

INVESTIGAÇÃO E PRÁTICAS EM ORIENTAÇÃO DE CARREIRA: CENÁRIO 2021



ORGANIZADORAS:

MARIA CÉLIA PACHECO LASSANCE
ALYANE AUDIBERT SILVEIRA
MANOELA ZIEBELL DE OLIVEIRA



INVESTIGAÇÃO E PRÁTICAS EM ORIENTAÇÃO DE CARREIRA: CENÁRIO 2021



1ª EDIÇÃO

ORGANIZADORES:

MARIA CÉLIA PACHECO LASSANCE
ALYANE AUDIBERT SILVEIRA
MANOELA ZIEBELL DE OLIVEIRA





© Todos os direitos reservados à
Associação Brasileira de Orientação Profissional

Investigação e práticas em orientação de carreira: cenário 2021

Projeto Gráfico
Murilo Ohswald Máximo

Diagramação
Natalia Lassance Vittola

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Investigação e práticas em orientação de carreira [livro eletrônico] : cenário 2021 / organização Maria Célia Pacheco Lassance, Alyane Audibert Silveira, Manoela Ziebell de Oliveira. -- Porto Alegre, RS : Ed. dos Autores, 2022. PDF.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-00-48458-8

1. Carreira profissional 2. Carreira profissional - Administração 3. Carreira profissional - Desenvolvimento 4. Orientação profissional I. Lassance, Maria Célia Pacheco. II. Silveira, Alyane Audibert. III. Oliveira, Manoela Ziebell de.

22-117328

CDD-650.14

Índices para catálogo sistemático:

1. Carreira profissional : Administração 650.14

Bibliotecária responsável:

Aline Grazielle Benitez – CRB-1/3129

PALAVRAS DA PRESIDENTE

A complexidade atual do momento em que vivemos, acelerada pela pandemia da COVID-19, trouxe uma série de indagações e a necessidade de reflexões e de transformações no mundo do trabalho. Mais do que nunca, precisamos (re)pensar a orientação profissional e de carreira para contextos de trabalho tão incertos.

Em meio a tantas incertezas, surgiu uma grande oportunidade para a diretoria do biênio 2020-2021, da qual eu fiz parte, de expandirmos ainda mais as fronteiras da ABOP, através do primeiro Congresso Brasileiro de Orientação Profissional e de Carreira totalmente on-line. Ao mesmo tempo que esse evento possibilitaria a participação para associados que não puderam ainda estar com a ABOP presencialmente, atingindo diferentes regiões do Brasil e de outros países, traria o desafio de manter aquecido o afeto tão marcante nas edições anteriores de formato presencial – que quem já esteve presente sabe como é! E para a imensa satisfação da diretoria, o nosso congresso online contou com inúmeros momentos de descontração, de atividades sociais e da participação ativa de associados e não-associados. Além de trocas importantes sobre as práticas e estudos, que nos auxiliam a enfrentar os novos desafios. Assim, nosso XV Congresso Brasileiro de Orientação Profissional e de Carreira contou com mais de 300 participantes e uma programação científica, nacional e internacional, recheada de muito conteúdo, discussões e aprendizados, além de renomados conferencistas, grandes referências para a OPC, como Maria Eduarda Duarte, Ronald Sultana, David Blustein e Mark Savickas.

Seguimos nos adaptando e aprendendo com essas novas realidades e abrindo novos caminhos para a ABOP. Como atual presidente, saliento, em nome dos meus colegas de diretoria do biênio 2022-2023, que seguimos empenhados em fortalecer ainda mais a área no Brasil, aproximando a comunidade que se interessa, estuda, pesquisa e atua com a OPC, assim como em divulgar a ciência e boas práticas com os diferentes públicos e contextos. Este livro possibilita alcançar e fortalecer tais objetivos, bem como, especialmente, contribuir com a formação e reconhecimento da Orientação Profissional e de Carreira no nosso país.

A ABOP deseja a todos uma ótima leitura!

