alerta que essas questões são entraves aos avanços científicos sobre o tema, dificultando a comparabilidade dos resultados e, consequentemente, permitindo que certas populações sejam negligenciadas pelas pesquisas. Ainda sob o ponto de vista metodológico, observa-se a inexistência de trabalhos que envolvam visões longitudinais, o que pode tornar-se, junto aos demais resultados relatados, espaço para expansão das pesquisas do fenômeno.

Para além disso, os resultados permitem sinalizar a oportunidade e a necessidade ampliar a compreensão e discussão sobre essa temática no campo acadêmico e organizacional no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

Andrade, A. L. et al. (2017). Análises de dados diádicos: um exemplo a partir da pesquisa com casais. Trends in Psychology, 25(4), 1571-1588

Berlato, H. (2015). The dual career process in the Brazilian perspective: Unraveling typologies. Revista de Administração, 507–522. https://doi.org/10.5700/rausp1216

Budworth, M., Enns, J. R., & Rowbotham, K. (2008). Shared identity and strategic choice in dual-career couples. Gender in Management: An International Journal, 23(2), 103–119. https://doi.org/10.1108/17542410810858312

Costa, A. B. C., & Zoltowski, A. P. C. (2014). Como escrever um artigo de revisão sistemática. In Manual de Produção Científica. 55–70.

Duxbury, L., Lyons, S., & Higgins, C. (2007). Dual-Income Families in the New Millennium: Reconceptualizing Family Type. Advances in Developing Human Resources, 9(4), 472–486. https://doi.org/10.1177/1523422307305488

Hall, M. E. (2018). Dual-career couple counselling: An elaboration of life-design paradigm. Australian Journal of Career Development, 27(2), 72–80. https://doi.org/10.1177/1038416218777882

Hughes, J. L. (2013). Persisting Problems with Operationalizing Dual-Career Couples: A Proposal to Use the Term Dual-Income Couples. Marriage and Family Review, 49(8), 694–716. https://doi.org/10.1080/01494929.2013.817366

Kundu, S., Phogat, R., Datta, S. and Gahlawat, N. (2016), Impact of workplace characteristics on work-family conflict of dual-career couples, International Journal of Organizational Analysis, 24(5), 883-907.

Neault, R. A., & Pickerell, D. A. (2005). Dual-Career Couples: The Juggling Act. Canadian Journal of Counselling, 39(3), 187–198. Retrieved from http://cjc.icaap.org/index-e.html

Ocampo, A. C. G., Restubog, S. L. D., Liwag, M. E., Wang, L., & Petelczyc, C. (2018). My spouse is my strength: Interactive effects of perceived organizational and spousal support in predicting career adaptability and career outcomes. Journal of Vocational Behavior, 108(August), 165–177. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.08.001

Rapoport, R., & Rapoport, R. N. (1990). Dual-Career Families: The Evolution of a Concept. In The Social Engagement of Social Science, Volume 1: A Tavistock Anthology: The Socio-Psychological Perspective (pp. 351–372). University of Pennsylvania Press. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/j.ctt19cc2db.24

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., … van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. Journal of Vocational Behavior, 75(3), 239–250. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004

Sekaran, U. (1982). An investigation of the career salience of men and women in dual-career families. Journal of Vocational Behavior, 20(1), 111–119. https://doi.org/10.1016/0001-8791(82)90067-7

PRÁTICAS EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DE CARREIRA: A BUSCA EM BASES DE DADOS NACIONAIS

Nilza de Matos Presto[1], Karen Cristina Alves Lamas[2]

Introdução

Verifica-se, nas últimas décadas, um crescimento da demanda por serviços de Orientação Profissional (OP) que se associa à instabilidade presente no mundo do trabalho, acarretando mudanças no público alvo. Sabe-se que a OP se consolidou como prática destinada a estudantes com dúvidas sobre a escolha da profissão, mas atualmente, a procura tem sido feita também por indivíduos que estão em momentos de construção e redefinição do projeto de vida (Bonadiman, Scaff, Bardagi, & Luna, 2015).

Além do contexto clínico, seja no formato individual ou de grupo, a OP ganha espaço em outros ambientes. No contexto educacional, trabalha-se com crianças, adolescentes ou universitários/adultos. Atualmente, no cenário educativo, o mais recomendado são os programas de educação para carreira, nos quais a orientação é inserida no currículo escolar (Munhoz & Melo-Silva, 2011; Melo-Silva; Lassance, & Soares, 2004). Quando realizada no contexto do trabalho, a OP possui estratégias para auxiliar os profissionais a construírem projetos de vida e de carreira compatíveis com os próprios interesses e que

[1] Psicóloga, pós-graduanda em Terapia Cognitivo-Comportamental pela Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO/Juiz de Fora. *nilza.psi28@gmail.com*

[2] Psicóloga, doutora em psicologia pela Universidade São Francisco, docente do curso de graduação em psicologia da Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO/Juiz de Fora. *karen_lammas@yahoo.com.br*

possam ser conciliados com os objetivos das organizações. Desdobra-se em processos de mentoring e coaching, que são realizados no contexto das organizações (Silva, 2010).

Nos últimos anos, também houve o desenvolvimento de abordagens teóricas que fundamentam as intervenções de OP, como a Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento de Carreira e a Teoria Construtivista de Savickas e seu modelo *Life Designing*. Tradicionalmente, tem-se a Teoria das Personalidades Vocacionais de Holland, a Teoria Desenvolvimentista de Donald Super (*life-space*) (Lamas, 2017; Zatti, 2018), bem como a abordagem clínica de Rodolfo Bohoslasvky e abordagem Sócio-Histórica (Barbosa & Lamas, 2012).

Considerando as variações ocorridas, como público alvo, modalidades e teorias, no campo da OP, revisar a literatura da área torna-se relevante. A investigação da produção científica acerca dessas intervenções pode orientar novas pesquisas e estratégias de ação. Portanto, o objetivo do presente estudo é realizar um levantamento da literatura brasileira sobre intervenções no campo da Orientação Profissional e de Carreira, a partir da busca em bases de dados nacionais.

Método

Para realizar um levantamento da literatura sobre intervenções no campo da Orientação Profissional e de Carreira, buscou-se, inicialmente, delimitar os termos de busca. Ao consultar os descritores da Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia (BVS-Psi) encontrou-se apenas o termo 'orientação vocacional'. Para ampliar o número de artigos recuperados utilizou-se, também, os termos 'escolha profissional' e 'orientação profissional'. Os termos foram inseridos nas bases de dados utilizando o operador booleano "or", em qualquer campo, sem restrição de tempo. As bases consultadas foram a SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e a PePSIC (Periódicos eletrônicos em Psicologia).

Em novembro de 2017 foram recuperados 75 artigos na SciELO e 193 artigos na Pepsic, totalizando 268. Destes, 20 apareceram em duplicidade. Chegou-se, assim, a um total de 248 títulos, que foram submetidos aos critérios de inclusão – relatar intervenção em OP realizada no Brasil apresentada na forma de artigo de pesquisa, estudo de caso ou relato de experiência – e exclusão – artigos em língua estrangeira, artigos de revisão de literatura e de levantamento.

Os títulos e resumos passaram por dois filtros de avaliação, uma dupla de alunos de graduandos em psicologia e, concomitantemente, a professora orientadora que realizou o mesmo processo, sendo que quando necessário foi efetuada a leitura do texto completo. Houve concordância de 97,18% em relação aos artigos que atendiam aos critérios inclusão/exclusão e seriam selecionados para análise dos textos completos. As discordâncias foram discutidas e foi encontrado um consenso. Totalizando 45 publicações a serem analisadas.

As categorias de análise se referem a informações das publicações (periódico, número de autores, instituição dos autores, ano de publicação),

características do público-alvo (escolaridade, tipo de escola, faixa-etária) e do processo de intervenção (modalidade, base teórica, uso ou não de instrumentos de avaliação psicológica e por fim se houve ou não avaliação de eficácia da intervenção). As informações foram digitadas em planilha eletrônica e como análise dos dados predominou o método quantitativo, por meio de estatísticas descritivas.

Resultados / Discussão

Os artigos foram publicados em 19 revistas, sendo que as que apareceram com maior frequência foram a Revista Brasileira de Orientação Profissional (n = 16) e a revista Psicologia: Ciência e Profissão (n = 7). Ambas somaram 51% do total dos artigos recuperados. As demais apareceram com uma ou duas publicações. Tais resultados apontam para um aumento na diversidade dos periódicos, em relação à pesquisa de Ambiel e Polli (2011), mantendo a Revista Brasileira de Orientação Profissional com maior número de publicações.

Para o ano de publicação não foi utilizado nenhum critério de exclusão. Assim, os artigos recuperados foram publicados entre 1998 e 2017. Percebendo-se que de 2007 a 2017 houve um aumento das publicações, sendo essa década responsável por 80% dos artigos recuperados. Apesar desse aumento, é possível observar um decréscimo de publicações, especificamente, nos últimos três anos, o que talvez possa ser explicado pelo tempo que os artigos demoram para serem disponibilizados nas bases de dados. A tendência ao aumento de publicações com o decorrer dos anos também foi destacada em estudos anteriores (Ambiel & Polli, 2011; Aguiar & Conceição, 2012).

Quanto ao público alvo das intervenções, os dados demonstram que grande parte foi realizada com adolescentes (n = 21; 46,67%) e que algumas intervenções foram realizadas com grupos mesclados de adolescentes e adultos (n = 13; 28,89%). Verificaram-se, também, intervenções compostas por crianças, adolescentes e adultos (n = 7; 15,56%), adolescentes e idosos (n = 1; 2,22%); adolescentes, adultos e idosos (n = 1; 2,22); e apenas uma intervenção com adultos (n = 1; 2,22%). Houve um artigo que não informou a faixa etária dos participantes. Esses achados confirmam estudos anteriores (Aguiar & Conceição, 2012; Ambiel, Campos, & Campos, 2017; Bonadiman, Scaff, Bardagi, & Luna, 2015; Melo-Silva, Leal & Fracalozzi, 2010) que apontam prevalência do público tradicional de OP, ou seja, adolescentes e estudantes do ensino médio. Sugere-se que a pesquisa brasileira em OP pode não estar acompanhando as demandas sociais, uma vez que é notável a necessidade de populações diversas por auxílio na trajetória profissional ao longo da vida. Como discutido por Ambiel, Campos & Campos (2017) as pesquisas na área de OP no Brasil parecem se concentrar no contexto educativo, dando pouca atenção a interseção da área com a Psicologia do Trabalho e com a Clínica.

Um número expressivo de intervenções teve como foco alunos do ensino médio ou ensino médio técnico (n = 22; 48,89%). Houve intervenções com

grupos de participantes de níveis diferentes de escolaridade (n = 7; 15,56%) e apenas com alunos de curso pré-vestibular (n = 4; 8,89%). Um total de doze artigos não informou a variável escolaridade (n = 12; 26,67%). Grande parte das intervenções foi realizada com alunos de escola pública (n = 13; 28,89%) seguidas pelas intervenções com grupos mesclados de alunos de escola pública e particular (n = 4; 8,89%) e a minoria foi realizada com estudantes de escola particular (n = 4; 8,89%). Muitos artigos não mencionaram o tipo de escola dos participantes (n = 12; 26,67%). A prevalência de estudantes do ensino médio como público alvo das intervenções, bem como a baixa participação de crianças e adultos confirmam os dados de pesquisas anteriores (Aguiar & Conceição, 2012; Melo-Silva, Leal & Fracalozzi, 2010).

A modalidade de intervenção mais utilizada é a de grupo (n = 29; 64,44%) e com menor frequência apareceram artigos que mesclaram intervenções em grupo e individual (n = 6; 13,33%). Enquanto que as intervenções na modalidade individual e na modalidade educação para carreira apareceram com igual frequência em 4 artigos cada (8,89%). Apenas 28,88% dos artigos relataram o uso de instrumentos com objetivo de avaliar a eficácia das intervenções de OP, o que pode influenciar a qualidade dos serviços oferecidos. Estudos anteriores (Ambiel, Barros, Pereira, Tofoli, & Bacan, 2017; Bardagi & Albanaes, 2015) evidenciam a necessidade de se consolidar uma cultura de avaliação da eficácia dos processos de intervenção em OP no Brasil, tendo em vista a escassez de estudos na área. Pontuam que a preocupação com a avaliação dos resultados parece ser a direção para garantir a qualidade das intervenções e o desenvolvimento da área.

Não foram utilizados instrumentos de avaliação psicológica na maioria das intervenções realizadas (n = 29; 64,44%). Analisando os dezesseis artigos que utilizaram instrumentos de avaliação, verificou-se prevalência do uso de apenas um instrumento (n = 9; 56,25%); quatro artigos utilizaram 2 instrumentos (n = 4; 25%); um artigo utilizou três instrumentos (n = 1; 6,25%); e dois artigos utilizaram 4 instrumentos (n = 2; 12,5%).

Observou-se o uso de 15 instrumentos de avaliação, dentre os quais, os mais utilizados foram a Escala de Maturidade para Escolha Profissional (EMEP) e o Teste de Fotos de Profissões (BBT-Br), ambos apareceram em 7 intervenções como único instrumento de avaliação ou combinados com outros. A Escala de Aconselhamento Profissional (EAP) apareceu em dois artigos. E os demais instrumentos apareceram em apenas uma das publicações. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Ambiel e Poli (2011), que identificaram 20 instrumentos utilizados nas pesquisas, sendo os quatro mais frequentes: Questionário de busca autodirigida (SDS), Escala de Aconselhamento profissional (EAP), Bateria de provas de raciocínio (BPR-5) e o Teste de Fotos de profissões (BBT-Br). Dentre os quinze instrumentos identificados nesta pesquisa, apenas 5 não apareceram no estudo de Ambiel e Poli (2011) o que demonstra certa constância na escolha dos instrumentos que são utilizados em pesquisas empíricas na área de OP. Ressalta-se que todos os instrumentos aqui citados já passaram pelo SATEPSI (Sistema de

Avaliação de Testes Psicológicos), portanto, mais informações podem ser encontradas no site (http://satepsi.cfp.org.br/).

Quanto às abordagens teóricas que fundamentaram as intervenções apresentadas, foi possível identificar menção a alguma teoria em 34 (75,56%) dos artigos analisados. Contudo, observou-se falta de clareza nas publicações, com indicação superficial do referencial utilizado. Tal fato fora apontado, também, no estudo de Oliveira, Teixeira e Dias (2017). Em ordem decrescente quanto à frequência, as abordagens identificadas foram: Referencial Operativo de Richon-Rivière e Estratégia clínica de Bohoslasky (n = 7; 20,59%), Estratégia clínica de Bohoslasky (n = 6; 17,65%), Abordagem Psicanalítica e /ou enfoque psicodinâmico (n = 4; 11,76%), Abordagem Sócio-histórica (n = 4; 11,76%), Enfoque Desenvolvimentista de autores como Super e Savickas, (n = 4; 11,76%), Análise do Comportamento (n = 3; 8,82%), Enfoque Psicossocial (n = 2; 5,88%), Análise Institucional Francesa (n = 1; 2,94%), Perspectiva fenomenológico-existencial (n = 1; 2,94%), Psicodrama (n = 1; 2,94%) e Teoria Sociocognitiva (n = 1; 2,94%).

Nota-se que as abordagens psicodinâmicas se sobressaem nas publicações brasileiras. Provavelmente, abordagens mais recentes estão sendo mais investigadas no campo teórico e de construção de instrumentos. Isso indica a necessidade de avaliação de intervenções fundamentas nessas perspectivas para fins de adequação ao contexto brasileiro, avaliação da eficácia e atualização do conhecimento científico.

Considerações finais

O presente estudo buscou sistematizar a produção científica sobre intervenções em Orientação Profissional e de Carreira, realizadas no Brasil. Destaca-se que, apesar da tendência à ampliação dos serviços de OP para públicos diversos, a maioria dos estudos revelou que a população alvo continua sendo de jovens em processo de escolha da profissão. As intervenções analisadas, em sua maioria, não utilizaram instrumentos de avaliação psicológica. A falta de clareza em relação às teorias e a ausência de avaliação da eficácia das intervenções são fatores preocupantes já que interferem na qualidade dos serviços oferecidos. Seria interessante a realização de pesquisas que superassem as limitações deste estudo, como restrição a duas bases de dados e ao idioma português. Ressaltando a importância da OP para o desenvolvimento profissional de cada sujeito, tornam-se de grande relevância pesquisas que estimulem a avaliação, criação e ampliação de projetos de intervenções em OP que atendam de forma eficaz e inclusiva a todos que dele necessitem.

REFERÊNCIAS

Aguiar, F. H. R., & Conceição, M. I. G. (2012). Análise da produção científica em orientação profissional: tendências e velhos problemas. Psico-USF, 17(1), 97-107. https://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712012000100011

Ambiel, R. A. M., Campos, M. I., & Campos, P. P. T. V. Z. (2017). Análise da Produção Científica Brasileira em Orientação Profissional: Um Convite a Novos Rumos. Psico-USF, 22(1), 133-145. https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712017220112

Ambiel, R. A. M., & Polli, M. F. (2011). Análise da Produção Científica Brasileira Sobre Avaliação Psicológica em Orientação Profissional. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, 2(1), 103-121. Recuperado em 07 de novembro de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072011000100008&lng=pt&tlng=pt.

Ambiel, R. A. M., Barros, L. O., Pereira, E. C., Tofoli, L., & Bacan, A. (2017). Avaliação de processos de orientação profissional e de carreira: problemas e possibilidades. Avaliação Psicológica, 16(2), 128-136. https://dx.doi.org/10.15689/AP.2017.1602.02

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. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2012000300015.

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. Recuperado em 06 de dezembro de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902015000200004&lng=pt&tlng=pt.

Bonadiman, M. D., Scaff, L. A., Bardagi, M. P., & Luna, L.N. (2015) Perfil dos usuários do LIOP – Laboratório de Informação e Orientação Profissional da UFSC: mudanças observadas nos últimos anos. Caminho Aberto. 1(3), 91-100. http://dx.doi.org/10.35700/ca.2015.ano2n3.p91-100.1880

Lamas, K. C. A. (2017). Conceito e relevância dos interesses profissionais no desenvolvimento de carreira: estudo teórico. Temas em Psicologia, 25(2), 703-717. http://dx.doi.org/10.9788/TP2017.2-16Pt

Lassance, M. C. P., Bardagi, M. P. & Teixeira, M. A. P. (2009). Avaliação de uma intervenção cognitivo-evolutiva em orientação profissional com um grupo de adolescentes brasileiros. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 10(1), 23-32. Recuperado em 07 de novembro de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000100005&lng=pt&tlng=pt.

Melo-Silva, L. L. (2000). Intervenção em Orientação Profissional: avaliando resultados e processos. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto.

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. Recuperado em 07 de novembro de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902004000200005&lng=pt&tlng=pt.

Melo-Silva, L. L., Leal, M. de S., & Fracalozzi, N. M. N. (2010). Produção científica em congressos brasileiros de orientação vocacional e profissional: período 1999-2009. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 11(1), 107-120. Recuperado em 07 de novembro de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000100011&lng=pt&tlng=pt.

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 07 de novembro de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000100006&lng=pt&tlng=pt.

Oliveira, C. T., Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2017). Revisão Sistemática da Literatura Sobre Características de Intervenções em Carreira. Revista de Psicologia da IMED, 9(2), 125-141. https://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2017.v9i2.1464

Pasqualini, J. C., Garbulho, N. F., & Schut, T. (2004). Orientação profissional com crianças: uma contribuição à educação infantil. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 5(1), 71-85. Recuperado em 07 de novembro de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902004000100007&lng=pt&tlng=pt.

Silva, C. R. E. (2010). Orientação Profissional, mentoring, coaching e counseling: algumas singularidades e similaridades em práticas. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 11(2), 299-309. Recuperado em 07 de novembro de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200014&lng=pt&tlng=pt.

Zatti, F. (2018). Construção de carreira no ensino superior: um estudo com jovens graduandos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul. Dissertação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado em 07 de novembro de 2019, de https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193642

ACONSELHAMENTO DE CARREIRA PARA ADULTOS: ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS ENTRE 2014 E 2018

Tatiana Py Muniz[1], Lílian Weber[2], Luiza Emília Tischler Heinen[3]

Introdução

Mudanças progressivas no mundo do trabalho têm provocado o rompimento com a lógica pregressa sob a qual ele estava organizado. As circunstâncias geradas pela intensificação da globalização da economia e pela rapidez dos avanços da tecnologia tornaram o panorama profissional menos preciso e de difícil antecipação (Duarte et al., 2010).

O ambiente das carreiras tradicionais, que eram pautadas pela progressão linear, representadas através da imagem de "escada", como uma sequência ordenada de passos, vem mudando nas últimas décadas. De acordo com Wilkoszynski e Vieira (2013), a carreira tradicional vem sendo substituída por relativa imprevisibilidade, envolvendo maior mobilidade, passando as carreiras a representarem-se em diferentes modelos, configurando "modelos emergentes" denominados de: carreira proteana, carreira sem-fronteiras, carreira caleidoscópica e carreira inteligente. De modo geral, tais modelos

[1] Psicóloga. Pós Graduada em Psicologia Organizacional. Experiência em Recrutamento e Seleção; Avaliações Psicológicas; Mapeamento de Mercado e ações de Hunting. Atualmente, atuando em Aconselhamento de Carreira e OPC. *tatipy@yahoo.com.br*

[2] Mestre e doutora em Administração. Experiência de atuação em áreas que envolvem a relação das pessoas com o mundo do trabalho (saúde do trabalhador, gestão de pessoas, orientação profissional e de carreira), nas práticas de consultoria, aconselhamento, ensino e pesquisa. Fundadora e coordenadora do Núcleo de Carreira e Trabalho/NUCAT no InTCC/POA. *lilian@lweber.com.br*

[3] Psicóloga. Pós Graduada em Gestão de pessoas e negócios ESPM/RS. Líder de RH e Consultora interna de RH junto a empresa multinacional, prestando suporte a líderes na gestão de seus times. *luiza_emilia@hotmail.com*

passam a exigir uma atitude mais ativa dos indivíduos em relação às suas carreiras, a fim de garantir sua sustentabilidade no mundo do trabalho (Wilkoszynski & Vieira, 2013).

Cada um deve definir o que é importante para si mesmo e a buscar o sentido de sua vida. Nesta condição, as pessoas vivem a experiência de refletir sobre o que querem. Além disto, surge a necessidade do desenvolvimento constante de competências que, embora úteis ao desempenho em uma organização específica, não se restringem a ela. No contexto mais dinâmico, é preciso apresentar capacidade de adaptação, responsividade e maleabilidade (Guichard, 2012).

Tais mudanças acarretam a fragilização da condição de estabilidade e, consequentemente, provocam a ocorrência de um número maior de transições ao longo da trajetória profissional (Duarte et al., 2010). Esta realidade conduz ao aumento da frequência com que um adulto se pergunta: "o que eu faço agora?" – pergunta que, no passado, era feita uma vez, ao passar para o mundo adulto e definir o caminho profissional. A resposta para esta indagação nem sempre é simples, de forma que muitos adultos passaram a procurar apoio de orientação profissional e de carreira (OPC) para (re)encontrarem um caminho a seguir.

A área de OPC foi acompanhando as mudanças do mundo do trabalho e as teorias de base para as intervenções passaram a considerar o novo cenário. O aconselhamento de carreira segue um roteiro individual, com técnicas que estimulam o pensamento criativo do cliente e sua capacidade de explorar-se em múltiplas circunstâncias(Duarte et al., 2009). Assim como os pesquisadores e teóricos, os profissionais que atuam na área precisam atualizar-se para compreender as questões contemporâneas de carreira e estarem aptos a atender também o público de adultos, reconhecendo suas especificidades, diferentes das demandas de adolescentes que, durante muito tempo foram o público típico da OPC.

Neste contexto, surgiu o interesse em realizar uma pesquisa sobre o que está sendo publicado, por especialistas da área, referente a atendimento de adultos em aconselhamento de carreira que possa subsidiar a prática. A pesquisa foi conduzida com o objetivo de analisar as publicações, dos últimos 5 anos, que apresentam e discutem intervenções de carreira na fase adulta e suas contribuições. Os resultados serão apresentados a seguir, após a descrição do procedimento metodológico.

Método

Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma revisão integrativa da literatura, buscando artigos com as palavras-chave *carreira* e *adulto* (também usando os termos em inglês: *career* e *adult*) publicados nas bases de dados Scielo, Redalyc, Lilacs, Pepsic e periódicos CAPES, no período de 2014 a 2018. Foram incluídos apenas os artigos que contaram com participantes adultos no mercado de trabalho, empregados ou não. Este recorte buscou diferenciar do público adulto universitário, cujo desenvolvimento de carreira

estaria atravessado por vieses dos aspectos da formação e do papel de estudante de modo significativo.

Após realizado os primeiros filtros e excluídos os artigos repetidos, foram considerados 44 artigos que abordavam o tema de desenvolvimento de carreira em adultos. Estes artigos foram lidos e organizados por temáticas, dentre elas: "intervenções", com seis artigos que foram objeto de análise em maior profundidade, por sua adesão ao tema em estudo na presente pesquisa.

Apresentação e análise dos resultados

A pesquisa permitiu constatar que há uma predominância de estudos que envolvem jovens adultos e universitários e menos o público adulto inserido no mercado de trabalho. Os 44 artigos encontrados com o público em foco tratavam das seguintes temáticas: saúde mental e trabalho; questões de carreira para pessoas com deficiência; multiculturalidade; vocação; saliência de papeis, lazer e gênero; validação de instrumentos (com maior número de artigos: 10); processos e intervenções de OPC com adultos.

Ressalta-se que a maioria deles trazia a análise de carreira sob a perspectiva organizacional, isto é, a refletindo sobre a forma como os aspectos mencionados eram conduzidos nas empresas. Desta forma, a análise aprofundada se deteve nos seis artigos que abordavam a temática da intervenção em aconselhamento, considerando o objetivo da presente pesquisa. Esses artigos serão apresentados a seguir.

O artigo "*Challenging the uniformity myth in career counseling outcome studies: examining the role of clients' initial career counseling goals*" (Verbrugge, Dries & Laer, 2016) contribui discutindo o "mito da uniformidade" percebido pelos autores em estudos sobre os resultados do aconselhamento de carreira como uma tendência a considerar os clientes de modo homogêneo, supondo que determinados resultados das intervenções seriam benéficos para todos.

Os autores examinaram a percepção sobre o resultado obtido do aconselhamento de carreira em relação com as metas iniciais dos clientes. A hipótese dos autores era de que as metas de aconselhamento de carreira de um cliente afetariam: (1) quais resultados o cliente provavelmente obteria por meio de aconselhamento de carreira e (2) quais resultados ele se beneficiaria mais, em termos de melhor bem-estar. Os resultados da pesquisa confirmaram as hipóteses, tendo os autores encontrado que os objetivos iniciais do aconselhamento de carreira impactam na percepção da efetividade do processo. Os clientes estão mais propensos a atingir objetivos que eles se propuseram inicialmente do que outros possíveis efeitos que poderiam advir do aconselhamento de carreira (Verbrugge, Dries & Laer, 2016). Além disto, apenas o alcance dos resultados a que se propuseramrelaciona-se com a posterior sensação de bem-estar.

Enquanto o primeiro artigo abordava a relação do cliente com os resultados alcançados, no artigo "*Applying visual metaphors to career transitions*" (Barnes, 2015) o autor apresenta uma ferramenta para intervenção no aconselhamento de carreira de base construtivista. Trata-se do uso de metáforas visuais como

uma metodologia considerada eficaz para incentivar os adultos em processo de transições de carreira.

Barnes (2015) compreende as metáforas como expressões compactas que, de uma forma simplificada, articulam uma complexa rede de pensamentos, sentimentos e crenças. Além disto, pelo fato das metáforas não serem literais, permitem interpretações e espaço para imaginação. Apesar do uso mais comum ser de metáforas verbais, existe também as metáforas não verbais, que consistem em desenhos, ícones ou artefatos. O uso de imagens pode representar vantagens na expressão de emoções, por minimizar o processo de intelectualização, servindo como veículos simbólicos. No aconselhamento de carreira são importantes para o processo de construção das histórias únicas de cada cliente e para dar voz às projeções futuras dessas histórias (Barnes, 2015).

Segundo o autor, as metáforas auxiliam os clientes na construção de sentidos de sua narrativa de carreira, pois elas auxiliam a articulação de pensamentos e sentimentos que, de outro modo, seriam difíceis de expressar. Nesta concepção, os resultados da intervenção vão além dos aspectos racionais, analíticos e de crenças por isto o benefício das imagens utilizadas.

Lima, Cruz e Rafael (2014) centraram-se no estudo sobre as preocupações ou tarefas de carreira mais salientes e a forma como as mesmas se inter-relacionam em adultos que solicitaram aconselhamento de carreira no serviço no qual atuavam, utilizando o referencial teórico de Donald Super. Em seu artigo: "Estudo das preocupações de carreira em aconselhamento: uma nova abordagem para a promoção do bem-estar dos indivíduos", concluem que os adultos têm preocupações de carreira relacionadas com outras fases para além daquela em que se situam em sua faixa etária, considerando as etapas de desenvolvimento de carreira de Super. Os autores entendem que as preocupações de carreira, no atual contexto do trabalho, não são articuladas às fases de modo linear, mas emergem transversalmente, demandando competência de lidar com as transições frequentes. Desta forma, devem mobilizar de forma mais adaptativa as diferentes tarefas, estratégias e recursos de carreira, cuja identificação pode ser favorecida pelo aconselhamento de carreira.

Sendo assim, avaliam como importante o diagnóstico das preocupações de carreira com que o cliente se depara e na identificação das estratégias e dos recursos a desenvolver para lidar satisfatoriamente com as tarefas de carreira que se apresentam ou que se poderão vir a apresentar, maximizando a satisfação e o bem-estar face à sua carreira. A intervenção em aconselhamento de carreira poderá também apoiar o indivíduo a identificar quais os papeis (cidadão, trabalhador, estudante, familiares, etc.) e de que modo podem ser promotores de um maior bem-estar, que poderá generalizar-se e influenciar positiva e significativamente o seu atual momento profissional (Lima, Cruz & Rafael, 2014).

Reid e Brown (2016) também ratificam a eficácia da abordagem construtivista de aconselhamento de carreira em seu artigo "*Prompting reflection and learning in career construction counseling*". Usando entrevista de construção

de carreira, em estudo qualitativo, identificaram mudanças durante o processo de intervenção eos elementos que determinaram essas mudanças. Os autores concluíram que a entrevista de construção de carreira estimulou a reflexividade, exigindo que os participantes considerassem questões que não pareciam imediatamente relevantes para a exploração da carreira. Através do processo de reflexividade, os participantes puderam identificar o que havia mudado para eles, evidenciando a eficácia dessa abordagem com clientes adultos.

A questão escolha e critérios de tomada de decisão foi o foco do próximo artigo analisado. Wiernik (2015) buscou identificar padrões nas relações entre traços de personalidade e interesses realistas, em seu trabalho: "*Intraindividual personality profiles associated with realistic interests*". Para tanto, utilizou uma análise de perfil, em dois estudos, explorando como o sistema de personalidade de uma pessoa pode funcionar como um todo para gerar interesse em determinados tipos de trabalho.

Segundo o autor, os indivíduos consideram suas forças relativas ao fazer escolhas educacionais e ocupacionais, independentemente dos níveis absolutos de habilidade. Tal conhecimento pode ajudar os conselheiros na orientação de carreira a evitar a influência do estigma na identificação do trabalho significativo e satisfatório. Ao ajudar seus clientes a identificar profissões que correspondam a seus interesses e perfis de personalidade e são adequados para sua gama de habilidades cognitivas, os conselheiros vocacionais podem ter um impacto positivo em seus resultados de aconselhamento de carreira (Wiernik, 2015).

Por fim, o sexto artigo, "Inovação em orientação e aconselhamento de carreira: mitos e realidades" (Duarte, 2015) trouxe uma análise sobre os conceitos de orientação e de aconselhamento de carreira à luz do que se considera inovação. Segundo a autora, inovar em orientação e aconselhamento não designa uma operação quantitativa (por exemplo, considerar o número de teorias existentes), mas sim uma operação de natureza qualitativa, na medida em que o objetivo é encontrar o conjunto geral de relações que definem a singularidade do cliente. Esta abordagem enfatiza que cada indivíduo é portador da sua história (que é exclusivamente sua), que narra através de um discurso (que é exclusivamente seu), que o conselheiro, tal como o leitor crítico de um texto, tem a missão e a responsabilidade de aceitar como útil no processo de aconselhamento.

Duarte (2015) analisa os construtos do paradigma do *Life Design* que possibilitam melhor entendimento do processo de aconselhamento de carreira considerando que a grande diferença na mudança de paradigma – ou seja, o caráter inovador das teorias de aconselhamento de carreira face às que as antecederam – consiste na percepção de que o cliente do aconselhamento já não é o indivíduo que é "catalogado". Nos modelos pioneiros, o cliente era passivo, sendo "submetido" a sequência da aplicação de instrumentos de medida validados para grupos.

O cliente assume papel ativo no processo de aconselhamento e que, através da autonarração da sua história de vida, é capaz de interferir e dar voz às suas

experiências e reflexões que são, inevitavelmente, condicionadas pelo contexto em que vive e pela interação com as mudanças que as novas tecnologias lhe disponibilizam. Assim, o artigo subsidia atividade prática com a análise das implicações teóricas para a intervenção, entendida como um processo interrogativo do pensamento crítico.

Considerações finais

A pesquisa realizada contribuiu para uma reflexão sobre as publicações que envolvem intervenções de carreira na fase adulta. Embora seja constatada a relevância das transições de carreira nesta fase da vida, na qual o papel do trabalho assume destaque, foram considerados poucos os estudos publicados, no período e com o público em questão. Esse resultado é ainda menor quando considerado o idioma português.

Dentre os estudos que abordavam a intervenção, os resultados desta pesquisa reforçam a importância da análise individualizada e da intervenção cuidadosa para cada cliente, considerando sua singularidade, suas necessidades e metas. Os estudos apontam, ainda, para uma diversidade de instrumentos aos quais o orientador pode recorrer como suporte no atendimento.

Salienta-se a relevância da compreensão teórica que subsidia a intervenção, considerando suas implicações e eficácia. Considera-se importante a produção que integre teoria e prática, sobretudo no campo das intervenções de aconselhamento, para o processo de qualificação de profissionais que atuam na área.

Por fim, sugere-se que novos estudos possam abranger aspectos não contemplados na presente pesquisa, como utilizar novos descritores, dentre os quais: "intervenções", "orientação profissional" e "aconselhamento", por exemplo. Também sugere-se que a pesquisa possa ser efetuada em novas bases de dados e em outras fontes, tais como teses, dissertações e livros. Entende-se que, desta forma, outros resultados poderão complementar os aqui estabelecidos.

REFERÊNCIAS

Barnes, R. W. (2015). Apllying visual metaphors to career transitions. Journal of Career Development, 38(1) 89-106.

Duarte, M. E.; Lassance, M. C.; Savickas, M. L.; Nota, L.; Rossier, J.; Dauwalder, J.; Guichard, J.; Soresi, S.; Van Esbroeck, R.; Vianen, A. E. M. V. (2010) A construção da vida: um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. Revista Interamericana de Psicologia, 44 (2) 203-217.

Duarte, M. E. (2015). Inovação em orientação e aconselhamento de carreira: mitos e realidades. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 16 (2), 111-121.

Guichard, J. (2012). Quais os desafios para o aconselhamento em orientação no início do século 21? Revista Brasileira de Orientação Profissional, jul.-dez. 13 (2), 139-152.

Lima, R.; Cruz, R. B.; Rafael, M. (2014). Estudo das preocupações de carreira em aconselhamento: Uma Nova Abordagem para a Promoção do Bem-estar dos Indivíduos. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 15 (2), 115-125.

Reid, J. B.; Brown, A. (2016). Prompting reflection and learning in career construction counseling. Journal of Vocational Behavior, 97. 51–59.

Verbrugge, M.; Dries, N.; Laer, K. V. (2016). Challenging the uniformity myth in career counseling outcome studies: examining the role of client's initial career counseling goals. Journal of Career Assessment, 25 (1), 159-172.

Wiernik, B. M. (2015). Intraindividual personality profiles associated with realistic interests. Journal of Career Assessment, 24(3), 460-480.

Wilkoszynski, C. do C.; Vieira, F. de O. (2013) Carreiras Contemporâneas: Desafios e contradições frente às mudanças do mundo do trabalho. DESENVOLVE: Revista de Gestão do Unilasalle, v.2, n.1, p.39-58.

O PANORAMA NACIONAL E INTERNACIONAL DAS PESQUISAS SOBRE CARREIRA DE 2008 A 2012: EM BUSCA DE MODELOS DE ATENDIMENTO

Liliane de Paula Toledo[1]

Introdução

A carreira pode ser definida como o percurso pessoal e profissional processual resultante das relações psicossociais do trabalho, no qual se desenvolve continuamente o autoconceito do indivíduo, bem como estratégias de atuação, intervenção e transformação das microestruturas do campo sociolaboral (Ribeiro, 2009). Em que pese a constatação de inúmeros desenhos das trajetórias profissionais, indagou-se, como mote de pesquisa de doutorado (Toledo, 2014)[2], quais modelos de atendimento em orientação de carreira são divulgados no campo acadêmico.

Objetivos

Identificar pesquisas que propagam estratégias e procedimentos de atendimento em orientação de carreira e mapear os contornos gerais das investigações acadêmicas voltadas ao tema da carreira.

[1] Doutora (2014) em Psicologia pela Universidade de São Paulo, instituição em que cursou o mestrado (2009) e a graduação (1995). Psicanalista, docente dos cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Realiza pesquisas relacionadas à Psicologia Social do Trabalho e das Organizações e ao tema da Carreira. *lilianetoledopsi@gmail.com*

[2] A pesquisa teve a orientação do professor Dr. Marcelo Afonso Ribeiro do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Método

Realizou-se um levantamento da produção científica nacional e internacional publicada em forma de artigos acadêmicos entre 2008 e 2012. Sustentou a escolha pelos artigos e periódicos a sua relevância enquanto canais fundamentais para a disseminação formal da ciência (Rueda, 2009).

Efetuou-se uma revisão sistemática de literatura, a saber, "forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema" (Sampaio & Mancini, 2007, p. 84), almejando estabelecer nexos, analisar e integrar informações de um campo de investigação, no caso a orientação de carreiras, em resposta a uma pergunta específica. A questão norteadora da investigação acadêmica, como mencionado, envolvia detectar os modelos de atendimento divulgados.

Para a pesquisa bibliográfica - etapa necessária da revisão de literatura (Moreira, 2004) -, utilizaram-se os termos (palavras-chave) "*career development*", "*career counseling*" ou simplesmente "*career*" e seus correspondentes em português (desenvolvimento de carreira, orientação profissional e/ou aconselhamento de carreira, carreira), espanhol (*desarrollo de la carrera, asesoramiento profesional e/ou orientación profesional, carrera*) e francês (*développement de carrière, conseil d'orientation e/ou orientation professionnelle, carrière*), segundo proposta de Ribeiro (2011). Com vistas a evitar o campo da orientação profissional de jovens, excluíram-se os termos "*student*" e "*adolescent*" quando possível.

Consideraram-se fontes específicas para a obtenção dos dados, 36 periódicos que tratam direta ou indiretamente do assunto, a saber, *Academy of Management Review, Academy of Management Perspective* (antigo *Academy of Management Executive), Administrative Science Quarterly, British Journal of Management, Career Development International, Employment & Society, European Journal of Work and Organizational Psychology, Human Relations, Human Resource Management Review, International Journal of Educational and Vocational Guidance, Journal of Applied Behavioral Science, Journal of Career Assessment, Journal of Career Development, Journal of Counseling and Development, Journal of Management, Journal of Management Development, Journal of Occupational Behavior, Journal of Organizational Behavior, Journal of Organizational Change Management, Journal of Vocational Behavior, L'Orientation Scolaire et Professionnelle, Management Research News, Organization Studies, Organization Dynamics, Pensamiento y Gestión, Personnel Management, Personnel Review,* Psicologia & Sociedade, *Revista International del Trabajo*, Revista de Administração de Empresas, Revista Brasileira de Orientação Profissional, Revista Psicologia: Organização e Trabalho, *Revista Venezolana de Gerencia, The Career Development Quarterly, Trends in Organizational Behavior, Universitas Psychologica*.