Daniela Boucinha
Presidente ABOP 2022-2023

APRESENTAÇÃO

O ano de 2020 trouxe muitas surpresas e provocações para a humanidade. Por quase dois anos, indivíduos ao redor do globo precisaram enfrentar desafios pessoais, mas principalmente sociais, muito importantes. Observou-se o aumento do desemprego e um questionamento frequente sobre como manter a empregabilidade em tempos incertos; jovens, adultos e idosos precisaram enfrentar o desafio de construir e atribuir sentido a suas experiências de vida em um cenário cada vez mais complexo e ambíguo e todos fomos convidados a pensar em qual o nosso papel na garantia da justiça social quando “estávamos todos na mesma tempestade e com barcos tão diferentes”.

A emergência da pandemia global de COVID-19 fez com que a diretoria da ABOP (Gestão 2020-2021) precisasse pensar em como manter-se próxima, ainda que distante fisicamente, dos associados. Afinal, uma de suas metas era a descentralização da ABOP e aproximação dos associados em TODO o Brasil.

Por isso, apesar das expectativas com relação à vacinação, à retomada da normalidade e às falas sobre um pós-pandemia, fez-se necessário realizar o primeiro congresso on-line da ABOP, em 2021. O tema deste evento não poderia ser diferente. Era fundamental naquele momento (e segue sendo hoje) pensar e discutir sobre (Des)empregabilidade, construção de carreira e justiça social.

A decisão de organizar um evento desta magnitude no formato on-line envolveu muitos aprendizados e desafios para esta diretoria. Ainda assim, foi possível realizar um evento de forma totalmente remota, com programação intensa e diversa e que permitiu que os trabalhos sobre a prática profissional e a pesquisa na área chegassem a orientadores profissionais de praticamente todos os estados brasileiros. Ao todo, foram apresentados 15 minicursos assíncronos, 10 minicursos síncronos, 4 conferências internacionais, 2 conferências nacionais, 18 mesas-redondas, 73 pôsteres, 76 comunicações orais, e 26 como eu faço. Por isso, uma de nossas estratégias para que os associados (e a comunidade de forma mais ampla) pudessem continuar se beneficiando do conhecimento produzido e compartilhado no evento, é este livro.

Nele, os leitores e leitoras encontrarão 23 capítulos contendo relatos de pesquisas, 20 sobre relatos de intervenção, 4 revisões de literatura e 3 ensaios que endereçam diferentes públicos e contextos de atuação em

Orientação Profissional e de Carreira. Encontrarão ainda inspirações e o convite à reflexão sobre as teorias e a própria prática profissional que permitirão que o aprendizado do XV Congresso Brasileiro de Orientação Profissional e de carreira sigam reverberando em nossa comunidade.

Boa leitura!

Maria Célia Lassance

Alyane Audibert Silveira

Manoela Ziebell de Oliveira

Organizadoras

PARECERISTAS

**Alyane Audibert Silveira**

Universidade Europeia, Lisboa
Attraversiamo Carreiras

Ângela Carina Paradiso

FACCAT

Araê de Souza

USF

Cíntia Benso da Silva

IMED
Cíntia Benso Des. de Carreira

Daniela Clivatti

SC

Felipe Dinardi

USF

Isabela Menezes

UFRGS

Iuri Novaes Luna

UFSC

Lilian Weber

RS

Lucy Leal Melo-Silva

USP-RP

Maiana Nunes

UFSC

Manoela Ziebell de Oliveira

PUCRS

Marco Antônio Pereira Teixeira

UFRGS

Maria Célia Lassance

RS

Mariana Bonomini Fogaça

UFSC

Mônica Sparta

PUCRS

Roberta Simon

UFSC

Rodolfo Augusto Matteo Ambiel

PUC-Campinas
Andante – Projetos de Vida e Carreira

Thalita Soares Longarai de Souza

UFRGS

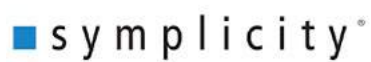
Tiago Fernandes Oliveira

UFSC
IFC

REALIZAÇÃO



APOIO



SUMÁRIO



PARTE 1 – PESQUISAS

- 1** SAÚDE MENTAL, SATISFAÇÃO COM A VIDA E BEM-ESTAR PSICOLÓGICO EM ESTUDANTES DA PÓS-GRADUAÇÃO14
Samantha de Toledo Martins Boehs, Larissa Viapiana, Ana Paula Carvalho Moreira
- 2** CONFLITOS E RELAÇÕES DE TRABALHO: PERCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DE DIFERENTES GERAÇÕES.....20
Marcelo Capistrano Gonçalves de Oliveira Matias, Samantha de Toledo Martins Boehs
- 3** COMPETÊNCIAS DE CARREIRA FRENTE A EVENTOS NÃO PLANEJADOS E SUA RELAÇÃO COM PERCEPÇÕES DE EMPREGABILIDADE.....27
Grasiela Torrico, Maiana Farias Oliveira Nunes
- 4** COMO ATUAM AS REDES SOCIAIS NA APOSENTADORIA? FUNÇÕES AUTORREFERIDAS PELOS MEMBROS DAS REDES DE APOSENTADOS.....33
Marcos Henrique Antunes
- 5** DESEMPREGO NO CONTEXTO MIGRATÓRIO: ANÁLISE DA VIVÊNCIA DE VENEZUELANOS NO BRASIL39
Marcella Mai Cervera Sei, Vanessa Ruffatto Gregoviski, Janine Kieling Monteiro
- 6** FATORES SOCIODEMOGRÁFICOS ASSOCIADOS AO CONFLITO TRABALHO-FAMÍLIA44
Roberta Simon, Maiana Farias Oliveira Nunes e Tiago Fernandes Oliveira
- 7** O TRABALHO DO PSICÓLOGO CLÍNICO NA PERSPECTIVA DE EGRESSOS DE UMA UNIVERSIDADE DE SANTA CATARINA51
Laura Comiotto Menestrina; Sofia Cieslak Zimath
- 8** TRANSIÇÃO DE CARREIRA NA MEIA-IDADE: A PSICOLOGIA COMO NOVA PROFISSÃO.....58
Marcus Vicente Zatar Bicalho e Cláudia Regina Barroso Ribeiro
- 9** BARREIRAS DE CARREIRA: ESTUDO COM PROFISSIONAIS ADULTOS65
Daniela Clivatti da Silva, Maiana Farias Oliveira Nunes, Tiago Fernandes Oliveira
- 10** INTERVENÇÃO GRUPAL EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA71
Alana Onitsko Ferreira, Hugo Ferrari Cardoso

11	EXPECTATIVAS E VIVÊNCIAS ACADÊMICAS DE ALUNOS DE INSTITUIÇÕES MILITARES NO ENSINO SUPERIOR	78
	Livia Rosa de Araújo, Tereza Gláucia Rocha Matos	
12	VISÃO DE FUTURO E BEM-ESTAR EM JOVENS INFRATORES INSTITUCIONALIZADOS	86
	Manuella Costa da Silva e Maria Odília Teixeira	
13	VISÃO DE FUTURO, ANSIEDADE E DEPRESSÃO EM JOVENS INFRATORES INSTITUCIONALIZADOS	93
	Manuella Costa da Silva, Maria Odília Teixeira	
14	A CONSTRUÇÃO DE CARREIRA ENTRE PROFISSIONAIS DO SETOR DE DISTRIBUIÇÃO DE VEÍCULOS	98
	Naitê Andreão Passos, Priscilla de Oliveira Martins da Silva	
15	PROJETO DE VIDA EM ORIENTAÇÃO DE CARREIRA: UMA FERRAMENTA DE AUXÍLIO PARA JOVENS CONTEMPORÂNEOS	104
	Maria Cristina Célia Braga Scorzafave, Mariana Araujo Noce	
16	DIFERENÇAS GERACIONAIS À LUZ DO BBT- TESTE DE FOTOS DE PROFISSÕES	111
	Giselle Mueller-Roger Welter	
17	RELAÇÕES RACIAIS E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: AFRONTAMENTOS E CONSTRUÇÃO DA CARREIRA DE PESSOAS NEGRAS NA PSICOLOGIA	125
	Vilmar Pereira de Oliveira	
18	FEEDBACK DO PROFESSOR E AUTOCONCEITO VOCACIONAL	132
	Márcia Laranjeira, Maria Odília Teixeira	
19	AÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS	138
	Isabelle Ribeiro Rodrigues, Lucy Leal Melo-Silva	
20	AValiação DE INTERVENÇÕES DE CARREIRA NAS MODALIDADES INDIVIDUAL E GRUPAL: ESTUDO COM GRADUANDOS E PÓS-GRADUANDOS	145
	Fernanda Zatti, Rosana Marques da Silva Rampazzo e Iúri Novaes Luna	
21	INTERVENÇÕES DE CARREIRA: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO PSICÓLOGO-PARTICIPANTE	151
	Mara de Souza Leal, Cátia Marques, Maria do Céu Taveira, Lucy Leal Melo-Silva	
22	RELAÇÕES ENTRE ADAPTABILIDADE DE CARREIRA, AUTOCONSCIÊNCIA PRIVADA, ATITUDES DE CARREIRA E EMPREGABILIDADE	157
	Natália Baptista Ramos, Daniela Boucinha, Mônica Sparta, Manoela Ziebell de Oliveira	
23	AValiação DE UM PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL DE CARREIRA PARA ADULTOS	163
	Alexandra Kopichenko, Luciane Leila Linden Gottschalk	