Resultados

Foram encontrados e analisados 290 artigos com distintos propósitos; mesmo assim apreenderam-se certas inclinações ou categorias a partir do enlace dos artigos similares ao longo da leitura e releitura de todo o material

encontrado. Assim, elaborou-se um mapeamento geral dos textos com base no tema capital do resumo.

Em relação aos temas, observaram-se oito grupamentos denominados de "teoria da carreira", "gestão organizacional da carreira", "perspectiva dos trabalhadores", "público de estudantes e jovens", "formação dos orientadores profissionais e de carreira", "impacto de mudanças no campo do trabalho", "*mentoring*" e "modelos de atendimento", detalhados a seguir.

Um primeiro e significativo grupo de artigos, precisamente 85, volta-se ao desenvolvimento da "teoria da carreira"; trata-se de 29% do universo pesquisado. Alguns demonstram e discutem modelos teóricos, outros expõem a trajetória e o legado de determinados expoentes da área, analisando sua aplicabilidade no contexto atual e há aqueles que resumem outros estudos e debates realizados em congressos, realizando um balanço dos últimos achados. Integram o mesmo grupo certos escritos que trazem à pauta o desenvolvimento de pesquisas na área.

A respeito desse corpo de publicações, nota-se que as teorias de carreira, antes mais uniformes e desenvolvidas em contextos de trabalho mais estáveis e homogêneos, atualmente se detém a temas plurais e diversos, apontando a complexidade e heterogeneidade do mundo do trabalho. Neste sentido, assuntos como competências, contrato psicológico, desigualdade social e diversidade (raça, etnia, gênero, classe) aliam-se à necessidade de propostas de intervenções embasadas em concepções relacionais, multiculturais e que levem em conta imprevistos e descontinuidades, por conta da construção das carreiras ter se diversificado, por exemplo, para modelos de empreendedorismo e desenvolvidos no setor de serviços. Este panorama demanda modelos diferenciados para a orientação de carreira para públicos variados em contextos diversos.

O segundo agrupamento identificado (n=13; 4% das publicações) dirige-se à "gestão organizacional da carreira" realizada pelas empresas e priorizando a perspectiva do negócio ou as consequências das ações organizacionais sobre os trabalhadores. Buscam questionar ou oferecer alternativas à gestão organizacional da carreira. Os resultados mapeados podem auxiliar novas investigações destinadas a conhecer a lógica da gestão empresarial do trabalho, enriquecida com o rigor acadêmico das pesquisas em questão.

Embora a carreira organizacional (ou objetiva) tenha sido o modelo hegemônico de carreira no mundo do trabalho, vêm se ampliando para outras realidades laborais e se transformando também no próprio interior das empresas, como observado em temas novos a exemplo da mobilidade internacional de trabalhadores, padrões diversificados de carreira por conta de vínculos organizacionais distintos (funcionários e temporários, por exemplo) e modelos variados de promoção e estrutura organizacionais. Logo, a gestão da carreira organizacional tem sofrido mudanças relevantes nas estratégias de planejamento e desenvolvimento de planos de carreira, constituindo um grande desafio a ser enfrentado.

Integra o foco de 26% dos artigos ou 74 estudos a "perspectiva dos trabalhadores". Trata-se de estudos de caso com públicos específicos de

profissionais e grupos sociais minoritários. Parte deles aborda a trajetória e estratégias adotadas por grupos mistos, ora denunciando os problemas enfrentados, ora apresentando uma proposta customizada de atendimento. De modo geral, evidenciam estratégias e movimentos de carreira realizados pelos trabalhadores e, com base em sua visão, extraem diretrizes sobre carreira, além de levantar a correlação entre determinadas variáveis. Alguns retomam ou reformulam propostas teóricas e outros salientam temas caros à orientação de carreira, por exemplo, identidade e vocação.

A apreensão dos movimentos diversos dos públicos investigados permite revigorar a teoria e as pesquisas sobre carreira, seja em relação a modelos conceituais delineados por determinados autores ou a temas tradicionais da orientação profissional e de carreira. Parece que a comunidade científica, diante da complexidade dos percursos e a um passo das alternativas encontradas pelos trabalhadores, anseia identificar e compreender o que ocorre no campo do trabalho, em que convivem inúmeras realidades laborais. Observa-se, a partir desse terceiro coletivo de estudos, certa tendência à segmentação, pois as demandas, características e movimentos peculiares de cada grupo podem levar futuramente à oferta de serviços particularizados de orientação de carreira para públicos específicos. Igualmente é preciso realçar, entre os grupos de profissionais pesquisados, um novo bloco formado por imigrantes, refugiados e expatriados, cuja movimentação transnacional vem sendo estimulada pela precarização do trabalho e globalização (Malvezzi, 2000).

Incorporam a quarta categoria pesquisas sobre o tradicional "público de estudantes e jovens excluídos do ensino formal", mesmo que em alguns periódicos tenha sido possível excluí-las, já que, como explicitado, não integram o foco deste estudo. Trata-se de uma fatia relevante com 29% dos resultados ou 83 textos que tem como sujeitos crianças, adolescentes do final do ensino fundamental e médio, jovens de minorias urbanas e universitários de variados grupos sociais. Acrescenta-se a esses trabalhos um estudo longitudinal e outros com delineamentos variados.

As investigações desta categoria expõem uma inclinação importante no panorama de estudos e provam a permanência do público tradicional da orientação profissional, o de adolescentes e jovens. Contudo soma-se o grupo infantil, ainda que de modo tênue (seis artigos), revelando a preocupação com a educação para a carreira.

Chama a atenção a elevada incidência de publicações sobre estudantes universitários, precisamente 36 dentre o total de 83 desta seção, ou seja, 43%. Supõe-se que a proximidade dos pesquisadores com os estudantes de nível superior constitua um elemento favorável à coleta de dados e realização das investigações acadêmicas, além da compaixão diante dos dilemas e inquietações de tais alunos sobre a carreira. Por fim, vale salientar a ocorrência de novos "ingredientes" ou elementos nas pesquisas, seja por conta de grupos sociais minoritários (a exemplo de adolescentes LGBT) ou em razão de evidentes avanços nas investigações (caso das dificuldades peculiares enfrentadas no desenvolvimento da carreira por universitários de primeira geração), denotando a importância da ampliação do escopo dos estudos de

carreira, o que, também deve implicar na ampliação e transformação da própria concepção de carreira, como pontuam autores do campo (Duarte, 2009; Savickas et al., 2009).

O quinto conjunto de investigações acadêmicas (3% ou oito artigos) preocupa-se com a "formação dos orientadores profissionais e de carreira". A amplitude dos assuntos tratados por esse grupo de menor representatividade numérica parece ilustrar o que prepondera em todo o painel de artigos sobre carreira: engajamento social, elevada relevância dos temas abordados e notória difusão, uma vez que as pesquisas caminham nas mais variadas direções. Esse quadro coloca a importância de analisar que o orientador de carreira se depara com inúmeros desafios novos.

Outro coletivo (1%; n=3) adota a temática do "impacto de mudanças no campo laboral sobre a carreira", discussão presente, ainda que de modo indireto, em inúmeras publicações, motivo pelo qual é realçada como tendência peculiar e que visivelmente extrapola o percentual indicado. O debate acerca das mudanças no mundo do trabalho possui alta relevância quando se trata de pesquisar carreira, ponto de vista outorgado por Chanlat (1995) e Sennett (2002).

Há ainda aquele corpo de publicações voltado ao "*mentoring*" (2%; n=6); demonstrando a oferta de novas modalidades de intervenção, consequência da heterogeneização das próprias carreiras.

Um último assunto apresentado e de especial relevância para a pesquisa de doutorado de que este levantamento bibliográfico fez parte, consiste na apresentação de "modelos ou práticas de atendimento em orientação de carreira" (6% ou 18 artigos), explicitando, com variados graus de detalhamento, as estratégias e procedimentos utilizados. Nota-se um amplo espectro nessa categoria, seguindo a tendência das demais, mas vale salientar que parte dela descreve o tipo de atendimento oferecido a determinados grupos sociais.

Mas, em relação aos "modelos de orientação de carreira", merece destaque sua exígua representatividade numérica em relação ao total de publicações. Constata-se, no cenário acadêmico nacional e internacional com foco em orientação de carreira, poucas pesquisas destinadas à divulgação de diretrizes e procedimentos de atendimento. Para explicar tal fato, supõe-se algo na linha de "reserva de mercado": evita-se o compartilhamento do conhecimento a fim de gerar demanda profissional para sua divulgação (atendimentos, supervisões, cursos de formação, conferências). Outra hipótese guarda relação com a limitação do tamanho dos artigos, possível empecilho para a explicação detalhada dos modelos e procedimentos de atendimento.

Por fim, verifica-se riqueza e variadas direções no âmbito acadêmico nacional e internacional acerca da carreira no que tange às temáticas apreendidas – "teoria da carreira", "gestão organizacional da carreira", "perspectiva dos trabalhadores", "público de estudantes e jovens excluídos do ensino formal", "formação dos orientadores profissionais e de carreira", "impacto de mudanças no campo do trabalho", "*mentoring*" e "modelos de atendimento".

Considerações finais

No exame do total de publicações pesquisadas no cenário nacional e internacional, evidenciaram-se certos fatores, a saber: intensa produção teórica; elevada diversidade dos temas pesquisados; constatação do forte impacto das mudanças laborais na dimensão subjetiva dos trabalhadores e estudos destinados a públicos específicos, demonstrando a tendência ao desenvolvimento de soluções particularizadas para a Orientação. Verificam-se também engajamento social e notória preocupação por parte de pesquisadores com a desigualdade social, oferecendo ensinamentos de combate ao preconceito laboral e abertura à diversidade. Um amplo espectro teórico fica evidente, embora com forte presença da abordagem sociocognitiva. Observa-se foco em estratégias de "medição" com o intuito de acompanhar, mensurar, apreender e/ou prever determinadas variáveis e movimentos de carreira das pessoas no mercado de trabalho. Ademais, atestam-se a existência, em vários outros países, de uma sólida educação para a carreira; a permanência da tradicional vertente de pesquisa dedicada a estudantes e jovens (orientação profissional) e a consideração a políticas públicas. Chama a atenção a pequena participação daqueles estudos que divulgam a forma e os procedimentos de atendimento.

Portanto, a verificação das pesquisas acadêmicas nacionais e internacionais acerca da orientação de carreira exibiu um campo difuso, em fase de construção, em que as pesquisas partem de distintas fundamentações teóricas e caminham em direções igualmente variadas.

REFERÊNCIAS

Chanlat, J. F. (1995). Quais carreiras e para qual sociedade?(I). RAE – Revista de Administração de Empresas, 35(6), 67-75.

Duarte, M. E. (2009). Um século depois de Frank Parsons: escolher uma profissão ou apostar na psicologia da construção da vida? Revista Brasileira de Orientação Profissional, 10(2), 5-14.

Malvezzi, S. (2000) Psicologia Organizacional. Da administração científica à globalização: uma história de desafios. In C. G. Machado, M. Melo, V. Franco, & N. dos Santos (Orgs.), Interfaces da Psicologia (v. II, pp. 313-326). Braga, Portugal: Lusografe.

Moreira, W. (2004). Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. Janus, 1(1), 20-30.

Ribeiro, M. A. (2009). A trajetória da carreira como construção teórico-prática e a proposta dialética da carreira psicossocial. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 12(2), 203- 216.

Rueda, F. J. M. (2009). Produção científica da Revista Brasileira de Orientação Profissional. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 10(2), 129-139.

Sampaio, R. F., & Mancini, M. C. (2007). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. Revista Brasileira de Fisioterapia, 11(1), 83-89.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J. et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. Journal of Vocational Behavior, 75(3), 239-250.

Sennett, R. (2002). A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo (6a ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Record.

Toledo, L. 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.

IDENTIDADE PROFISSIONAL E SAÚDE MENTAL: CONSIDERAÇÕES BASEADAS EM UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Mariana Bonomini Fogaça de Almeida[1], Iúri Novaes Luna[2], Ana Carolina Pereira da Cruz[3]

Introdução

A carreira é um dos domínios da vida mais significativos para planejar, estabelecer objetivos, criar significado e envolvimento na própria vida (Teixeira & Costa, 2017). Na atualidade destacam-se as carreiras internas, subjetivas, associadas a menor passividade do indivíduo frente às determinações das organizações e das regulamentações profissionais, constituindo um novo cenário para a construção das identidades vinculadas ao trabalho (Ribeiro, 2011). Nesse contexto, emerge o foco central do presente capítulo, a relação da identidade profissional com a saúde mental na perspectiva da construção de carreira.

De acordo com Luna (2017), à medida que o mundo do trabalho assume um caráter mais volátil, incerto e complexo, em constante processo de transformação e com novas possibilidades de configurações de carreira, os desafios e riscos para trabalhadores e profissionais aumentam. Por um lado,

[1] Psicóloga e mestre em Saúde Mental e Atenção Psicossocial pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *mariana.bonomini@gmail.com*

[2] Psicólogo, mestre em Administração e doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC. *iuri.luna@ufsc.br*

[3] Psicóloga e mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *anacarolinapecruz@gmail.com*

os indivíduos podem apresentar satisfação por desenvolver suas atividades profissionais com mais autonomia, sentido e flexibilidade. Por outro, todavia, podem sentir o peso da responsabilidade, a angústia pela falta de suporte social e a insegurança por se encontrar em situações instáveis ou precárias de trabalho (Luna, 2017).

Nos novos modelos de carreira observa-se um limiar sutil entre maior autonomia, possibilidade de resgatar sentidos para o trabalho e para projetos de vida, produção de esperança e otimismo em relação ao futuro e os riscos inerentes à ausência de referências e de proteção social, à incerteza e à vulnerabilidade, o que ameaça o bem-estar subjetivo dos indivíduos. Nessa direção, o sentido de posse de uma identidade profissional bem delimitada pode funcionar como um farol que norteia e orienta o indivíduo em seu desenvolvimento de carreira, indicando os deslocamentos no contexto do trabalho e proporcionando coerência nas trajetórias, como fonte que enseja sentidos para o trabalho e para a vida, bem como, uma âncora que o protege em momentos de tormenta (Luna, 2017).

Por meio da revisão de literatura objetiva-se analisar possíveis relações entre construção da identidade profissional e saúde mental. Especificamente, se a manutenção ou o estabelecimento de um sentido de identidade profissional pode funcionar como fator de proteção à saúde mental.

Método

Como método empregou-se a revisão integrativa, por buscar a compreensão de um determinado fenômeno com base em investigações anteriores e permitir a inclusão de estudos teóricos e empíricos desenvolvidos mediante diferentes abordagens metodológicas (Mendes, Silveira & Galvão, 2008). Foram consultadas, em maio de 2019, as bases SciELO, PePSIC e BVS a partir de duas chaves de busca: a primeira com as palavras-chave "identidade profissional" e "saúde"; a segunda com "carreira" ou "desenvolvimento de carreira" e "bem-estar psicológico" ou "saúde mental". Para ambas as chaves de busca, as palavras-chave foram utilizadas apenas no idioma português, embora a própria indexação das bases de dados permita a recuperação da literatura internacional. Ainda, não houve qualquer filtro por período de publicação ou idioma e não foi dada predileção por estudos originários de nenhuma área.

A partir da leitura de título, resumo e palavras-chave identificaram-se os estudos que poderiam ser incluídos para análise qualitativa e os que se afastavam da discussão proposta. Foram incluídas as produções que tratavam dos construtos identidade profissional e saúde mental em interação. Foram excluídas aquelas que se distanciavam do escopo deste capítulo, por exemplo: observou-se que o descritor "saúde" frequentemente direcionou a estudos sobre carreiras de profissionais de saúde, como enfermeiros, psicólogos, entre outros; ou ainda, investigações sobre o desenvolvimento de carreira dentro do Sistema Único de Saúde (SUS), sendo desconsideradas por não contemplarem a interface temática.

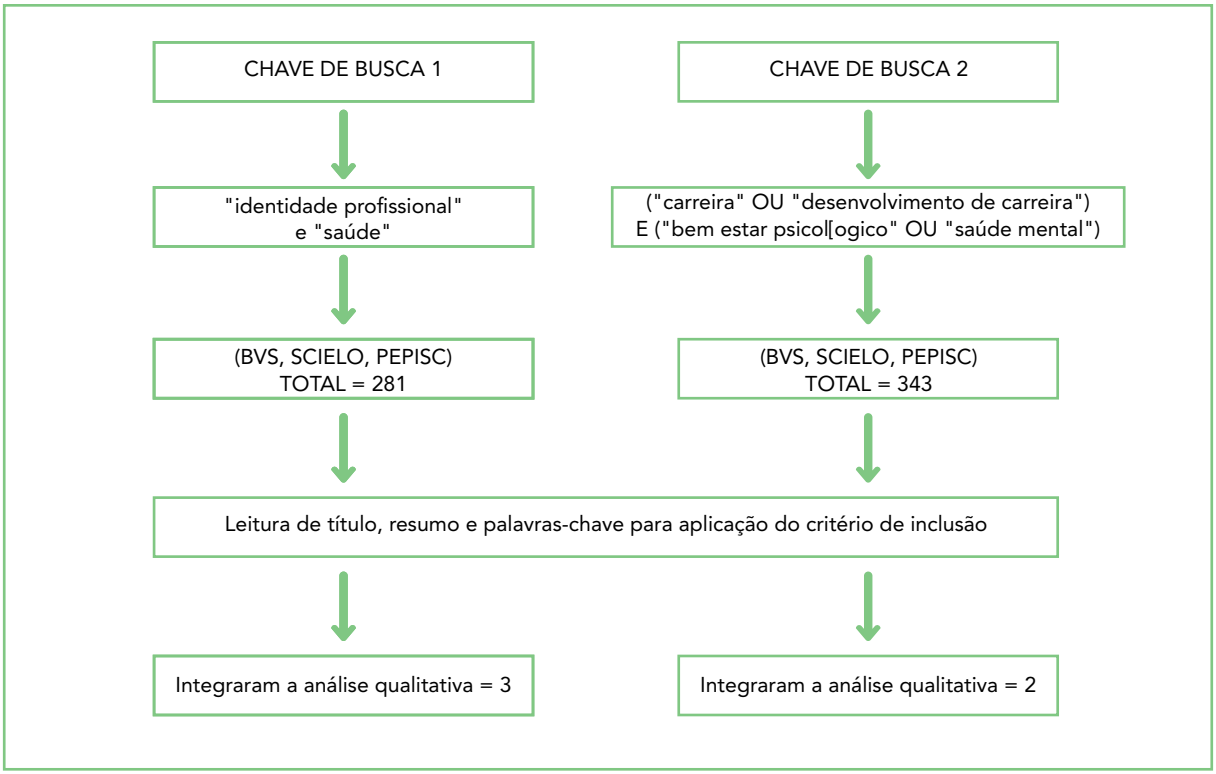
Quanto ao foco da revisão integrativa, foram encontrados apenas 5 artigos, o que denota a escassez de produção acadêmica vinculada à compreensão

da identidade profissional como fator de proteção à saúde mental. Contudo, considerando a discussão dos artigos selecionados, observou-se uma tendência à associação positiva entre identidade profissional e saúde mental.

Resultados

Quanto aos resultados, ao total identificaram-se 624 artigos, sendo 281 referentes à primeira chave de busca ("identidade profissional" e "saúde") e 343 à segunda ("carreira" ou "desenvolvimento de carreira" e "bem-estar psicológico" ou "saúde mental"). Todavia, no que se refere à temática em foco, foram encontrados apenas 5 artigos, a saber, uma revisão narrativa de literatura e 4 investigações empíricas, que compuseram a análise qualitativa dos dados. O fluxograma do processo metodológico é apresentado conforme Figura 1.

FIGURA 1
Fluxograma do processo metodológico de revisão integrativa da literatura



Dudovitz, Chung, Nelson e Wong (2017) desenvolveram uma pesquisa com corte transversal, com amostra 929 adolescentes, com idades entre 14 e 17 anos, de escolas públicas de comunidades de baixa renda de Los Angeles (EUA), do 9º ao 12º ano. Partem da premissa de que as aspirações de carreira podem fornecer uma visão rápida de como os adolescentes se percebem

e de como percebem seu futuro, bem como, sua propensão a envolver-se em comportamentos de risco para a saúde. Assim, as aspirações de carreira podem refletir a identidade ou os valores emergentes de um adolescente. Os autores desenvolvem a análise a partir de correlações entre aspirações de carreira e desesperança, autoeficácia e comportamentos de risco (uso de substâncias, violência e atividade sexual de risco).

As informações referentes às aspirações de carreira foram coletadas a partir da pergunta "o que você quer ser quando crescer?", sendo as respostas categorizadas a partir do Occupational Outlook Handbook (OOH). Comportamentos de risco foram avaliados por meio de questionário elaborado pelos autores e todos os outros fenômenos foram investigados a partir de instrumentos padronizados, descritos pelos autores como: Nova Escala Geral de Auto Eficácia, Escala de 6 itens desenvolvida por Bolland para avaliar desesperança e Escala de Depressão do Centro de Estudos Epidemiológicos (CES-D) (Dudovitz, Chung, Nelson & Wong, 2017).

Os resultados indicaram que maiores escores de aspirações de carreira reportaram menores escores de desesperança e maiores de autoeficácia, sendo que essas duas dimensões são aspectos importantes do bem-estar e estão ligadas a comportamentos de saúde. Os autores destacaram como achado do estudo que aspirações de carreira permaneceram positivamente associadas ao bem-estar, considerado marcador para saúde. Ou seja, as aspirações de carreira podem ser uma combinação complexa das identidades atuais e futuras dos adolescentes, que podem influenciar e ser influenciadas por seus comportamentos acadêmicos e de saúde. Inclusive, estudos sugerem que ter altas aspirações educacionais é fator de proteção a comportamentos de risco à saúde (Dudovitz et al., 2017).

Nesse sentido, destaca-se a orientação profissional e de carreira como mediação qualificada da atuação psicológica para o desenvolvimento de um sentido de identidade profissional. O que oferece um trabalho de promoção de saúde, uma vez que a aspiração de carreira e/ou o sentido de identidade profissional estabelecido funciona como fator de proteção, guiando o adolescente na sua trajetória acadêmica e profissional (Bock & Aguiar, 2011; Luna, 2017).

O estudo de Penteado e Souza Neto (2019) trata da relação entre identidade profissional e saúde mental focalizada no trabalho docente empregando como metodologia a revisão narrativa de 12 publicações selecionadas de janeiro a março de 2018 na base de dados SciELO. A partir de uma retrospectiva histórica, resgatam concepções que fundamentam o conceito de ensino. Em um primeiro momento, o ensino foi entendido como vocação, entre os séculos XVII e XIX, sob a influência da Igreja Católica. Nesse sentido, ensinar era um dom, uma missão ou doação a ser cumprida em tempo integral e a serviço de Deus. O ensino passa a ser visto como profissão nos séculos XX e XXI, entendido como atividade profissional que exige um corpo de conhecimentos, autonomia e formação universitária (Penteado & Souza Neto, 2019).

Os autores observam, entretanto, que ainda hoje prevalecem discursos que naturalizam a ideia do trabalho docente como vocação, sacerdócio, doação

e sacrifício, constituídos em um ethos pastoral missionário de salvamento das crianças, muito mais próximo à concepção de vocação do que à de profissão (Penteado & Souza Neto, 2019). Esse tipo de identidade profissional acaba por desenvolver uma relação com o trabalho que pode oferecer desfechos negativos de saúde, tais como o desenvolvimento de doenças físicas, absenteísmo ou presenteísmo, sendo o trabalho exercido mediante situação de sofrimento.

A ressignificação do trabalho, a identificação de outras figuras de sentidos acerca da história coletiva dos trabalhadores docentes, do masculino e do feminino na sociedade e na profissão, das representações e dos imaginários sociais acerca da docência como profissão e das figuras do professor e da professora como profissionais despontam como estratégias para conferir aos professores visibilidade, destaque, respeito, valorização e dignificação (Penteado & Souza Neto, 2019). Sendo assim, depreende-se a importância da atribuição de sentidos ao trabalho docente, uma vez que o sentido do trabalho permite a construção da identidade pessoal e social do trabalhador, favorecendo a identificação com a atividade realizada e potencializando a capacidade de agir e de gerar prazer no trabalho (Tolfo & Piccinini, 2007).

Portanto, diante de cenários desfavoráveis, com a desvalorização do professor, condições e organização do trabalho precarizados, o resgate da identidade profissional docente é elencado como recurso para favorecer a saúde e bem-estar docente, bem como, promover uma reconexão/ressignificação com a atividade profissional.

O estudo de Martins e Krawulski (2012) caracteriza-se como uma investigação de caráter qualitativo, sendo coleta de dados por meio de entrevista com dez profissionais de diferentes categorias funcionais que atuavam em diferentes centros de saúde da atenção básica no município de Florianópolis-SC. Buscou-se compreender os sentidos atribuídos ao trabalho por esses profissionais e sua ligação com a construção identitária. Nos resultados, analisados com base na análise do discurso, observou-se uma profunda identificação desses sujeitos com suas atividades de trabalho. A partir de narrativas como "*eu faço parte de um grupo muito seleto de pessoas [...]*" verifica-se a noção de grupo social, nesse caso, caracterizado por espaços de trabalho, categorias profissionais ou práticas laborais, sendo incorporados como constitutivos da identidade. Assim sendo, possuem em comum elementos que aproximam os sujeitos enquanto parte de um processo identificatório, aqui relacionado à sua inserção no mundo do trabalho especificamente na área da saúde e/ou à determinada categoria profissional (Martins & Krawulski, 2012).

Emergiu com frequência em suas narrativas também a profunda identificação desses sujeitos com suas atividades de trabalho, expressando a centralidade do trabalho em suas vidas. "*O trabalho me engrandece, é minha vida, é minha finalidade, ele me realiza [...]". "[...] tem coisas que eu faço porque eu gosto, mas tem coisas que eu faço porque eu acredito, [...] o trabalho não é uma forma de ganhar dinheiro para subsistir fora do trabalho, ele permeia a vida. [...] trabalhar como profissional de saúde te obriga de alguma maneira a integrar um pouco a tua formação pessoal com a tua formação profissional*". Percebeu-se a

indissociabilidade entre uma instância e outra, isto é, entre a vida e o trabalho: as narrativas sobre os sentidos do trabalho na atenção básica à saúde mostraram um vínculo estreito entre uma dimensão e outra, como se o trabalho que realizam estivesse completamente incorporado à vida e, consequentemente, à sua identidade (Martins & Krawulski, 2012).

As narrativas, portanto, demonstraram grande envolvimento dos sujeitos de pesquisa com suas práticas, o que as tornam indissociáveis e centrais em suas vidas, fazendo parte da construção de suas múltiplas e indissociáveis identidades: pessoal, profissional e social. Também os localiza enquanto parte de um grupo específico de trabalhadores: os da Atenção Básica à Saúde (Martins & Krawulski, 2012). As respectivas trajetórias profissionais, quem e como realizam o trabalho, denotam o modo singular como cada um atribuiu sentidos ao seu trabalho. Salienta-se que possuir essa noção de identidade profissional (profissional da saúde) favoreceu a motivação, o bem-estar, a proatividade, bem como, o exercício competente da atividade profissional; ainda mais em um contexto de trabalho como a saúde, que lida com fenômenos que geram carga psíquica e emocional aos profissionais. A manutenção da identidade profissional atuou como fator de proteção, contribuindo para que exercessem um trabalho com sentido pessoal e profissional, na trajetória de carreira desses profissionais.

O estudo de Lima, Hopfer e Souza-Lima (2004) caracteriza-se como exploratório e por meio de sete entrevistas semi-estruturadas procura desvendar uma possível complementaridade entre as duas racionalidades (instrumental e substantiva) no processo de construção da identidade do profissional médico. No estudo, a racionalidade instrumental tem como indicadores: rotina, hierarquia rígida, resignação à ordem estabelecida e fragmentação do conhecimento. Por sua vez, os indicadores da racionalidade substantiva são: identidade/autorrealização/satisfação, busca pelo conhecimento, responsabilidade e conhecimento multidimensional.

Os resultados, analisados com base na análise do discurso, demonstram que da complementaridade entre as duas racionalidades emerge uma identidade profissional médica, ainda, predominantemente instrumental, porém, com indícios de substantividade. Destarte, as entrevistas revelaram, de um lado, angústias e insatisfação provocadas pela racionalidade instrumental; e de outro, expectativas e desejos por autorrealização no trabalho, provenientes de uma nova racionalidade. Por exemplo, um dos entrevistados indica o seguinte: "*o que eu mais gosto na profissão é quando eu atendo um paciente e vejo que eu consegui, resolvi aquela dificuldade que o paciente sofria! Eu me sinto muito feliz por isso! Isso que me gratifica*". Neste trecho evidencia-se a necessidade da satisfação no exercício da profissão (Lima et al., 2004).

Esse tipo de depoimento é indicador de uma racionalidade que não se resigna à instrumentalidade, uma vez que está associada à busca da autorrealização e de valores que transcendem à lógica organizacional (Lima et al., 2004). Portanto, verifica-se que mesmo em carreiras que comumente oferecem altos salários e status, identifica-se a importância do sentido do trabalho em si, o qual permite desenvolver a identidade pessoal e profissional, uma vez

que, proporciona ao trabalhador identificar-se com a tarefa e ter satisfação e realização com a atividade em si.

Goede, Spruijt, Iedema e Meeus (1999) desenvolveram um modelo quantitativo para investigar os efeitos dos estressores vocacionais e de relacionamento na formação da identidade e na saúde mental de adolescentes. O estudo de base populacional foi composto por uma amostra de 1222 jovens holandeses com idade entre 15 e 24 anos que responderam a instrumentos padronizados. As correlações apresentadas no estudo apontam que estressores de relacionamento e de carreira parecem ter impacto significativamente negativo em longo prazo sob a saúde mental dos adolescentes. A identidade profissional é descrita como um dos preditores para a saúde mental do adolescente. Dessa forma, quanto mais estabelecido o processo identitário, melhor a saúde mental dos jovens.

Destarte, a análise dos estudos publicados sobre identidade e os diferentes indicadores de bem-estar psicológico, presente na revisão de literatura de Goede, Spruijt, Iedema e Meeus (1999), evidencia que os adolescentes com a identidade mais bem estabelecida apresentam também um nível mais alto de bem-estar. Essa constatação sugere que o processo identitário pode atuar como fator de proteção à saúde mental.

Considerações Finais

Em um contexto marcado pela fluidez e pela dificuldade de se elaborar projetos de longo prazo, o processo de definição, desenvolvimento e validação de um sentido de identidade profissional assume renovada importância. Vive-se em uma nova fase da modernidade, caracterizada por elevada competitividade e instabilidade, por intensas expectativas e exigências quanto ao desempenho profissional, por novas configurações de carreira, de contrato psicológico, de comprometimento e engajamento no trabalho. Nessa perspectiva, sugere-se que um sentido bem estabelecido de identidade profissional pode funcionar como fator de proteção à saúde, ou seja, como um recurso psicológico para lidar com as mudanças do ciclo vital e do contexto de trabalho, favorecendo, assim, o bem-estar e o desempenho social do indivíduo.

Por meio da revisão de literatura realizada foi possível identificar diferentes formas de estudar e estabelecer relações entre a identidade profissional e questões de saúde mental. Destacaram-se estudos com adolescentes sobre aspirações de carreira, vinculadas à construção da identidade, bem-estar e fatores de proteção a comportamentos de risco à saúde (Dudovitz et al., 2017) e a respeito da formação da identidade profissional, de relacionamento, e estressores que afetam a saúde mental (Goede et al., 1999). Evidenciaram-se, ainda, investigações sobre identidade profissional e saúde com categorias específicas de trabalhadores, a saber, trabalhadores docentes (Penteado & Souza Neto, 2019), profissionais da atenção básica à saúde (Martins & Krawulski, 2012) e médicos (Lima et al., 2004). Não obstante o pequeno número e a diversidade das pesquisas encontradas, tais estudos reforçam a pertinência e importância de investigar as possíveis relações entre identidade profissional e saúde mental no contexto contemporâneo do trabalho e da construção da carreira.

REFERÊNCIAS

Bock, A. M. B.; Aguiar, W. M. J. (1995). Por uma prática promotora de saúde em orientação vocacional. In A. M. B. Bock (Org), A escolha profissional em questão (pp. 9-23). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Dudovitz, R. N., Chung, P. J., Nelson, B. B., & Wong, M. D. (2017). What do you want do be when you grow up? Career aspirations as a marker for adolescent well-being. Academic Pediatrics, 17(2), 153-160.

Goede, M., Spruijt, E., Iedema, J., & Meeus, W. (1999). How do vocational and relationship stressors and identity formation affect adolescent mental health? Journal of Adolescent Health, 25(1), 14-20.

Lima, S. M. M. de, Hopfer, K. R., & Souza-Lima, J. E. de. (2004). Complementaridade entre racionalidades na construção da identidade profissional. RAE eletrônica, 3(2), 1-20.

Luna, I. N. (2017). "Lanterna dos afogados": identidade profissional como fator de proteção em desenvolvimento de carreira. In M. D. Lisboa & D. H. P. Soares, (Orgs) Orientação profissional em ação: formação e prática de orientadores. (pp. 87-112). São Paulo: Summus.

Martins, S. A. C., & Krawulski, E. (2012). Trabalho em integração com a vida: Trajetórias de trabalhadores da atenção básica à saúde e a construção de sua identidade profissional. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 15(1), 115-134.

Mendes, K. D. S., Silveira, R. C. D. C. P., & Galvão, C. M. (2008). Revisão integrativa: Método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Texto & contexto enfermagem, 17(4), 758-764.

Penteado, R. Z., & Souza Neto, S. (2019). Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: De narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. Saúde e Sociedade, 28(1), 135-153.

Ribeiro, M. A. (2011). As formas de 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 (Orgs). Processos psicossociais nas organizações e no trabalho (pp. 305-325), São Paulo: Casa do Psicólogo.

Teixeira, M. O., & Costa, C. J. (2017). Carreira e bem-estar subjetivo no ensino superior: Determinantes pessoais e situacionais. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 18(1), 19-29.

Tolfo, S. R., & Piccinini, V. (2007). Sentidos e significados do trabalho: Explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. Psicologia & Sociedade, 19(1), 38-46.

APOSENTADORIA NO BRASIL: ESTUDOS, MEDIDAS E INTERVENÇÕES

Juliana Seidl[1], Samantha de Toledo Martins Boehs[2], Clarissa Coriolano[3], Alexsandro Luiz De Andrade[4]

Aposentar-se não significa parar de trabalhar. Pesquisas apontam que 21% da população idosa que já se aposentou continua trabalhando, seja por necessidade ou para se sentir produtiva (Laporta, 2018). Provavelmente esse percentual é bem maior, já que muitos idosos trabalham na informalidade e no subemprego no Brasil, e esses casos não são notificados. Essa situação é denominada na literatura científica de *bridge employment*, quando o indivíduo alcança os critérios legais para se aposentar, solicita o benefício da previdência social, se despede da carreira principal, mas segue

[1] Psicóloga e Doutora em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília, com mobilidade na Universidade da Flórida (bolsista Capes). Fundadora e consultora da Aposentadoria Plena, realiza pesquisas e consultorias sobre educação para aposentadoria, ageismo, empregabilidade de trabalhadores mais velhos e gestão da diversidade etária nas organizações. *juliana.seidl@gmail.com*

[2] 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, Bem-estar e satisfação de vida. *profsamantha.toledo@gmail.com*

[3] Graduada em Publicidade e Propaganda (UNESA), com MBA em Marketing pela Fundação Getúlio Vargas. Graduanda em Psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo, atua como bolsista de apoio técnico FAPES no grupo de Pesquisa LabAmp, estudando fenômenos como Planejamento de Carreira, Conflito Trabalho-Família, Sucesso de Carreira e Aposentadoria. *clarissacoriolano@gmail.com*

[4] Atua como professor e pesquisador na Universidade Federal do Espírito Santo, nas áreas de Avaliação Psicológica, Psicologia Organizacional e Administração Pública, com ênfase em Fundamentos e Medidas da Psicologia; Planejamento de Carreira; Interações trabalho-família; Psicologia Organizacional e do Trabalho. Vice-presidente da Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP). Bolsista de Produtividade do CNPq. *alexsandro.deandrade@yahoo.com*

trabalhando até optar por sair definitivamente do mercado de trabalho. O emprego-ponte, como costuma ser traduzido, representa, assim, uma fase de transição entre uma vida profissional ativa e a saída total do mercado de trabalho (Bennett, Beehr & Lepisto, 2016).

Entre aqueles que optam por continuar exercendo atividades profissionais na aposentadoria, alguns darão continuidade ao trabalho na mesma área de atuação, outros mudarão de organização e de área, grande parte trabalhará com uma jornada menor ou flexível (Bennett et al., 2016; Jex & Grosch, 2012). Há também aqueles que cessam completamente as atividades laborais na aposentadoria e, ainda, os que optam por realizar somente trabalho voluntário[5]. Os motivos que levam à continuidade laboral ou à decisão pela aposentadoria definitiva são diversos, variando de acordo com cada pessoa e podem estar relacionados com necessidades familiares, de saúde, financeiras, psicológicas, organizacionais e sociais (Boehs, Medina, Bardagi, Luna & Silva, 2017).

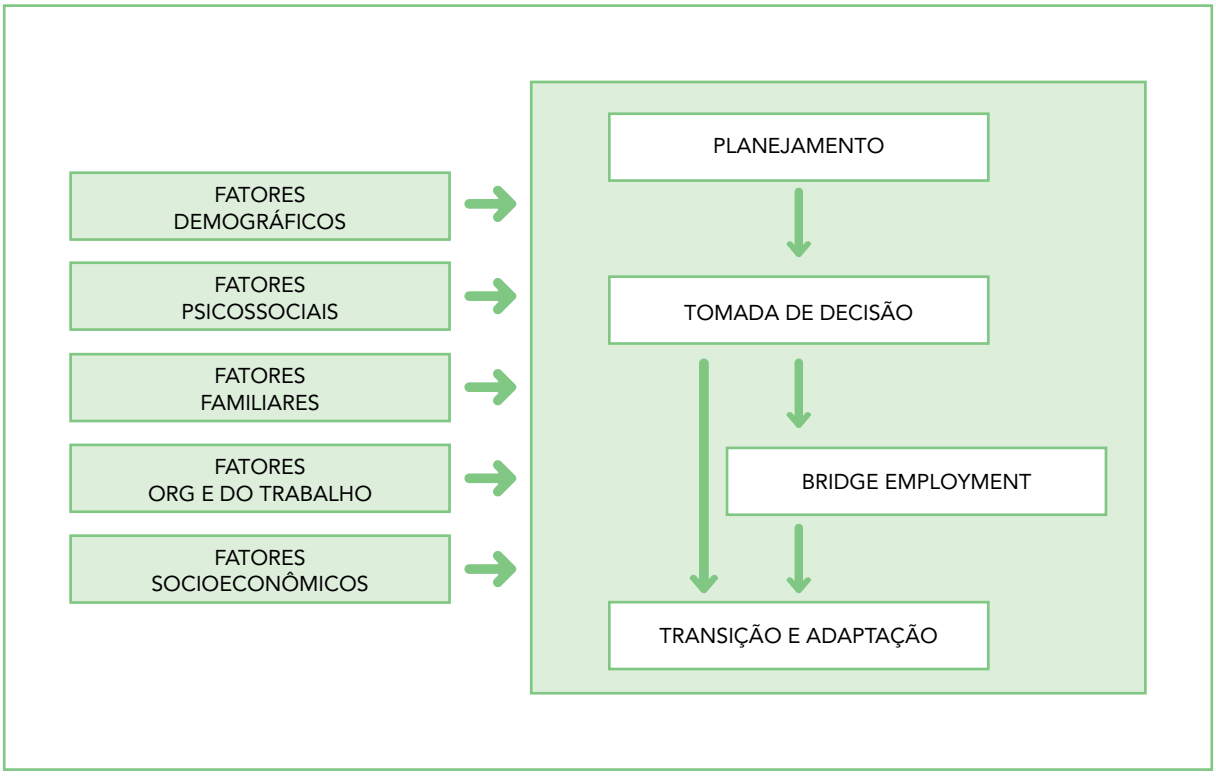
Assim, a aposentadoria vem adquirindo novas conotações na atualidade. Zanelli (2015) conceituou aposentadoria como o término de uma carreira enquanto Wang e Schultz (2010) salientam que essa fase se refere ao distanciamento comportamental e psicológico do indivíduo em relação ao trabalho. Por isso, ao conduzir um estudo sobre o tema, é importante que os pesquisadores clarifiquem qual concepção de aposentadoria está sendo utilizada: se o término de uma longa carreira, se o recebimento dos proventos da previdência social, se o autorrelato (o indivíduo se identifica como aposentado) ou se uma combinação desses critérios (Jex & Grosch, 2012).