PARTE 2 – INTERVENÇÕES

- 1** VALIDAÇÃO DISCURSIVA: UMA ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO COM PESSOAS SOCIOCULTURALMENTE VULNERABILIZADAS171
Marcelo Afonso Ribeiro
- 2** PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO PARA APOSENTADORIA NA MODALIDADE ON-LINE: RELATO DE EXPERIÊNCIA178
Marcos Henrique Antunes
- 3** PROJETO ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DE CARREIRA ONLINE VOLTADA PARA UNIVERSITÁRIOS184
Gisele Cristina Resende, Armando Celio Bendelak Amoedo Júnior, Jonathan Koity Ando da Costa, Mayra Ingrid de Souza Matos, Miriam Regina Cunha Dutra, Myrlen Silva de Abreu, Priscila Carmo Marinho, Tayná Almeida Câmara, Kristine Renata Medeiros Alves
- 4** FORMAÇÃO NA PANDEMIA: ESTÁGIO EM PSICOLOGIA NA ÁREA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DE CARREIRA193
Nicole Gonçalves Nunes e Luana Angélica Rambo
- 5** OFICINAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ...200
Alyne Laís Krieser Spiess, Ana Flávia Bertuzzi, Anamara Martins do Nascimento, Cristiane Aparecida de Souza, Jaqueline Rodrigues, Thalissa Pereira Schussler, Rosana Marques da Silva Rampazzo
- 6** PENSANDO SOBRE OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS MULHERES NO TRABALHO: UMA CARTILHA PSICOEDUCATIVA207
Isabela de Mattos Vieira Ferracini, Ana Carolina Rodríguez Ibarra, Gabriela Techio, Natália Baptista Ramos, Manoela Ziebell de Oliveira
- 7** PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO PARA REINSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO: RELATO DE INTERVENÇÃO BREVE COM DESEMPREGADOS212
Paula Costa Santana, Marcos Henrique Antunes
- 8** ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL & AUTOCUIDADO EM SAÚDE MENTAL: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO DURANTE A PANDEMIA COVID-19218
Mariana Bonomini Fogaça de Almeida, Maiana Farias Oliveira Nunes
- 9** COACHING DE CARREIRA: UMA METODOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISIONAL224
Jéssica Pierazzo de Oliveira Rodrigues
- 10** O ATENDIMENTO PARA UNIVERSITÁRIOS: MODELO E EXPERIÊNCIAS DO NÚCLEO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL DA USP231
Yara Malki, Andréa Knabem, Débora Amaral Audi, Izaura da Fonseca Magno, Ana Paula Gomes Esposito, Camila Tereno Romão, Guilherme de Oliveira Silva Fonçatti, Maria da Conceição Coropos Uvaldo, Marcelo Afonso Ribeiro
- 11** SAÚDE MENTAL DE MESTRANDOS E DOUTORANDOS: RELATO DE INTERVENÇÕES DO NEPPOT/UFSC237
Carlos Alexandre Campos, Renata Silva de Carvalho Chinelato, Isadora Martins Pacheco, Arieli Belloli Ribeiro