É consenso na literatura internacional e nacional que a aposentadoria não é um momento único, mas um processo que se inicia na fase da preparação (e.g., um indivíduo pode começar a se planejar financeiramente para aposentadoria aos 25 anos), seguida pela tomada de decisão (fase que costuma acontecer quando o trabalhador está há cinco anos ou menos do alcance dos critérios para aposentadoria), passando pelo trabalho-ponte em alguns casos, como já foi explicado, até que o indivíduo vivencia a transição (cujo primeiro momento é denominado de lua-de-mel) e a adaptação a esta nova etapa da vida (Wang & Shultz, 2010).

Ademais, a aposentadoria é um processo multidimensional, isto é, cada uma dessas fases é influenciada por fatores individuais (demográficos como sexo, renda e idade; e psicossociais, como autoeficácia e preconceito etário), familiares (e.g. satisfação com a situação conjugal e ter filhos ou outras pessoas dependentes financeiramente), organizacionais e do trabalho (e.g. participação em Programas de Preparação para Aposentadoria - PPAs e centralidade do trabalho) e, por fim, fatores macro, socioeconômicos, sendo o exemplo mais claro, as reformas do sistema de previdência social (Wang & Shultz, 2010). A Figura 1 explicita esse conceito de aposentadoria.

[5] Trabalho voluntário se refere a toda atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade (Brasil, Lei Nº 9.608, de 18 de Fevereiro de 1998.

FIGURA 1
Aposentadoria: um processo multidimensional



Fonte: Wang & Shultz, 2010

Destaca-se que um dos principais fatores que influenciam os níveis de bem-estar na aposentadoria é a voluntariedade da decisão de se aposentar. Estudos com diferentes populações revelaram que a aposentadoria involuntária/forçada teve impacto significativo e negativo no bem-estar dos trabalhadores e que pessoas que deixaram o trabalho de forma voluntária possuíam níveis maiores de satisfação de vida do que aquelas que se retiraram involuntariamente, seja por motivos de saúde (incapacidade física ou mental) ou por desligamentos e planos de demissões (Murta, Leandro-França & Seidl, 2014).

Medidas psicométricas com evidências científicas no Brasil

Além da possibilidade de compreender aspectos psicológicos, ferramentas de medida possibilitam a construção de conhecimento e de teorias norteadoras bem como de intervenções e políticas públicas. A construção e adaptação de escalas psicométricas para avaliação de aspectos relativos à aposentadoria no Brasil vem crescendo. Entretanto, ainda são escassas as medidas com evidências de validade e precisão para a nossa população, como mostra a Tabela 1. Na comunidade científica internacional, foram encontrados mais de 30 instrumentos sobre o assunto sendo apenas sete

com evidências de validade para o português do Brasil (Rafalski, Noone, O'Loughlin & De Andrade, 2017), o que sinaliza que os pesquisadores brasileiros ainda têm um caminho longo a percorrer.

As seis primeiras escalas descritas na Tabela 1 referem-se a como o indivíduo avalia suas atitudes, processo de preparação, percepção de futuro e satisfação sobre a aposentadoria, enquanto que a escala proposta por Seidl (2019) refere-se à percepção do trabalhador sobre como a organização em que ele trabalha gerencia um coletivo de trabalhadores diverso no que se refere à idade, incluindo a oferta de PPAs, entre outras práticas de gestão de pessoas que visam aproximar e treinar gerações, bem como reconhecer trabalhadores mais velhos.

TABELA 1
Escalas Psicométricas sobre Aposentadoria e Construtos Correlatos para a População Brasileira

CATEGORIA	AUTORES (ANO)	NOME DA ESCALA (SIGLA)	Nº DE ITENS (FATORES)	ÍNDICE DE CONFIABILIDADE
Atitudes em Relação à Aposentadoria	França & Vaughan (2008)	Escala de Ganhos e Perdas na Aposentadoria	8(9)	0,51 a 0,90
Preparação para Aposentadoria	Leandro-França, Murta, & Iglesias (2014)	Escala de Mudança em Comportamento de Planejamento da Aposentadoria (EMCPA)	15(2)	0,63 a 0,71
	Rafalski & De Andrade (2016)	Escala de Processo de Planejamento da Aposentadoria (EPPlA)	44(4)	0,62 a 0,83
Percepção de Futuro na Aposentadoria	Rafalski & De Andrade (2017)	Escala de Percepção Futura da Aposentadoria (EPFA)	25(5)	0,70 a 0,85
	Leandro-França, Iglesias, & Murta (2018)	Perspectiva de Tempo Futuro Relativo à Aposentadoria (PTFA)	7(1)	0,74
Satisfação na Aposentadoria	Amorim & França (2019)	Inventário de Satisfação na Aposentadoria (ISA)	15(3)	Não informado
Práticas de Gestão da Diversidade Etária	Seidl (2019)	Gestão da Diversidade Etária nas Organizações (GeDEO)	20(4)	0,72 a 0,93

Intervenções para promoção da aposentadoria bem-sucedida no Brasil

Quando se fala em planejamento para aposentadoria, a maior parte das pessoas e a mídia fazem menção especialmente ao aspecto financeiro[6]. Entretanto, seis dimensões são investigadas pela literatura científica e discutidas nos programas de preparação/ orientação/ educação para aposentadoria implementados (Boehs, Bardagi & Silva, 2019; Murta et al., 2014; Rafalski & De Andrade 2016; Zhang & Wang, 2019):

[6] https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/03/18/seis-em-cada-10-brasileiros-nao-se-preparam-para-aposentadoria-aponta-pesquisa.ghtml

(a) Financeiro: análise do orçamento individual e familiar, das estratégias de autocontrole e investimento financeiro adotados durante a carreira para que se possa manter o mesmo padrão de vida durante a aposentadoria;

(b) Saúde: avaliação dos cuidados dedicados à saúde física e mental (tais como hábitos alimentares, práticas de atividade física e de autoconhecimento);

(c) Psicossocial: análise da quantidade e da qualidade das relações familiares e sociais com vistas a evitar sintomas como solidão e isolamento social na aposentadoria;

(d) Estilo de vida/ocupação: identificação de projetos para o pós-carreira que traduzam as crenças e valores da pessoa aposentada, de modo que ocupar o tempo livre não se torne uma preocupação;

(e) Moradia: avaliação sobre o interesse de mudar de residência (de uma casa para um apartamento ou para uma modalidade *cohousing*, ou seja, moradia em comunidade) ou ainda mudar de cidade (da cidade para o interior, por exemplo);

(f) Psicológico: sendo o trabalho construtor da identidade, a distância física e comportamental do ambiente de trabalho e da carreira não necessariamente levam a um desapego psicológico. Por isso, refletir como será despedir-se dos colegas de trabalho, da rotina, do crachá e de outros símbolos relacionados ao cargo é crucial.

Um estudo longitudinal com aposentados chineses revelou que as pessoas com mais atividades preparatórias antes da aposentadoria apresentaram melhores recursos financeiros, o que contribuiu para mudanças positivas na aposentadoria e para o bem-estar ao longo do tempo (Yeung & Zhou, 2017). Tal resultado corrobora a pesquisa brasileira realizada por Boehs et al. (2019) que identificaram que as menores médias de satisfação de vida foram observadas entre os aposentados que apontaram o motivo financeiro como o fator principal para a realização de atividade remunerada na aposentadoria, indicando uma falta de planejamento nessa área.

Diversas pesquisas vêm indicando a necessidade de que esses programas de educação para aposentadoria sejam oferecidos ao longo da carreira para que os indivíduos tenham tempo suficiente de se conscientizar e de adquirir os hábitos que traduzem os fatores de proteção para a vivência de uma aposentadoria bem-sucedida (Boehs et al., 2019; Murta et al., 2014; Rafalski & De Andrade, 2016).

Afinal, as teorias que servem de base a esses programas têm cunho preventivo e partem da premissa que a aquisição de comportamentos acontece em estágios, como o Modelo Transteórico de Mudança que os nomeia como: pré-contemplação, contemplação, preparação, ação e manutenção, além da fase recaída que pode acontecer entre qualquer um deles (Leandro-França et

al., 2014); e a Teoria do Processo de Planejamento que indica fases - representações, metas, decisões e comportamentos - ao descrever o caminho do cognitivo ao comportamental (Rafalski & De Andrade, 2016).

No que se refere aos formatos, os PPAs podem ser breves (um único encontro), intensivos (encontros concentrados em uma semana ou duas) e continuados (um encontro semanal ao longo de dois, três meses ou mais). Os programas continuados são os que promovem maior mudança comportamental, entretanto as organizações devem definir o formato, a carga horária e os temas do que irão compor os PPAs de modo a melhor atender as necessidades dos trabalhadores (Murta et al., 2014).

Contudo, a literatura internacional revela que a oferta dos PPAs não é suficiente se não vier acompanhada de outras práticas de gestão de pessoas em prol da diversidade etária. Trabalhadores mais velhos podem atuar como mentores para promoção da memória institucional; indica-se também que a instituição ofereça uma jornada mais flexível aos que estão próximos da aposentadoria para que comecem a se acostumar com novas rotinas e horários e, além disso, a sensibilização para o combate ao ageismo (preconceito etário) de gestores e trabalhadores é fundamental (França & Vaughan, 2008; Seidl, 2019).

Conclusão

Em suma, como o Brasil se tornará um país idoso a partir de 2030 – ou seja, a quantidade de pessoas com 60 anos ou mais superará a parcela de jovens (0 a 14 anos) – as esferas governamental, empresarial e acadêmica devem olhar com atenção para esse público. Destaca-se que a Política Nacional do Idoso, o Estatuto do Idoso e outras políticas públicas são bem completas ao descrever os direitos do segmento da população que mais cresce, mas não se observa a implementação desses direitos na prática. Uma das provas é o fato de que apenas três cidades receberam o selo "amigas do idoso", segundo o gerontólogo Alexandre Kalache. Desde setembro de 2019, está em discussão o Projeto de Lei Nº 4.890/2019, que prevê incentivos fiscais com duração de cinco anos aos empregadores que contratarem trabalhadores com 60 anos ou mais[7], o que seria fundamental para reduzir a discriminação por idade que eles enfrentam.

Já no mundo empresarial, vem crescendo o número de empresas que visam compreender e atender as demandas dos trabalhadores maduros, também chamados de maturis, já que eles não gostam de ser chamados de idosos ou velhos. Por exemplo, a MaturiJobs é uma plataforma que auxilia os maturis a se inserir no mercado de trabalho por meio da oferta de capacitação e de uma plataforma de vagas; a Aposentadoria Plena e a Trampolim 60+ oferecem grupos de preparação para aposentadoria com foco na construção de projetos para o pós-carreira; e a Hype 60+ visa transformar as ações de marketing das empresas, de modo a representar a diversidade desse público e a valorizar a economia prateada.

[7] https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/02/19/incentivo-fiscal-a-empresas-que-contratam-idosos-acima-de-60-passa-na-cas

Deste modo, é preciso que pesquisas científicas continuem crescendo, mas também se diversificando: novos instrumentos de medida, construtos ainda não foram investigados, pesquisas longitudinais, testes de modelos que traduzam as demandas da realidade brasileira. Observa-se, por exemplo, escassez de estudos dos trabalhadores mais velhos que construíram sua carreira como autônomos (ou seja, que não tiveram acesso aos PPAs – comumente oferecidos no serviço público) bem como pesquisas que acessem o processo de adaptação para aposentadoria dos trabalhadores aposentados por invalidez.

Este capítulo mostrou a importância de que estudos sobre aposentadoria traduzam o que ela significa naquele contexto, indicou medidas importantes com evidências de validade para população brasileira e ressaltou os ganhos e os limites dos programas de educação para aposentadoria. Compreender a economia prateada e outros ganhos que a revolução da longevidade traz ao Brasil é importante, assim como os desafios já presentes e latentes que, todavia, encontram-se esquecidos.

REFERÊNCIAS

Bennett, M. M., Beehr, T. A., Lepisto, L. R. (2016). A longitudinal study of work after retirement examining predictors of bridge employment, continued career employment, and retirement. The International Journal of Aging and Human Development 83, 228-255. doi:10.1177/0091415016652403

Boehs, S. T. M., Bardagi, M. P., & Silva, N. (2019). Trabalho, aposentadoria e satisfação de vida em aposentados de uma multinacional. Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 19(3), 653-661. doi:10.17652/rpot/2019.3.16310

Boehs, S. T. M., Medina, P. F., Bardagi, M. P, Luna, I. N., & Silva, N. (2017). Revisão da literatura latino-americana sobre aposentadoria e trabalho: perspectivas psicológicas. Revista Psicologia, Organizações e Trabalho, 17(1), 54-61. doi:10.17652/rpot/2017.1.11598

Brasil, Lei N° 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Diário Oficial da União; 19 de fevereiro 1998. Disponível em: http://www.guiatrabalhista.com.br/legislacao/l9608.html

França, L. H. F. P., & Vaughan, G. (2008). Ganhos e perdas: atitudes dos executivos brasileiros e neozelandeses frente a aposentadoria. Psicologia em Estudo, 13(2), 207–216. doi:10.1590/S1413-73722008000200002

Jex, S. M., &, Grosch, J. (2012). Retirement decision making. In M. Wang (Ed.), The Oxford Handbook of Retirement (pp. 267-279). New York: Oxford University Press.

Laporta, T. (2018, 11 de dezembro). 47% dos aposentados que trabalham precisam aumentar a renda, diz pesquisa. G1: Economia. Retirado de: https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/12/11/21-dos-idosos-que-se-aposentaram-continuam-trabalhando-mostra-pesquisa.ghtml

Leandro-França, C., Iglesias, F., & Murta, S. G. (2018). Futuro e aposentadoria: evidências de validade para uma medida de perspectiva temporal. Revista Psicologia, Organizações e Trabalho, 18(2), 390-395. doi:10.17652/rpot/2018.2.14246

Leandro-França, C., Murta, S. G., & Iglesias, F. (2014). Planejamento da aposentadoria: Uma escala de mudança de comportamento. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 15(1), 75-84.

Murta, S. G., Leandro-França, C., & Seidl, J. (2014). Programas de educação para aposentadoria: como planejar, implementar e avaliar. Novo Hamburgo: Sinopsys.

Rafalski, J. C., & De Andrade, A. L. (2016). Planejamento da aposentadoria: adaptação brasileira da PRePS e influência de estilos de tomada de decisão. Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 16(1), 36-45. doi:10.17652/ rpot/2016.1.648

Rafalski, J. C., & De Andrade, A. L. (2017). Desenvolvimento da escala de Percepção de Futuro da Aposentadoria (EPFA) e correlatos psicossociais. Psico-USF, 22(1), 49-62.

Rafalski, J. C., Noone, J. H., O'Loughlin, K., & De Andrade, A. L. (2017). Assessing the process of retirement: A cross-cultural review of available measures. Journal of Cross-Cultural Gerontology, 32(2), 255-279. doi:10.1007/s10823-017-9316-6

Seidl, J. (2019). Ageismo, gestão da diversidade etária nas organizações e entrincheiramento na carreira como preditores do planejamento para aposentadoria. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (PPG-PSTO). Universidade de Brasília, Brasília, DF.

Wang, M., & Shultz, K.S. (2010). Employee retirement: a review and recommendations for future investigation. Journal of Management, 36(2), 172-206. doi: 10.1177/0149206309347957

Yeung, D. Y., & Zhou, X. (2017). Planning for Retirement: longitudinal effect on retirement resources and post-retirement well-being. Frontiers in Psychology, 8, 1-14. doi:10.3389/fpsyg.2017.01300

Zanelli, J. C. (2015). Aposentadoria e pós-carreira. Em P. F. Bendassoli & J. E. Borges-Andrade (Eds.), Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações (pp. 59-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Zhang, L. & Wang, Z. (2019). Research status and localization development of retirement planning. Advances in Psychological Science, 27(2), 251-267. doi: 10.3724/SP.J.1042.2019.00251

PARTE 4
ENSAIOS

MÉTODOS QUALITATIVOS DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA EM OPC

Lucilene Tofoli[1]

O presente trabalho parte da revisão e análise crítica de métodos e intrumentos de avaliação qualitativa em Orientação Profissional e de Carreira (OPC) apresentados no curso ministrado no XIV Congresso de Orientação Profissional e de Carreira. Neste curso, foram abordados o tema de Avaliação de Carreira evidenciando as principais abordagens qualitativas, utilizando como base as principais publicações internacionais realizadas nos últimos dez anos com o foco nesta modalidade de avaliação (McMahon & Patton, 2002; McMahon, Patton &, Watson, 2003; Whiston, Li, Mitts &, Wright, 2017; McMahon, Watson, &, Lee, 2019). Teve por objetivo compartilhar o conhecimento publicado e também algumas propostas de atuação prática, além de instrumentalizar os participantes com técnicas e instrumentos para a avaliação qualitativa de orientação profissional e de carreira (OPC).

A percepção de um mundo em constante mudança tem proporcionado um novo arranjo social no mundo e no mercado do trabalho, no qual atribuições temporárias, pontuais e projetos de tempo limitado se somam e coexistem com a forma tradicional das funções profissionais estáveis (Savickas, 2012).

[1] Doutoranda em Psicologia concentração em Avaliação Psicológica, especialização em Análise do Comportamento pela USP e em Gestão e Estratégia Empresarial pela Economia/Unicamp, formação pelo SBDG. Fomação pelo I*ntegrated Coaching Institute*, Instituto Ecosocial e credenciada *Professional Coach Certificated* pela *International Coaching Federation(ICF), Life Design* pela *Kent University* USA, 2017. Atua em consultoria e *executive coach* para a liderança. *lucitofoli@hotmail.com*

Há pessoas que não anseiam mais trabalhar longos períodos numa mesma organização e desenvolver uma carreira dentro das fronteiras de um emprego ou até mesmo de um mesmo ambiente (Cardoso et al., 2016; Savickas, 2012).

A construção da carreira proporciona que o indivíduo possa ser protagonista de seu desenvolvimento de capacidades e competências (Savickas, 2012). O mundo do trabalho incita o profissional a desenvolver um maior senso crítico em relação a suas escolhas e interesses, assumindo e escrevendo seu projeto de vida, sendo o trabalho uma das importantes interfaces de sua história (Ambiel, 2014; Nota & Rossier, 2015; Savickas, 2009; 2012).

Segundo Duarte (2015), torna-se um desafio o indivíduo definir o seu futuro e estabelecer a sua identidade profissional, ou seja, estabelecer-se em sua singularidade diante de um contexto sócio cultural em constante mudança. Com isso, percebe-se a importância em que o processo de orientação de carreira passa a ter um papel de escuta, explicador e que possa apoiar o cliente na sua conceitualização e significação do momento de vida (Duarte, 2015; Fiorini, Bardagi, & Silva, 2016).

Tendo este contexto como pano de fundo, a Orientação Profissional e de Carreira (OPC) passa pela mudança do paradigma caracterizado pelo conjunto de práticas que buscavam o acesso no campo profissional para um conjunto de serviços heterogêneos, englobando os diversos momentos da vida do sujeito (Bardagi & Albanes, 2015). A OPC passa à promoção e à participação ativa do contexto do indivíduo durante todo o desenvolvimento pessoal, tendo um papel de facilitador para o ao autoconhecimento e no suporte para as suas escolhas, estilo de vida, valores, propósitos, desenvolvimento de comportamentos e habilidades em sua carreira (Cardoso et al., 2016; Duarte, 2015).

A atuação em OPC demanda competências do profissional que atue nesta área, a fim de que o processo e os resultados obtidos sejam proveitosos ao cliente. Entre elas destacam-se as capacidades de identificar necessidades e de fazer uma boa avaliação, contextualizar a problemática em relação à demanda do cliente; de planejar intervenções com base nas avaliações que foram propostas; de avaliar os resultados das intervenções quantitativamente e qualitativamente; e de decidir as metas da intervenção em seu percurso conjuntamente com o cliente, assim como avaliar a eficácia do processo (Spokane & Nguyen, 2015).

Segundo Sparta, Bardagi e Teixeira (2006) identificam-se principalmente dois modos distintos de avaliação na prática profissional. O Modelo de Avaliação Psicológica Centrado no Resultado consiste na definição de uma escolha profissional, com a opção profissional em si, e o fechamento do processo consistindo em um resultado específico. O outro, conhecido como Modelo de Avaliação Psicológica Centrado no Processo tem, por pressuposto, que a avaliação psicológica pode fazer uso ou não de instrumentos e seu objetivo é apoiar o orientador no planejamento de procedimento de intervenção personalizado, com foco no momento e no *setting*, dando ênfase à aprendizagem da escolha (Bardagi, 2015; Sparta et al., 2006).

Contudo, além da verificação quanto à adaptação ao processo de orientação de carreira, também se faz necessário o desenvolvimento de

mudanças e novas propostas nos processos de avaliação dessas intervenções. Com base nas referências nas últimas décadas, as avaliações de intervenções têm se tornado um tema de interesse e de relevância científica para o exercício do profissional em orientação de carreira (Ambiel et al., 2017; Sparta et al., 2006; Spokane & Nguyen, 2016; Whiston et al., 2017).

Whiston e Rahardja (2005) sustentam que a avaliação qualitativa (AQ) do processo tem um papel importante desde meados do século XX, por se apresentarem vigentes na prática da orientação com uma tendência evolutiva, permitindo uma visão mais compreensiva do cliente. Os autores propõem que a AQ na orientação profissional e de carreira, por se basear no construtivismo, tem a necessidade da identificação dos enquadres teóricos nas intervenções, o estabelecimento das definições de processos para a replicação de ações, sendo reconhecida como uma prática formal.

A AQ tem por foco significar as experiências do orientando e o contexto em que suas vivências ocorrem, por meio de instrumentos qualitativos estruturados e técnicas que facilitem a reflexão no processo. Tem por característica a forma idiográfica, considerando a sua visão de mundo como um *continuum* influenciado por contextos históricos e culturais (McMahon et al., 2003; Whiston & Rahardja, 2005).

De acordo com McMahom e Watson (2015) a avaliação qualitativa propõe uma perspectiva de aprendizagem ao processo, tem por foco inicial a temática trazida pelo cliente. Havendo a importância de ter um norte claro e garantir durante o processo, métodos de monitoramento para o acompanhamento e entendimento da evolução do mesmo. Segundo Viney & Nagy (2012) tem-se a importância de considerar as informações dos critérios de padronização para uma avaliação qualitativa, sendo eles: (a) Credibilidade que se entende por informações que representem as crenças, sentimentos e valores; (b) Transferibilidade que identifica a aplicação a diferentes contextos, quanto aos temas, significados e preferências; (c) Dependibilidade corresponde aconsistência das interpretações, identificar evidências que possam ilustrar as consistências e variações; (d) Confirmabilidade - informações que possam ser verificadas, garantindo que as interpretações são consistentes.

McMahom e Watson (2015) reconhece que os instrumentos qualitativos suportam uma variedade de estilos de aprendizagem (visual, auditivo e cinestésico), porém o profissional que está conduzindo o processo buscará personalizar de acordo com o estilo interlocutor representado pelo participante. Podendo ser exemplificado como: Estilo Visual pode ser representado por instrumentos que possuem desenvolvimento de uma representação gráfica ou pictórica, por exemplo, o intrumento de "Ordenação de Cartões" (Card Sorting; Goldman, 1983), este instrumento tem por objetivo eliciar durante o processo significados em relação ao contexto de carreira e que possam favorecer uma organização e priorização de conteúdos. O instrumento consiste em organizar informações, por meio de cartões ou "post-its" e é possível fazer o agrupamento por categorias que façam sentido para o participante, realizando priorizações e as nomeações de categorias.

Quanto ao Estilo Auditivo que se refere a instrumentos que se concentram em processos de entrevista, por meio de narrativas, exemplificado pelo Career Style Interview (CSI; Taber et al., 2011) este tem por foco identificar na narrativa respostas que apresentem memórias de vida relevantes para o indivíduo e seus impactos em suas escolhas de carreira, permitindo que, uma vez em posse consciente desses impactos, possa analisar as suas escolhas (ator), buscar uma solução assumindo o papel de protagonista de sua história e estabelecer um plano de ação executável. E, finalmente, o Estilo Cinestésico caracterizado por instrumentos que facilitem o envolvimento ativo do cliente, assim como o instrumento My System of Career Influence (MSCI; McMahom, Patton & Watson, 2005) é um processo qualitativo de reflexão guiada e tem por propósito levar os clientes a refletirem, identificarem e priorizarem as influências na carreira, permitindo-lhes contextualizar as decisões de carreira e transições.

A avaliação quantitativa e qualitativa da carreira estão embasadas em distintas filosofias da ciência e, se tomarmos, literalmente, suas suposições, ambas são incompatíveis. Porém, é possivel adotar uma estratégia pragmática, na qual essas duas formas de avaliar podem ser complementares, tendo o conselheiro o papel de identificar a necessidade específica do cliente, sendo prioritários os resultados do processo e como eles ocorrem a bases filosóficas (McMahom & Watson, 2015).

Considerando as complementaridades entre os modelos e suas contribuições para Orientação Profissional e de Carreira, vale ressaltar a importância do preparo do profissional, sendo essencial um treinamento nos modelos e instrumentos, assim como uma supervisão para apoiá-lo na identificação de estratégias que sejam efetivas e na melhor avaliação a ser utilizada (McMahom & Watson, 2015). Como exemplo, de utilização de instrumento com a abordagm complementar, o instrumento identificado como Entrevista de Estrutura Integrativa (ISI; Mcmahom & Watson, 2015), que além de utilizar-se de narrativas para a condução das entrevistas, também propõe o uso do questionário de interesses (Self Directed Search SDS [Holland, 1985] e Inventário Revisado de Valores de Trabalho de Super [SWVI; Zytowski, 2006]), demonstrando a complementariedade na prática de ambas as avaliações (quantitativa e qualitativa) .

Em síntese, é possivel afirmar que a AQ tem um papel importante no contexto atual do mundo do trabalho, considerando o aspecto relevante em que o cliente conhece a importância de sua história para a construção de sua carreira. Além disso, o orientador tem um papel relevante na condução destas estratégias e para isso é importante que possua formação e compêtencias para uma melhor condução. Entende-se que apesar de ser distinta a atuação na prática, seja com adolescente em momento de escolha profissional ou adulto em momento de transição de carreira, a aplicação da AQ tem um aspecto idiográfico, sendo relevante a personalização do processo ao cliente e a sua demanda para o processo.

REFERÊNCIAS

Ambiel, R. A. M. (2014). Adaptabilidade de Carreira: Uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 15(1), 15-24. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v15n1/04.pdf

Ambiel, R. A. M., Barros, L. O., Pereira, E. C., Tofoli, L. & Bacan, A. (2017). Avaliação de Processos de Orientação Profissional e de Carreira: Problemas e possiblidades. Avaliação Psicológica, 16(20), 128-136. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/3350/335053541003.pdf

Araujo, G. B., Paradiso, A. C., Lassance, M.C.P., Sarriera, J.C. (2013). Carreira e narrativa: contribuições para a intervenção. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 14(2), 191-201. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203030931005

Bardagi, M. & Albanaes, P. (2015). Avaliação de Intervenções Vocacionais no Brasil: Uma Revisão da Literatura. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 16(2), 123-135 Recuperado de::<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203046164004>

Cardoso, P., Duarte, M. E., & Sousa, A.. (2016). Desenvolvimento vocacional e aconselhamento de carreira: Contributos para a justiça social. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 17(2), 257-266. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902016000200013&lng=pt&tlng=pt.

Duarte, M. E. (2015). Inovação em orientação e aconselhamento de carreira: Mitos e Realidades. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 16(2), 110-121. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902015000200003&lng=pt&tlng=.

Fiorini, M. C., Bardagi, M. P., & Silva, N.. (2016). Adaptabilidade de carreira: Paradigmas do conceito no mundo do trabalho contemporâneo. Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 16(3), 236-247. doi:10.17652/rpot/2016.3.676

Goldman, L. (1983). The vocational card sort technique: A different view. Measurement and Evaluation in Guidance, 16(2), 107-109. doi.org/10.1080/00256307.1983.12022341

Hartung, P. J., & Santilli, S. (2018). My Career Story: Description and initial validity evidence. Journal of Career Assessment, 26(2), 308-321. doi: 10.1177/1069072717692980

Mcmahon, M., & Patton, W. (2002). Using qualitative assessment in career counselling. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 2(1), 51-66. doi: 10.1023/A:1014283407496

McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2003). Developing qualitative career assessment processes. The Career Development Quarterly, 51(3), 194-202. doi.org/10.1002/j.2161-0045.2003.tb00601.x.

McMahon, M., Watson, M., & Patton, W. (2005). Qualitative career assessment: Developing the My System of Career Influences reflection activity. Journal of Career Assessment, 13(4), 476-490. doi.org/10.1177/1069072705277930

McMahon, M., & Watson, M. (Eds.). (2015). Career assessment: Qualitative approaches. Springer.

McMahon, M., Watson, M., & Lee, M. C. (2019). Qualitative career assessment: A review and reconsideration. Journal of Vocational Behavior, 110, 420-432. doi:10.1016/j.jvb.2018.03.009

Nota, L., & Rossier, J. (2015). Handbook of Life Design. From practice to theory and from theory to practice. Germany: Hogrefe.

Savickas, M.L. (2002) Career Construction – Developmental Theory of Vocational Behavior. Career Choice and Development (pp. 170 – 226). Hoboken Willey .

Savickas, M. L. (2005). 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 (pp. 42-70). Hoboken: Wiley.

Savickas, M.L. (2012). Life Design: A paradigm for Career Intervention in the 21st Century. Journal o Counseling & Development, 90, 13-19. doi:10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x.

Savickas, M.L. (2013). Career Construction theory and practice. In S. Brown & R.W. Lent (Eds.), Career Development and Counseling: Putting theory and research to work (pp.147-183). Hoboken, NJ: Wiley

Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder,J-P., Duarte, M.E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. (2009). Life Design: A paradigm for career construction in the 21st Century. Journal of Vocational Behavior, 75(3), 239-250. doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.004

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.

Spokane, A. R., & Nguyen, D. (2016). Progress and prospects in the evaluation of career assistance. Journal of Career Assessment, 24(1), 3-25. doi.org/10.1177/1069072715579665

Super, D. W. (1980). A life-span, life-space approach to career development. Journal of Vocational Behavior, 16, 282–298. doi:10.1016/0001-8791(80)90056-1

Taber, B. J., Hartung, P. J., Briddick, H., Briddick, W. C., & Rehfuss, M. C. (2011). Career style interview: A contextualized approach to career counseling. The Career Development Quarterly, 59(3), 274-287. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2011.tb00069.x

Viney, L.L. & Nagy, S. (2012). Qualitative Methods in personal construct research: A set of possible criteria. In P. Caputi, L.L. Viney, B. M. Walker, & N. Crittenden (Eds) , Personal Cosntruct methodology (pp.53-68). Sussex: Wiley.

Whiston, S. C., Li, Y., Mitts, N. G., & Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. Journal of Vocational Behavior, 100, 175-184. doi.org/10.1016/j.jvb.2017.03.010

Whiston, S. C. & Rahardja, D. (2005). Qualitative Career Assessment: An Overview and Analysis. Journal of Career Assessment 13(4), 371-380. doi: 10.1177/1069072705277910

World Economic Forum (2018). The future of jobs Report. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf

CARREIRA DO SERVIDOR PÚBLICO E SAÚDE MENTAL

Ana Paula Gomes Esposito[1]

Introdução

A partir dos atendimentos psicológicos realizados aos servidores públicos de uma instituição judiciária federal foi observado um elevado grau de sofrimento, desencanto e ressentimento com a escolha profissional efetuada. São pessoas que prestaram um concurso público em busca de uma estabilidade financeira e sentem-se arrependidas por terem realizado tal trajetória. No que tange à literatura sobre esta temática, chama atenção o contraste entre a escassa produção bibliográfica no que diz respeito ao aconselhamento de carreira dos servidores públicos e o abundante material que aborda o sofrimento mental destes trabalhadores. A hipótese de que a falta de uma maior reflexão em relação ao critério de escolha utilizado para ingresso num determinado cargo público aliada à escassa perspectiva de alterações em sua trajetória de trabalho seriam agravantes deste sofrimento inspirou a realização deste estudo.

Para começar, a própria definição e delimitação do termo "Servidor Público" é considerada uma dificuldade relativamente antiga. França (1994) ressalta o equívoco de considerar os funcionários públicos como um grupo homogêneo e aponta que no imaginário social tal categoria vem associada a acomodação, oportunismo e ineficiência, afetando sobremaneira sua autoestima. Dallari (1989) define "agente público" como pessoa que exerce

[1] Mestre em Psicologia Clínica (PUC-SP), Especialista em Psicoterapia Psicanalítica (USP), Orientadora Profissional (USP) e Psicóloga Clínica (Tribunal Regional Eleitoral de São Paulo) *espositoap@hotmail.com*

uma função de natureza pública, mediante investidura legal, mas diferencia o agente político (que exercem mandatos eletivos), os particulares que colaboram com o serviço público exercendo funções de natureza pública e os, sob vínculo de subordinação e dependência, recebem remuneração paga diretamente pelos cofres públicos" (p.15). Também destaca a necessidade de ter sido aprovado num concurso para ser considerado servidor público. Di Pietro (2010) acrescenta a diferenciação do vínculo funcional, que pode ser estatutário ou CLT, diferença essa que repercute nos aspectos de estabilidade, previdência social, remuneração e oportunidades da carreira. Nos dias atuais ainda é notória a dificuldade de diferenciarem o servidor público dos demais trabalhadores que exercem uma função pública, o que acaba gerando alguns "generalismos", propiciadores de estigmas, que afetam a identidade e auto-estima destes servidores. Loureiro, Mendes & Silva (2018).

Neste estudo foi feita uma reflexão sobre a identidade profissional dos servidores públicos e sua repercussão na saúde mental, buscando levantar questões que seriam cruciais para serem abordadas numa elaboração de um projeto de aconselhamento de carreira nessa população. Acredita-se que projetos que respeitem a especificidade de cada contexto institucional e de trajetória profissional possam contribuir para a modificação e ressignificação deste cenário.

Cabe acrescentar que foi um estudo exploratório, com o intuito de apenas levantar questões importantes para serem abordados na elaboração de futuros projetos de aconselhamento de carreira de servidores públicos.

Serviço público e saúde mental

Se de um lado há escassez de artigos referentes ao aconselhamento de carreira, por outro existem numerosos estudos que mostram o ambiente e o processo de trabalho de algumas instituições públicas como potenciais desencadeadores de transtornos mentais. Os atendimentos psicológicos realizados também mostraram um elevado índice de adoecimento mental relacionado ao trabalho, assim como uma baixa autoestima no que se refere à sua identidade profissional.

A literatura identifica o ambiente de algumas instituições públicas como potenciais "gatilhadores" de transtornos mentais. Minari e Souza (2011) fazem um levantamento dos fatores estressores dos servidores do INSS (Instituto Nacional de Seguridade Social), destacando a grande quantidade de atendimentos diários, elevada responsabilidade nas decisões sobre os processos administrativos e a falta de suporte social. Bazzo (1997) também relaciona o processo de trabalho nas instituições públicas com os transtornos mentais dos servidores. Sanches (2003) escreveu sobre o sofrimento dos trabalhadores no Judiciário Federal e os fatores apontados foram a injustiça no ambiente de trabalho, o volume cumulativo de trabalho, a falta de reconhecimento e autonomia, além de estagnação profissional e opressão por parte de superiores.

Sanchez (2017) ressalta as nuances "universalizantes" que a caracterização do trabalho e de carreira vem adquirindo na sociedade contemporânea,

principalmente em decorrência das inovações tecnológicas e exemplifica com a hipervalorização do empreendedorismo. Destaca a precarização dos trabalhos e carreiras que estão excluídos desta lógica neoliberal, afetando tanto o sentido e significado que são atribuídos a esses trabalhos, quanto a autoestima do trabalhador. Propõe o olhar clínico sobre as carreiras, explorando as questões de ordens singulares, interrompendo a ideia das "universalizações" (sic) pela elaboração histórica individual, assim como um trabalho de acompanhamento nas organizações com o propósito de contemplar aspectos singulares na trajetória profissional. Esse estudo foi feito em seis diferentes países da América Latina (Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, México e Perú) e podemos observar muitas similaridades com o processo que os servidores públicos brasileiros estão vivenciando, portadores do estigma da ineficiência - portanto bastante desvalorizados socialmente – afetando o sentido e significado do seu trabalho, assim como sua autoestima. Ao analisarmos o impacto da tecnologia nas nossas vidas e no contexto do trabalho neste século XXI, não podemos deixar de refletir sobre a lógica do serviço público e sua repercussão na saúde mental de tais trabalhadores. O momento histórico atual, caracterizado por constantes e rápidas transformações, em que a instabilidade, a transitoriedade e a descontinuidade são atributos pelos quais o mundo do trabalho é regido, acaba desqualificando ou até mesmo desconsiderando a existência de outras "lógicas" de trabalho.

Ribeiro e Mancebo (2013) ao questionarem se ainda existe espaço no mundo do trabalho do século XXI para o servidor público, apontam uma corrida de "concurseiros" que buscam o emprego estável como estratégia de inserção no mundo do trabalho contemporâneo, como uma alternativa às instabilidades no mercado de trabalho. Nunes e Lins (2013) ao analisarem o significado do trabalho para jovens portadores de diploma de graduação constatou que a expectativa de ingresso no serviço público era vista como uma saída para enfrentar as dificuldades no mercado de trabalho. Esse dado também foi observado nos atendimentos clínicos. A predominância dos atendimentos era de servidores com escolaridade de nível superior que prestaram um concurso para um cargo de segundo grau, justificando tal escolha em decorrência da insatisfação com o mercado de trabalho do curso superior escolhido. É importante ressaltar que a maioria nem chegou a exercer sua profissão original. Ou seja, foi observada uma idealização do ingresso no serviço público como "solucionador" de suas inseguranças profissionais, e posteriormente a vivência do sentimento de frustração com a rotina de trabalho "escolhida", gerando outras idealizações e fantasias a respeito de como seria sua trajetória de trabalho na profissão não-vivida.

Na reflexão sobre os fatores manifestos e latentes que influenciaram na escolha profissional efetuada, buscou-se ir além dos usualmente mencionados (estabilidade e remuneração). Foi verificado que quando a busca por um emprego público se dá por uma falta de identidade profissional ou por inseguranças usualmente encontradas em recém-formados, ou seja, quando pessoas desistem precocemente de suas profissões originais para exercerem cargos genéricos na administração pública, a vulnerabilidade para

o adoecimento psíquico aumenta significativamente. Ou seja, como já mencionado no parágrafo anterior, foi observado um maior grau de insatisfação em servidores com escolaridade de nível superior que prestaram um concurso de nível médio para exercer funções burocráticas.

Cabe ressaltar a necessidade de serem levadas em conta as especificidades das diferentes trajetórias profissionais e dos diferentes cargos e ambientes institucionais existentes na esfera do funcionalismo público para a realização de um aconselhamento de carreira que respeite tais particularidades para não serem repetidos os mesmos "generalismos" tão criticados na literatura.

Considerações finais

A insatisfação aliada à baixa autoestima profissional pode favorecer a identificação com o estigma mencionado na literatura, potencializando o desgaste de suas condições mentais e de trabalho, corroborando o que foi observado nos atendimentos psicológicos. Foi também detectada a importância de pesquisas e projetos em aconselhamento de carreira nessa população e nos cursinhos preparatórios para concursos como uma possibilidade de mudança deste contexto.

Maior conhecimento acerca das diferentes possibilidades de trajetória profissional no Serviço Público poderia favorecer uma escolha mais consciente e menos idealizada por tais carreiras, evitando alguns arrependimentos e desencantos posteriores, propiciadores de adoecimento. No que diz respeito aos que já realizaram tal escolha, o aconselhamento de carreira também poderia ajudá-los a elaborar o luto da trajetória de trabalho não-vivida e idealizada, possibilitando a ampliação de seus reais potenciais de atuação, diminuindo seus sentimentos de impotência, e inadequação, resgatando assim sua autoestima - tão essencial para o estabelecimento e manutenção da saúde mental.

REFERÊNCIAS

Bazzo, E. F. (1997). Algumas considerações sobre a saúde mental dos funcionários públicos. Psicologia: Ciência e Profissão. Vol.17, n.1. p.41-44.