12	FEIRA DE PROFISSÕES 2020: A CONSTRUÇÃO DO MODELO VIRTUAL	245
	Arthur Serraino, Dani Vas, Dario Martinho de Lima, Eduardo Takayuki Katto, Maria da Conceição Coropos Uvaldo, Rodolfo Luis Almeida Maia, Rodrigo Marinangeli de Vasconcellos, Sonia Maria Alavarces, Tomaz Volpi Guimarães Piestun	
13	PROGRAMA DE PLANEJAMENTO DE CARREIRA PARA FORMANDOS E RECÉM-FORMADOS DURANTE A PANDEMIA COVID-19	252
	Luciane Leila Linden Gottschalk e Luana Angélica Rambo	
14	GAMIFICAÇÃO NA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DE CARREIRA	257
	Mônica Sparta, Bruna Zomer, Gustavo Beal, Natália Baptista Ramos, Pietro Bordin, Rafaella Kochenberger, Rodrigo Soares de Assis	
15	FAZENDO ESCOLHAS COM SENTIDO: UMA DISCIPLINA DE ORIENTAÇÃO DE VIDA E CARREIRA	263
	Andréa Knabem, Lis Andréa Pereira Soboll, Adriana Patricia Egg-Serra, Cleverson Renan da Cunha, Miriese Guedes da Silva, Heitor Graton Roman, Lígia Müller Martins	
16	OFICINA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL PARA ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA ON-LINE NA PANDEMIA	269
	Maria da Conceição Coropos Uvaldo, Andréa Knabem, Marcelo Afonso Ribeiro, Arthur Serraino, Rodolfo Luis Almeida Maia, Tomaz Volpi Guimarães Piestun, Dani Vas, Dario Martinho de Lima, Eduardo Takayuki Katto	
17	ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL (OP) ON-LINE E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): ESTUDO DE CASO	276
	Lara Helena de Souza Frasson, Rafaela R. de Faria, Lucas Armstrong Duenhas	
18	MEDCARREIRA: ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL PARA TOMADA DE DECISÃO NA CARREIRA MÉDICA	281
	Rafaela R. de Faria, Brayan Jorge Costa, Felipe Zaranski	
19	EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA NAS ESCOLAS: UM CAMINHO POSSÍVEL	287
	Manoela Ziebell de Oliveira, Gabriela Techio, Alyane Audibert, Rafaela Pasa	
20	ORIENTA AÍ: UM MODELO DE INTERVENÇÃO EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COM ADOLESCENTES	293
	Caroline Okubo Barbosa de Moraes, Lucy Leal Melo-Silva	
21	DA UNIVERSIDADE PARA A COMUNIDADE: UM EXEMPLO PRÁTICO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL ONLINE	300
	Sebastião Aleixo de Souza Filho e Manuela Gomes Lopes Cotta	



PARTE 3 – REVISÕES DE LITERATURA

- 1 O VÍNCULO DE COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL NA CARREIRA CONTEMPORÂNEA: UMA ANÁLISE NA MÍDIA312
Naitê Andreão Passos, Priscilla de Oliveira Martins da Silva
- 2 CRUNCH-TIME: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA318
Rodrigo Soares de Assis, Celina Tondo Klein, Rafaella dos Santos Kochenborger, Manoela Ziebell de Oliveira
- 3 SEGREGAÇÃO HORIZONTAL E VERTICAL: UMA ANÁLISE DA CARREIRA CIENTÍFICA DAS MULHERES324
Ana Carolina Rodríguez Ibarra, Natália Baptista Ramos, Manoela Ziebell de Oliveira
- 4 REVISÃO CRÍTICA SOBRE AS COMPETÊNCIAS DE GESTORES INTERMEDIÁRIOS330
Carla Rossana de Araujo Torres Nogueira, Isabela de Mattos Vieira Ferracini, Andréus Ricardo Sobrinho Sousa, Manoela Ziebell de Oliveira



PARTE 4 – ENSAIOS

- 1 O JOVEM E O MERCADO DE TRABALHO: REFLEXÕES SOBRE A SUA INSERÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA339
Rita Helena Gonçalves Nani, Ana Flávia da Silva Moreira, Luciana Sousa Lima
- 2 COVID-19: IMPLICAÇÕES E DISCUSSÕES SOBRE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DE CARREIRA E AUTOCUIDADO EM SAÚDE MENTAL345
Mariana Bonomini Fogaça de Almeida, João Paulo Koltermann, Maiana Farias Oliveira Nunes, Iúri Novaes Luna
- 3 O ATRAVESSAMENTO DO PRECONCEITO NAS RELAÇÕES DE TRABALHO DA POPULAÇÃO LGBTQ+351
Pietro Campos Bordin, Natália Baptista Ramos