Dallari, A. A.(1989). O que é funcionário Público. São Paulo: Brasiliense.

Di Pietro, M. S. (2004). Direito Administrativo. São Paulo: Atlas.

França, B. H. (1994) Funcionário Público: trabalhador como os outros? Revista do Serviço Público, Vol.118, n.2. p.199-212.

Lelis, C. L.; Amaral, A. (2018). Prazer e sofrimento no trabalho de servidores públicos: Estudo de caso com Técnico-administrativos em educação. Laborativa, vol.7, n.1, p.53-73.

Loureiro, T. Mendes, G. H. & Silva, E. P. (2018). Estigma, invisibilidade e intensificação do trabalho: Estratégias de enfrentamento do sofrimento pelos Assistentes em Administração. Trabalho, educação e saúde, vol. 16, n.2.

Minari, M.R.T. & Souza, J. C. (2011). Stress em Servidores Públicos do Instituto Nacional de Seguridade Social. Estudos de Psicologia, 28(4), 521-28.

Nunes, A. & Lins, S.L.(2013). Servidores federais no mundo do trabalho do século XXI. Psicologia: Ciência e Profissão. Vol. 33, n.1.

Ribeiro, C. V. & Mancebo, D. (2013). O servidor público no mundo do trabalho do século XXI. Psicologia: Ciência e Profissão. Vol. 33, n.1.

Sanches, D. T. (2003). O Sofrimento no trabalho entre Servidores Públicos: Uma análise Psicossocial do contexto de trabalho num Tribunal Federal. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo. São Paulo.

Sanchez, W.A.R.(2017). Significado e sentidos de trabalho e carreira de trabalhadores de seis países das Américas. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.

MULHERES, MERCADO DE TRABALHO E CARREIRA

Ana Carolina Rodríguez Ibarra[1], Gabriela Techio[2], Patricia Bock Bandeira[3], Juanita Hincapié Pinzón[4], Manoela Ziebell de Oliveira[5]

Introdução

Após as lutas feministas que têm acontecido desde o século XVII (De Las Heras Aguilera, 2009) e as importantes conquistas alcançadas durante o século XX em relação à inserção das mulheres em diversos contextos de trabalho (Silva & Almeida, 2017; Barros & Mourão, 2018), grandes desafios ainda se apresentam. Dentre eles, pode-se citar: discriminação, assédio sexual, dupla jornada de trabalho, desigualdade salarial, ocupação em empregos menos ou pouco valorizados, informais e precarizados. As mulheres vivenciam também situações associadas às violências estruturais de gênero, como a falta de acesso aos recursos produtivos, a injusta invisibilidade, a discriminação de suas contribuições e saberes e a dificuldade de conciliação entre o trabalho dentro e fora de casa. Para elas se evidenciam dificuldades na promoção na carreira,

[1] Psicóloga e Mestre em Psicologia (Universidad Nacional de Colombia) Doutoranda em Psicologia (PUCRS). *anacarolinarodriguezibarra@gmail.com*

[2] Psicóloga, Mestranda em Psicologia (PUCRS) *gabriela.techio@gmail.com*

[3] Administradora (UFRGS), Mestre em Psicologia (PUCRS), coordenadora do CAPE e pesquisadora associada do GEDC. *patriciakbandeira@gmail.com*

[4] Psicóloga (Universidad de Antioquia Colombia) Especialista em Psicologia Organizacional (UFRGS) Mestre e Doutoranda em Psicologia (PUCRS). *hincapiepjuanita@gmail.com*

[5] Doutora em Psicologia (UFRGS) Professora do PPG em Psicologia (PUCRS). *manoela.ziebell@gmail.com*

uma vez que persiste a cultura de descrédito em relação às mulheres em posições de liderança e poder (Lima, 2018; Morales, Zuluaga, González-Santiago, Perfecto & Papuccio de Vidal, 2018).

A desigualdade de gênero no contexto do trabalho é evidenciada na discriminação vertical e horizontal. A discriminação vertical corresponde à dificuldade para alcançar cargos de maior prestígio e comando no trabalho, o que limita o acesso das mulheres às posições de liderança. Já a horizontal diz sobre a designação de tarefas e trabalhos considerados femininos, associados a atividades domésticas e de cuidado ou conexas com trabalhos informais, precários e com baixa remuneração (Lima, 2018; Barros & Mourão, 2018). Associada a essa forma de preconceito, está a dificuldade de conciliar o tempo para o trabalho de cuidado da família e doméstico com o trabalho remunerado e produtivo fora da casa (Simões & Hashimoto, 2012; Morales, et al. 2018).

Esta situação é evidenciada no caso das mulheres que ocupam cargos executivos, trabalhos que são conhecidos pela alta demanda de tempo e responsabilidade. Assim, as decisões impactam diretamente nas organizações e nas famílias, tanto pela exigência de tempo e energia do papel de executiva, quanto pela necessidade de lidar com diversas demandas do papel parental, tais como doenças, eventos escolares e cuidados rotineiros com a casa (Braun, Vierheller, & Oliveira, 2016; Young & Schieman, 2018).

Diante disso, acredita-se que pessoas que ocupam cargos executivos e têm filhos pequenos apresentam grandes possibilidades de vivenciar o conflito entre trabalho e família. Esse conceito, desenvolvido por Greenhaus e Beutell (1985), explica que as experiências no domínio do trabalho podem afetar a vida familiar e vice-versa, gerando consequências negativas para o indivíduo e suas relações (Amstad, Meier, Fasel, Elfering, & Semmer, 2011). Com a finalidade de compreender como mulheres executivas e mães percebem e lidam com o conflito trabalho e família, Techio e Oliveira (2016) desenvolveram uma pesquisa qualitativa no sul do Brasil, cujos resultados demonstraram que as funções de trabalhadora e de mãe eram centrais na composição das suas identidades. Suas rotinas estavam relacionadas a esses papéis, por serem requisitadas no ambiente de trabalho devido ao cargo de importância que ocupavam, além de reconhecidas na esfera familiar como as principais cuidadoras dos filhos. Apesar da existência do conflito entre os domínios pela falta de tempo, as mulheres se mostraram satisfeitas com a organização do dia-a-dia, pois faziam uso de estratégias como horário de trabalho flexível e apoio da família de origem. Entretanto, mesmo com suporte de outras pessoas, acreditavam que eram as principais responsáveis por administrar o conflito, dedicando praticamente todo o seu tempo ao trabalho ou à família. Essa crença se vincula aos estereótipos de gênero, segundo os quais a mulher pertence ao âmbito privado e sua presença no espaço público é um risco a ser assumido sacrificando outros interesses, como o tempo de autocuidado (Gauche, Verdú & Silveira, 2013). Assim, a partir dos resultados, a grande barreira a ser superada é a compreensão de que a administração do conflito entre o trabalho e a família não é uma demanda particular e não

deve ser responsabilidade exclusiva da mulher. É preciso que organizações e familiares auxiliem na articulação dos domínios em prol do equilíbrio, pois exercer múltiplos papéis e conviver com grupos diversos pode promover o desenvolvimento e o bem-estar dos indivíduos (Aguiar & Bastos, 2017).

Equilíbrio de papéis e saúde mental

Como ocorre em outros contextos, no da educação superior, pesquisas apontam que as diferenças na proporção de responsabilidades domésticas e familiares assumidas pelas mulheres repercutem no desenvolvimento da sua carreira (Barros & Mourão, 2018). As cargas de trabalho e os compromissos no ambiente universitário, tensionam a relação entre identidade e prática de pesquisa e, consequentemente, potencializam as desigualdades de gênero (O Grada, Ní Laoire, Linehan, Boylan & Connolly, 2015). Fenômenos como a sobrecarga física e psicológica impactam o sucesso profissional, a saúde e o bem-estar das pesquisadoras, evidenciando que a sobreposição de papéis pode gerar diferenças entre gêneros e ter impacto na saúde mental (Hogan, Hogan, Hodgins, Kinman & Bunting, 2014; Lassance & Sarriera, 2012; Prado & Fleith, 2012). Portanto, há maior propensão das mulheres a padecer de transtornos de saúde mental durante a pós graduação (Evans, Bira, Gastelum, Weiss & Vanderford, 2018).

Desde essa perspectiva, se desenvolveu uma pesquisa que buscou identificar aspectos que promovem ou comprometem a saúde mental dos estudantes de pós-graduação que foi respondida por 1619 alunos de mestrado e de doutorado, no Brasil (1144 mulheres). Dentre as pós-graduandas da amostra, 12.1% tinham filhos, 72.2% eram bolsistas, 36.9% trabalhavam e 88% percebiam prejuízos causados pela exigência de produtividade. Porém, 89.1% acreditavam que a pós-graduação contribuiria para atingir suas metas profissionais e ter sucesso na carreira, 84.9% (Pinzón & Oliveira, 2019)

Os resultados indicaram ainda que as mulheres apresentaram menor percepção de sucesso objetivo e sucesso global do que os homens, o que remete à distribuição salarial desigual e à necessidade de problematizar e enfrentar as hierarquias naturalizadas (Lima, 2018). Da mesma maneira, as mulheres apontaram maior percepção de sobrecarga de trabalho e mais sintomas de ansiedade, depressão e estresse, tendo 10.2% das participantes realizado tentativas de suicídio (37,8% após ingresso na pós-graduação). Observou-se ainda que as mulheres procuram mais apoio psicológico e apresentam maior prevalência de tratamento psiquiátrico medicamentoso. Este conjunto de resultados sugere a necessidade de investir em medidas preventivas e de proteção para a saúde mental das mulheres em programas de pós-graduação.

O Empreendedorismo Feminino como Opção

Diante dos inúmeros desafios enfrentados pelas mulheres em ambientes e relações de trabalho tradicionais, o empreendedorismo tem se afirmado como uma opção de carreira cada vez mais frequente. Para Machado et al. (2003), o impacto do empreendedorismo feminino é, ao mesmo tempo,

econômico (geração de empregos e renda), social (possibilita maior equilíbrio entre trabalho e família) e político (aumento da autonomia e independência econômica feminina). Neste sentido, empreender surge como alternativa às carreiras corporativas e acadêmicas, por exemplo, pois permite às mulheres acomodar seus objetivos, demandas e papéis de forma mais satisfatória do que seria possível nos modelos tradicionais de carreira (Martí, Porcar & Tur, 2014).

Esta opção por novos formatos de trabalho é um fenômeno conhecido como "*opt-out revolution*". Na tentativa de explicá-lo, as pesquisadoras norte-americanas Mainiero e Sullivan (2005) desenvolveram o Modelo de Carreira Caleidoscópica. Em analogia aos três espelhos de um caleidoscópio, foram propostos três parâmetros para a tomada de decisões, que constituem o "ABC" do Modelo: 1) Autenticidade - a adequação da carreira a valores pessoais; 2) Balanço - busca pelo equilíbrio entre trabalho e não trabalho; 3) Crescimento - necessidade de um trabalho estimulante e foco em avançar na carreira. Segundo as proponentes do Modelo, ao longo da vida dos indivíduos, os parâmetros adquirem maior ou menor saliência (Maniero & Sullivan, 2005).

Em pesquisa realizada com profissionais do Sul do Brasil (Bandeira & Oliveira, 2017), verificou-se que, independentemente do sexo, as principais razões apontadas para a escolha do empreendedorismo por mulheres e homens foram similares. Para elas, destaca-se a atuação alinhada a seus valores pessoais (36,6%), seguida pelo desejo por maior autonomia (35,7%) e pela identificação de uma oportunidade de negócio (30,4%). Para eles, querer trabalhar com maior autonomia veio na primeira posição (40%), seguida por identificação de uma oportunidade de negócio (37,8%). Atuar de forma alinhada a valores pessoais ocupou o quinto lugar na ordem masculina (20%), e, portanto, foi o item com maior discrepância entre sexos, registrando uma diferença de 16,6%. Contudo, as empreendedoras destacaram com mais frequência motivos mais amplos que a questão financeira, em comparação aos homens - como a busca por equilíbrio família-trabalho. De acordo com o Modelo de Carreira Caleidoscópica, empreendedores (homens e mulheres) apresentaram médias significativamente mais altas em relação a não-empreendedores no parâmetro Crescimento, mas não foi verificada diferença significativa segundo o sexo.

Tais achados demonstram que mulheres possuem aspirações ligadas ao empreendedorismo muito similares às de homens. No entanto, a importância do equilíbrio família-trabalho e da liberdade em escolher como trabalhar, no caso feminino, reforçam a influência dos estereótipos de gênero nas decisões de carreira femininas, embora não sejam sua principal aspiração (Machado et al., 2003; Sullivan & Meek, 2012). Assim, abre-se a oportunidade de analisar as múltiplas possibilidades de interrelações entre a trajetória individual e as expectativas sociais existentes, ampliando o estudo deste fenômeno para além de uma visão simplista de diferença entre os sexos (Ahl, 2006; Marlow, 2014).

Conclusões

Considerando os dados apresentados até aqui, percebe-se que é fundamental propor estratégias institucionais para garantir melhores condições

de trabalho e de proteção para as mulheres, em diferentes contextos laborais, construir soluções para sua permanência no mercado de trabalho e nas instituições de ensino, facilitar a conciliação entre a maternidade e a vida laboral e de estudos, construir ambientes de solidariedade, e incentivar a corresponsabilidade dos homens no que diz respeito ao trabalho e cuidado da casa e dos filhos. É importante também investir em medidas preventivas e de proteção para a saúde mental das mulheres inseridas nas diferentes carreiras, como a científica, e trabalhar para ampliar as oportunidades de educação e conscientização da sociedade sobre as problemáticas de gênero e as relações de poder no cotidiano (Simões & Hashimoto, 2012; Morales, et al. 2018).

Tais reflexões contribuirão para gerar debates profícuos em espaços familiares e institucionais a propósito destas desigualdades. A área de orientação profissional também deve ter papel mais ativo nessa construção, promovendo o autoconhecimento e a reflexão a propósito da importância do equilíbrio entre diferentes papeis e especialmente aqueles ocupados na família e no trabalho - que são tão centrais à vida de indivíduos adultos - , sobre a liberdade em escolher como trabalhar, o significado de sucesso e as estratégias para lidar com a sobrecarga de trabalho, auxiliando as pessoas a romper paradigmas e construir carreiras mais livres, autorais e significativas.

REFERÊNCIAS

Aguiar, C. V. N., & Bastos, A. V. B. (2017). Interfaces entre trabalho e família: Caracterização do fenômeno e análise de preditores. Rev. Psicologia: Org. e Trabalho, 17(1), 15-21.

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 Occup. Health Psychology, 16(2), 151-169.

Bandeira, P. B. & Oliveira, M. Z. (2017). Motivações para a Carreira Empreendedora segundo o Modelo de Carreira Caleidoscópica. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS.

Barros, S. C. V., & Mourão, L. (2018). Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. Psicologia & Sociedade, 30, e174090.

Braun, A. C.; Vierheller, B.; Oliveira, M. Z. (2016) Conflito trabalho-família em executivos: uma revisão sistemática de 2009 a 2014. Rev. Bras. de Orientação Profissional, 17(1), 19-30.

De Las Heras Aguilera, S. (2009) Una aproximación a las teorías feministas. Universitas, Revista de Filosofía, Derecho y Política N. 9.

Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T., & Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. Nature biotechnology, 36(3), 282.

Gauche, S., Verdú, C. P., & Silveira, A. A (2013). Superação do Conflito Trabalho-Família: Naturalidade frente ao "Bicho de Sete Cabeças". Anais do Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. Rio de Janeiro/RJ, 37.

Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. Academy of Management Review, 10 (1), 76-88.

Gomes, W. (1997). A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. Psicologia USP, 8(2), 305-336.

Hogan, V., Hogan, M., Hodgins, M., Kinman, G., & Bunting, B. (2014). An examination of gender differences in the impact of individual and organisational factors on work hours, work-life conflict and psychological strain in academics. The Irish Journal of Psychology, 35(2-3), 133-150.

Jonathan, E. G. (2011). Mulheres empreendedoras: o desafio da escolha do empreendedorismo e o exercício do poder. Psicologia Clínica, 23(1), 65- 85.

Lassance, M. C. P., & Sarriera, J. C. (2012). Saliência do papel de trabalhador, valores de trabalho e desenvolvimento de carreira. Rev. Bras. de Or. profissional, 13(1), 49-61.

Lima, C (2018) Gênero, Trabalho e Cidadania: Função Igual, Tratamento Salarial Desigual. Revista Estudos Feministas, 26(3).

Machado, H. V., St-Cyr, L., Mione, A., & Alves, M. C. M. (2003). O Processo de Criação de Empresas por Mulheres. Revista de Administração Eletrônica, 2(2), 1-22.

Mainiero, L. A., & Sullivan, S. E. (2005). Kaleidoscope careers: An alternate explanation for the "opt-out "revolution. The Academy of Management Exec., 19(1), 106-123.

Martí, A. R., Porcar, A. T., & Tur, A. M. (2014). Linking female entrepreneurs' motivation to business survival. Journal of Business Research, 68(4), 810–814.

Morales, H.; Zuluaga, G.. González-Santiago, M;. Perfecto, P. & Papuccio de Vidal, S. (2018) Alianza de Mujeres en Agroecología (AMA-AWA): fortaleciendo vínculos entre académicas para el escalamiento de la agroecología. In: Zuluaga, G. Catacora-Vargas, G. & Siliprandi E. (Coordinadoras). Agroecología en Femenino. Reflexiones a partir de nuestras experiencias. La Paz: Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología -SOCLA.

O Grada, A., Ní Laoire, C., Linehan, C., Boylan, G., & Connolly, L. (2015). Naming the parts: a case-study of a gender equality initiative with academic women. Gender in Management: An International Journal, 30(5), 358-378.

Park, H., Lee, M. J., Choi, G. Y., & Zepernick, J. S. (2017). Challenges and coping strategies of East Asian graduate students in the United States. International Social Work, 60(3), 733-749.

Pinzón, J.H. & Oliveira, M. Z. (2019). Salud mental en estudiantes de posgrado en Brasil: Relaciones con sobrecarga de trabajo y éxito en la carrera. Trabajo de conclusión de maestría. Porto Alegre: PUCRS

Prado, R. M. & Fleith, D. S. (2012). Pesquisadoras brasileiras: Conciliando talento, ciência e família. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 64(2), 19-34.

Silva, E. & Almeida, S. (2017) Mulher e Trabalho no Mundo Contemporâneo: A Conquista Do Espaço e Implicações para o Processo Saúde-Doença. História e Cultura, 6(3), 306-324.

Simões, F.& Hashimoto, F. (2012) Mulher, mercado de trabalho e as configurações familiares do século XX. Rev. Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas. 02(1).

Sullivan, D. M. & Meek, W. R. (2012). Gender and entrepreneurship: a review and process model. Journal of Managerial Psychology, 27(5), 428-458.

Techio, G. & Oliveira, M. Z. (2016). Conflito trabalho e família em profissionais com carreiras executivas: um estudo qualitativo. Trabalho de conclusão de curso. Porto Alegre: PUCRS.

Vale, G.; Corrêa, V. S. & Reis, R. F. (2014). Motivações para o empreendedorismo: necessidade versus oportunidade?. Revista de Administração Contemporânea, 18(3), 311-327.

Young, M., & Schieman, S. (2018). Scaling Back and Finding Flexibility: Gender Differences in Parents and Strategies to Manage Work-Family Conflict. Journal of Marriage and Family, 80(1).