PARTE 1
PESQUISAS

SAÚDE MENTAL, SATISFAÇÃO COM A VIDA E BEM-ESTAR PSICOLÓGICO EM ESTUDANTES DA PÓS-GRADUAÇÃO

Samantha de Toledo Martins Boehs¹, Larissa Viapiana², Ana Paula Carvalho Moreira³



De maneira em geral, a motivação para ingressar na pós-graduação *stricto sensu* ocorre geralmente pelo desejo de ampliar conhecimentos e de tornar-se docente do ensino superior. Entretanto nem sempre essa realidade é verdadeira, sendo que a alta procura por cursos de mestrado e doutorado pode estar ocorrendo também, em alguns casos, pelo que Silva e Bardagi (2015) descrevem como estratégia de alongamento da escolarização que ocorre devido à falta de oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

Independente do motivo pelo qual ocorre a procura por cursos de pós-graduação *stricto sensu*, alguns fatores costumam fazer parte da realidade de mestrandos e doutorandos influenciando direta ou indiretamente na sua saúde mental. Fazem parte deste contexto pressão por produtividade e prazos (Costa & Nebel, 2018; Shigaki & Patrus, 2016), dificuldades financeiras de bolsistas e não bolsistas (Faro, 2013; Louzada & Silva, 2005), relação conturbadas com colegas e com o orientador (Oliveira & Conceição, 2018), bloqueios com a escrita acadêmica e incertezas quanto à carreira futura (Souza et al., 2016).

¹ Psicóloga. Doutora em Psicologia e Professora Departamento de Administração Geral e Aplicada da UFPR. Coordenadora do Grupo de Saúde mental – SOS Pós-graduação. samantha.boehs@ufpr.br

² Psicóloga. Mestre em Administração pela UFPR. Professora da UNIDEP. larissaviapiana@gmail.com

³ Bacharel em Psicologia pela UFPR. Foi estagiária de psicologia durante a realização do grupo SOS Pós-graduação. moreira.anapaulac@gmail.com

De acordo com Oliveira e Conceição (2018), cerca de 55% dos fatores que desmotivam os alunos de pós-graduação da UnB estão vinculados às dificuldades dos relacionamentos interpessoais vivenciados entre professores, orientadores, colegas e coordenadores, estando presentes sentimentos de desvalorização e impotência. As adversidades enfrentadas chegam a desencadear em alguns alunos quadros de sofrimento psíquico caracterizados por crises de ansiedade e depressão, o que acarreta muitas vezes comportamento de isolamento social e busca por substâncias lícitas e ilícitas (Boehs, 2020). Estudo realizado por Reis et al. (2021), com estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, revelou que o uso de psicofármacos é uma das estratégias criadas pelos estudantes para lidarem com o sofrimento psíquico e o adoecimento durante o período em que estão cursando mestrado e doutorado.

Segundo Oliveira e Conceição (2018), o levantamento diagnóstico realizado com 630 pós-graduandos da Universidade de Brasília (UNB) revelou que 9,83% pensa em suicídio pelo menos uma vez por semana. Pesquisa desenvolvida por Pinzón (2019) com 1619 estudantes de pós-graduação brasileiros sobre sobrecarga de trabalho, sucesso na carreira e saúde mental revelou que além dos estudantes apresentarem scores moderados nos sintomas de depressão, ansiedade e estresse, uma percentagem significativa afirmou ter tentado suicídio após entrar na pós-graduação.

De maneira em geral, a maioria dos sintomas apresentados pelos estudantes de pós-graduação estão relacionados ao sentimento de estarem sob tensão constante, o que gera infelicidade e depressão, problemas de sono devido a preocupações contínuas, incapacidade de superar dificuldades e não poder desfrutar de atividades do dia-a-dia (Levecque et al., 2017). Tais preocupações podem ser reflexo, entre outras coisas, das políticas impostas pelas agências de fomento que estimulam continuamente a busca desenfreada pela excelência, que desencadeia a pressão pela entrega de trabalhos e publicações dentro de prazos cada vez mais estreitos, o que acaba desencadeando ou piorando quadros de ansiedade e depressão (Barreto, 2018).