TRABALHO VOLUNTÁRIO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: A DECISÃO PELO BRIDGE EMPLOYMENT NO CONTEXTO DE UMA CIDADE

Iúri Novaes Luna[1], Edite Krawulski[2], Dulce Helena Penna Soares[3], Aline Bogoni Costa[4], Giomara Kohler Motta[5]

Introdução

As trajetórias de vida e de trabalho na contemporaneidade não podem mais ser avaliadas tendo como referência critérios utilizados no século passado. No que se refere aos processos de aposentadoria, a centralidade historicamente conferida ao trabalho nas sociedades (Antunes, 2002) e a crescente longevidade da população são fatores que tornam esse processo complexo e objeto de relevantes estudos em diferentes áreas do conhecimento (Soulé, 2019; Pissinati et al., 2019; Amorim & França, 2019; Moreira et al., 2018). Especificamente na área da Psicologia, investigações evidenciam que as vivências da transição e adaptação à aposentadoria, à semelhança de

[1] Psicólogo e Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. *iuri.luna@ufsc.br*

[2] Docente aposentada do Curso de Graduação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Foi integrante do LIOP – Laboratório de Informação e Orientação Profissional da UFSC. Pesquisadora sobre aposentadoria e trabalho voluntário. Consultora. *editekrawulski@gmail.com*

[3] Docente aposentada do Curso de graduação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Foi integrante do LIOP – Laboratório de Informação e Orientação Profissional da UFSC e é pesquisadora sobre Orientação Profissional e aposentadoria. *dulcepenna@terra.com.br*

[4] Graduada em Administração de Empresas e Psicologia. Mestre e Doutora em Psicologia pela UFSC. Atua como Psicóloga Clínica, Orientadora de Carreira e pesquisadora do Laboratório de Psicologia Positiva nas Organizações e no Trabalho da Departamento de Psicologia da UFSC. *aline_bogoni@yahoo.com.br*

[5] Graduada em Psicologia pela Univali e Mestre em Psicologia pela UFSC. Professora da Univali e da Unifebe. Proprietária da dPOT - Desenvolvimento de Pessoas, Organizações e Trabalho Ltda. *giomara@uol.com.br*

outras transições ao longo da vida, podem gerar desconforto ou estresse, particularmente em contextos societários com valorização extrema do trabalho (Guedes, Silva & Fonseca, 2014). Nesses contextos, a condição de aposentado frequentemente produz sentimentos de perda identitária, inutilidade e desvalorização, uma espécie de "morte social", no sentido da passagem para um papel passivo no que se refere às relações sócio laborais (Camarano, Carvalho & Kanso, 2019; Ribeiro, Almada, Souto & Lourenço, 2018; Moreira, 2011).

Considerando a multiplicidade de fatores implicados nos processos de aposentadoria, o presente capítulo discute a decisão pelo trabalho voluntário por parte de docentes aposentados do ensino superior, tomando como referência pesquisa desenvolvida junto à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), localizada na cidade de Florianópolis/SC (Krawulski, Boehs, Cruz & Medina, 2017). O trabalho voluntário, caracterizado como uma forma de *bridge employment* (Wang, Adams, Beehr, & Shultz, 2009), pode ser entendido como uma estratégia de enfrentamento das determinações sociais que incidem sobre pessoas aposentadas. Tais determinações se manifestam, inclusive, no modo de funcionamento dos espaços urbanos, os quais, por não acolher as pessoas mais velhas adequadamente, com frequência as remetem ao espaço doméstico, de acordo com a ideia de que os aposentados devem se afastar dos espaços públicos, ou seja, "retornar ao lar", "recolher-se aos aposentos". Assim, a decisão de continuar exercendo atividades profissionais de forma voluntária, como recurso de *bridge employment*, configura-se como uma estratégia predominantemente focalizada no problema, pois atua na própria situação de estresse com o objetivo de lidar ou minimizar o evento estressor (Folkman & Lazarus, 1980).

As características da cidade habitada e vivenciada pelos professores aposentados da UFSC (Florianópolis-SC) geram peculiaridades no referente ao acolhimento desses espaços urbanos às pessoas aposentadas. Evidencia-se que tais contextos determinam limites e possibilidades, podendo, muitas vezes, ser percebidos como constrangedores por pessoas mais velhas que deixaram de exercer atividades cotidianas de trabalho. Tais questões serão brevemente examinadas a seguir e, posteriormente, o trabalho voluntário de professores, enquanto uma forma específica de *bridge employment*, será discutido.

Espaço urbano e aposentadoria: determinações sociais no contexto de uma cidade

Entendida como um processo, a aposentadoria inclui desde o planejamento e a tomada de decisão, em alguns casos o período *bridge employment* (Wang et al., 2009), até a transição e a adaptação. Fatores individuais, familiares, do trabalho e organizacionais, assim como socioeconômicos, relacionam-se de diferentes formas com esse processo (Wang & Shultz, 2010).

É possível observar um conjunto de expectativas e determinações culturais e sociais, muitas vezes contraditórias entre si, que recai sobre pessoas mais velhas ou aposentadas, representando tanto discursos de vanguarda quanto outros característicos de um mundo que paulatinamente deixa de existir

(Torres, Camargo, Boulsfield, & Silva, 2015). Um conjunto de "scripts" é apresentado aos aposentados, referindo o momento da aposentadoria como, por exemplo, oportunidade para uma vida espiritual mais atuante, para a realização de antigos projetos e para a prática de atividades físicas ou de lazer no tempo livre (Pereira, Moraes, Pereira, & Costa, 2016).

Guardando consonância com tais expectativas, os espaços urbanos estruturam-se de forma a constranger ou favorecer as vivências dos aposentados. Frente ao rompimento com as relações de trabalho, muitos aposentados buscam elementos de permanência na cidade, porém frequentemente sentem dificuldades de encontrá-los, uma vez que a cidade e os espaços urbanos movem-se em função do trabalhar e do capital, carecendo de um "lugar" das/para as pessoas aposentadas (Costa, 2015). Como os espaços vinculados ao trabalho conferem aos sujeitos uma "identidade urbana" de trabalhadores, a aposentadoria pode significar rupturas e descontinuidades nessa identidade. A aposentadoria urbana, assim, apresenta contradições, pois o sentido encontrado no trabalho e "legitimado" por esses espaços onde os trabalhadores transitavam cotidianamente deixa de existir, na medida em que eles não acolhem satisfatoriamente o indivíduo aposentado, corroborando, desse modo, a ausência de lugares sociais no próprio cotidiano para essa população.

Dois aspectos merecem destaque relativamente à questão do cotidiano de aposentados nos espaços urbanos da cidade de Florianópolis, em específico (Costa, 2015). O primeiro é que trabalhadores ora aposentados escolheram viver nessa cidade pelas oportunidades de carreira, pela busca por qualidade de vida, pelas belezas naturais e também em decorrência dos vínculos com familiares na cidade. Um segundo aspecto é que esses aposentados, agora "libertos" de suas obrigações e do cumprimento de horários, e "de posse de suas vidas", passaram a se perceber "sem lugar" e "pouco participativos na construção de seu habitar", contrariamente ao que vivenciavam antes, quando, por meio do trabalho, a participação social e o pertencimento eram possíveis. Em decorrência, as relações cotidianas nos espaços urbanos apresentam certo afastamento e isolamento após a aposentadoria.

Ao romperem as relações de trabalho remunerado, os aposentados buscaram elementos de permanência na cidade, como forma de se opor à ideia de que seu lugar é em casa, porém sentiram dificuldades de encontrá-los. Quando não encontram continuidades nos espaços urbanos onde habitavam e não é possível ressignificar estas relações na aposentadoria, muitos aposentados escolhem viver do desejo de (re)construir o passado, para ter de volta o controle de seu presente (Costa, 2015). As dificuldades relativas ao convívio no/com o espaço urbano na aposentadoria, enfim, confirmam que de fato a ruptura com o(s) vínculo(s) de trabalho se caracteriza como uma das mudanças mais substanciais na trajetória de vida; alteram-se elementos financeiros, de saúde, de manejo do tempo livre e, principalmente, ocorrem mudanças identitárias, pela perda do papel de trabalhador antes predominante.

Esse contexto urbano, no qual os professores aposentados se encontram, pode ser compreendido como uma das manifestações concretas das relações

do processo de aposentadoria com os fatores do trabalho, organizacionais e socioeconômicos (Wang & Shultz, 2010). Desse modo, manter-se trabalhando, ainda que de forma voluntária, pode representar uma maneira de procurar manter a identidade urbana de trabalhador no fluxo cotidiano da vida de uma cidade.

Aposentadoria e trabalho voluntário de professores universitários

A decisão pela realização do trabalho voluntário, segundo se observa, emerge enquanto uma resposta às noções de que o aposentado deve ser "inativo" (como a estruturação de alguns espaços urbanos parece confirmar), apenas desenvolver atividades domésticas e de lazer, retirar-se imediatamente do trabalho (em alguns casos, encerrar sua carreira) ou, ainda, trabalhar de forma mais "flexível" durante um certo período antes do afastamento definitivo do trabalho.

Diante das mudanças que acompanham a aposentadoria, muitos trabalhadores necessitam vivenciar uma fase de adaptação ou transição entre atividade e distanciamento da rotina de trabalho, continuando vinculados, parcial ou integralmente, à profissão antes exercida. O conceito de *bridge employment* (Wang, Adams, Beehr, & Shultz, 2009) auxilia na compreensão dessa fase, ao definir uma transição na qual trabalhadores estão começando a se desengajar psicologicamente do trabalho, mas ainda não estão totalmente prontos para começarem a vida com a ausência total das responsabilidades desse trabalho. A necessidade, nesse caso, é de projetos e perspectivas de atuação profissional que permitam a esses trabalhadores continuar por mais tempo exercendo seu trabalho e não necessariamente efetivarem o desligamento laboral logo após a aposentadoria (Krawulski, Favretto, Cruz, Medina & Ribeiro, 2015).

A estratégia para estabelecer essa continuidade, "tendo de volta o controle do seu presente" tem sido o exercício do trabalho voluntário, ao menos para a classe específica de trabalhadores composta por professores do ensino superior de universidades públicas brasileiras, cujo encerramento da carreira não necessariamente ocorre quando o tempo de trabalho se completa e a aposentadoria se efetiva (Krawulski et. al, 2015; Krawulski & Ribeiro, 2013).

O trabalho voluntário tem sido, portanto, a forma pela qual essa permanência enquanto fase de transição se concretiza para esses profissionais, enquanto o significado do trabalho docente é o grande motivador para a adesão ao voluntariado na instituição. Os motivos para a permanência incluem desde o *status* derivado do exercício da profissão até o reconhecimento pelo trabalho realizado, impactando diretamente na identidade pessoal e na própria percepção de si desses docentes, como trabalhadores que construíram um legado, concretizaram sonhos, alcançaram o sucesso e criaram seu próprio espaço na esfera profissional (Krawulski et. al, 2015). Esse período de continuidade e transição é utilizado para refazerem planos, tecerem novas escolhas e se restabelecerem em outros espaços e fazeres, enquanto ainda mantêm um vínculo com a carreira construída e com a instituição que a favoreceu.

Estudiosos afirmam que a continuação do trabalho remunerado ou voluntário após a aposentadoria pode ser um fator relevante para o bem-estar, propiciando melhor adaptação à aposentadoria e a possibilidade de um acréscimo nos rendimentos (Bressan, Mafra, França, Melo & Loretto, 2013). Investigações em diferentes regiões do mundo evidenciam a contribuição do trabalho voluntário para a saúde física e mental, estando relacionado com o acesso a recursos sociais e psicológicos, com melhor desempenho cognitivo, combate à ansiedade e depressão, satisfação com a vida e bem-estar, autoestima, percepção de melhor saúde física, realização educacional e ocupacional, capacidade funcional e autoeficácia (Schwingel, Niti, Tang, & Ng, 2009; Wu, Tang, & Yan, 2005; Musick & Wilson, 2003; Wilson, 2000).

Embora a aposentadoria se configure como a oportunidade de um novo começo, do retorno ao lar, de tempo para lazer e para fazer aquilo que não se teve tempo devido à rotina do trabalho, quando se tem uma atividade satisfatória no trabalho ou identificação profunda com a profissão, há um desejo de adiá-la, mesmo que ela seja percebida de forma mais positiva do que negativa (Amaral & Torres, 2017). Nesse sentido, diferentemente das constantes mobilidades laborais de trabalhadores da iniciativa privada com pouca qualificação, e suas implicações no processo de aposentadoria (Motta, 2013), a classe docente do ensino superior é qualificada e sua inserção na universidade pública se caracteriza por um vínculo de trabalho estável. Ademais, os docentes possuem estreita identificação com sua profissão e também com a instituição onde a exercem. Destarte, a docência voluntária após a aposentadoria caracteriza-se para eles como uma estratégia de continuidade dos padrões de comportamento com os quais estavam acostumados, o que gera sentimentos de segurança e reconhecimento de si pela manutenção de uma identidade construída no/pelo trabalho (Krawulski et. al, 2017).

Considerando que "a aposentadoria também é vista como a possibilidade de trabalhar com mais autonomia e liberdade" (Amaral & Torres, 2017, p. 141), se comparada ao trabalho anterior, continuar na docência voluntária, podendo escolher as tarefas e deixar de lado atividades menos satisfatórias proporciona qualidade de vida e realização profissional. Confere também a esses profissionais a possibilidade de continuar integrando a vida diária da cidade por meio de sua identidade urbana de trabalhador.

Considerações finais

A decisão de continuar exercendo determinada atividade profissional de maneira voluntária e como uma modalidade de *bridge employment* relaciona-se com múltiplos fatores, e, assim sendo, não pode ser compreendida de forma descontextualizada. A situação socioeconômica e familiar de cada indivíduo, sua relação com o trabalho e com a organização, seus valores, competências, motivações, personalidade e projetos de vida são fatores que se relacionam com todas as etapas do processo de aposentadoria, desde o planejamento até a adaptação. O presente capítulo, ao abordar a decisão de professores universitários de instituições federais aposentados pelo trabalho voluntário, evidenciou ser essa decisão tomada em virtude do intenso

significado que o trabalho possui para grande parte dos docentes, e, simultaneamente, da necessidade de manter a identidade profissional e o *status quo,* como também de enfrentar certas determinações sociais, muitas vezes materializadas na estruturação dos espaços urbanos.

Não obstante a relevância da preparação para a aposentadoria e da decisão pelo trabalho voluntário para a saúde e o bem-estar de professores de universidade federais (Krawulski et al., 2017; Nascimento & Polia, 2019; Moreira, 2011), cabe considerar que a possibilidade do *bridge employment*, sobretudo na mesma organização na qual se trabalhou até a aposentadoria, ainda se configura como uma realidade distante para muitos trabalhadores brasileiros, mesmo para aqueles de organizações públicas. Assim sendo, a compreensão mais ampliada das relações entre a decisão de aposentadoria e o *bridge employment*, considerando as determinações sociais tais como a configuração dos espaços urbanos brasileiros, dependerá de novos estudos que se dediquem a explorar esse tema em diferentes contextos e situações de vida e trabalho.

REFERÊNCIAS

Amaral, L. B. C.; Torres, T. L. (2017). Representação social da aposentadoria para professores universitários. Psicologia e Saber Social, 6(2), pp. 130-145, doi: 10.12957/psi.saber.soc.2017.23594.

Amorim, S. M., & França, L. H. D. F. P. (2019). Retirement well-being: a systematic review of the literature. Trends in Psychology, 27(1), pp. 155-172.

Antunes, R. (2002). Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo.

Bressan, M. A. L. C.; Mafra, S. C. T.; França, L. H. F. P.; Melo, M. S. S.; Loretto, M. D. S. (2013). Bem-estar na aposentadoria: o que isto significa para os servidores públicos federais? Rev. Bras. Geriatr. Gerontol., Rio de Janeiro, 16(2), pp. 259-272.

Camarano, A. A., Carvalho, D. F., & Kanso, S. (2019). Saída precoce do mercado de trabalho: aposentadoria ou discriminação?. Ciência & Saúde Coletiva, 24, pp. 3183-3192.

Costa, A. B. (2015). "Tão perto e tão longe": o cotidiano de aposentados nos espaços urbanos da cidade de Florianópolis. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, SC.

Costa, A. B., & Soares, D. H. P. (2019). Aposentadoria, cotidiano e espaços urbanos: vivências na cidade de Florianópolis. Curitiba: Appris.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. Journal of health and social behavior, 21, pp. 219-239.

Guedes, J. M.; Silva, S. B.; Fonseca, A. M. (2014). Uma tipologia de modos de vida na aposentadoria em Portugal. Revista Kairós Gerontologia, 17(4), pp. 09-29.

Krawulski, E., Favretto, R., Cruz, K. O., Medina, P. F., & Ribeiro, A. C. A. (2015). Docentes aposentados e exercício do trabalho voluntário: entre a continuidade e a ruptura da/na carreira. In M. C. P. Lassance, R. S. Levenfus, & L. L. Melo-Silva. (Orgs.). Orientação de carreira: investigação e práticas, 1, pp. 141-150. Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional.

Krawulski, E., & Ribeiro, A. C. A. (2013). Aposentadoria, docência e trabalho voluntário: tecendo aproximações. In V. F. Quiroga, & M. R. Cattaneo (Orgs.). Transformaciones en las organizaciones del trabajo: salud y ampliación de ciudadanía. I, pp. 239-245. 1. ed. Rosario – Argentina: Editora da Universidad Nacional de Rosario.

Krawulski, E.; Boehs, S. T. M.; Cruz, K. O.; Medina, P. F. (2017). Docência voluntária na aposentadoria: transição entre o trabalho e o não trabalho. Revista Psicologia: Teoria e Prática, 19(1), pp. 55-66.

Moreira, A. A. O., Martins, J. T., Robazzi, M. L. D. C. C., Ribeiro, R. P., Lourenço, M. D. C. F. H., & Lacerda, M. R. (2018). Aposentadoria por invalidez de servidores públicos universitários: perfil epidemiológico e causas. Revista Brasileira de Enfermagem-REBEn, 71(2), pp. 310-317.

Moreira, J. D. O. (2011). Imaginários sobre aposentadoria, trabalho, velhice: estudo de caso com professores universitários. Psicologia em Estudo, 16(4), pp. 541-550.

Motta, G. K. (2013). Entre "melhorar de vida" e "melhorar a vida": implicações de sucessivas mudanças de trabalho/emprego na constituição identitária de trabalhadores. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Musick, M. A., & Wilson, J. (2003). Volunteering and depression: The role of psychological and social resources in different age groups. Social science & medicine, 56(2), pp. 259-269.

Nascimento, P. D. M., & Polia, A. A. (2019). Planos para o futuro: uma análise da perspectiva ocupacional de professores universitários para o período da aposentadoria. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 27(2), pp. 390-402.

Pereira, J. R.; Moraes, P. F.; Pereira, U. V.; Costa, J. L. R. (2016). Saúde, envelhecimento e aposentadoria. In: J. L. R. Costa; A. M. M. R. Costa, & G. Fuzaro Junior (Orgs). O que vamos fazer depois do trabalho? Reflexões sobre a preparação para aposentadoria [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, pp. 45-62.

Pissinati, P. D. S. C., Évora, Y. D. M., Rossaneis, M. A., Gvozd, R., Santos, M. S. D., & Haddad, M. D. C. F. L. (2019). Desenvolvimento de um protótipo de web software de apoio ao planejamento da aposentadoria. Rev. Latino-Am. Enfermagem, 27: e3169.

Ribeiro, P. C. C., Almada, D. S. Q., Souto, J. F., & Lourenço, R. A. (2018). Permanência no mercado de trabalho e satisfação com a vida na velhice. Ciência & Saúde Coletiva, 23(8), 2683-2692.

Schwingel, A., Niti, M. M., Tang, C., & Ng, T. P. (2009). Continued work employment and volunteerism and mental well-being of older adults: Singapore longitudinal ageing studies. Age and Ageing, 38(5), 531-537.

Soulé, F. V. (2019). Old age in the Brazilian business press: new cultural sensibilities in a financialized economy. Organizações & Sociedade, 26(91), 729-749.

Torres, T. D. L., Camargo, B. V., Boulsfield, A. B., & Silva, A. O. (2015). Representações sociais e crenças normativas sobre envelhecimento. Ciência & Saúde Coletiva, 20(12), 3621-3630.

Wang, M., & Shultz, K. S. (2010). Employee retirement: A review and recommendations for future investigation. Journal of Management, 36(1), 172-206.

Wang, M.; Adams, G. A.; Beehr, T. A., & Shultz, K. S. (2009). Career issues at the end of one's career: bridge employment and retirement. In S. G. Baugh, & S. E. Sullivan (Eds.). Maintaining focus, energy, and options through the life span. pp. 135-162. Charlotte, NC: Information Age.

Wilson, J. (2000). Volunteering. Annual review of sociology, 26(1), 215-240.

Wu, A. M., Tang, C. S., & Yan, E. C. (2005). Post-retirement voluntary work and psychological functioning among older Chinese in Hong Kong. Journal of Cross-Cultural Gerontology, 20(1), 27-45.

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.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES ATUAIS DO TRABALHO E DA CARREIRA

ORGANIZADORES:

MARIA CÉLIA PACHECO LASSANCE
RODOLFO AUGUSTO MATTEO AMBIEL

ABOP

ISBN: 978-65-00-10067-9

CBL

9 786500 100679