Enquanto não ocorrem mudanças estruturais nas políticas e métricas da pós-graduação que reflitam na melhoria do ambiente acadêmico e da saúde mental dos que nela estão envolvidos, uma das alternativas para tentar mitigar o sofrimento de mestrandos e doutorandos é oferecendo atendimento psicológico individual ou coletivo. Desta forma, o presente estudo, de natureza quantitativa, teve como objetivo mensurar os níveis de bem-estar psicológico e satisfação com a vida dos estudantes de pós-graduação de uma Universidade Federal brasileira antes e após a realização de um grupo de apoio psicológico oferecido a mestrandos e doutorandos da instituição.

Método

No primeiro e último encontros do grupo de apoio psicológico, foram aplicadas duas escalas com a finalidade de observar o impacto da intervenção realizada nos níveis de satisfação com a vida (ESV) e de Bem-estar psicológico (BEP) dos pós-graduandos.

Por meio da Escala de Satisfação com a Vida (ESV) se mensura o aspecto cognitivo do bem-estar subjetivo: a satisfação com a vida (Diener, et al., 1985). A ESV é composta por cinco itens de auto relato, que avaliam julgamentos relativos à satisfação ou insatisfação com a vida a partir de uma escala tipo *Likert* de sete pontos, em que as pessoas assinalam o quanto discordam ou concordam das sentenças apresentadas, variando de “discordo plenamente” (nível 1) até “concordo plenamente” (nível 7). Os estudos de validação têm mostrado que a ESV compreende um único construto possuindo altos níveis de consistência interna ($\alpha = 0,87$) e alta confiabilidade teste-reteste (Zanon et al., 2013).

O conceito de Bem-estar psicológico (BEP) criado por Ryff (1989) está centrado no desenvolvimento das potencialidades humanas, autorrealização e desenvolvimento pessoal. Ryff construiu um instrumento que divide em seis dimensões centrais a saúde psicológica positiva, incluindo a autoaceitação, as relações positivas com os outros, a autonomia, o domínio do ambiente, o propósito na vida e o crescimento pessoal (Siqueira & Padovam, 2008). A escala utilizada na presente pesquisa foi a versão adaptada por Machado et al. (2013) que é composta por 36 itens, divididos em seis subescalas que avaliam as dimensões do BEP (contendo seis itens cada). Os itens são respondidos em uma escala do tipo *Likert* de seis pontos, cujos extremos são “discordo totalmente” e “concordo totalmente”.

Para análise dos dados foram utilizadas técnicas de estatística descritiva e inferencial, a partir do software SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

O grupo de Apoio Psicológico

O programa visa fornecer suporte aos mestrandos e doutorandos vinculados à Universidade que estejam vivenciando algum tipo de sofrimento mental. A divulgação do grupo ocorre através da fixação de cartazes informativos nos *campi* da instituição, e por meio de e-mails enviados às coordenações dos cursos para os alunos regularmente matriculados. A participação dos estudantes é totalmente voluntária, sigilosa 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. Para o planejamento são utilizados artigos, livros, textos e vídeos. Os encontros presenciais são realizados em uma sala reservada, sem interrupções e coordenados por uma psicóloga organizacional que realiza o manejo do grupo acompanhado por uma estagiária de psicologia que tem o papel de anotar todos os comportamentos verbais e não verbais dos participantes.

O primeiro encontro intitulado “Dificuldades na Pós” possui como objetivo discutir as situações e sentimentos mais comuns vivenciados pelos pós-graduandos em seus cursos. O segundo encontro tem como objetivo 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, autoconhecimento e a carreira e o último encontro tem como finalidade propiciar a retomada das possibilidades de atividades e relações que existem na vida além da pós-graduação.

Ao final do último encontro os participantes responderam um formulário de avaliação da satisfação com as atividades e de percepção se houve algum tipo de contribuição do programa para a saúde mental e bem-estar.

Resultados e Discussão

Entre os anos de 2017 e 2018 participaram do SOS Pós-graduação 35 alunos (as) de mestrado e doutorado da instituição, sendo 25 mulheres e 10 homens com idade entre 23 e 55 anos (média = 30,57; mediana = 28,00), sendo 25 solteiros(as), 7 casados(as) e 3 divorciados(as). Em relação às áreas de conhecimento, oito alunos cursavam pós-graduação na área de engenharia e ciências exatas, quatro em ciências biológicas e da saúde, quatro em ciências agrárias, 13 em ciências sociais aplicadas e seis em ciências humanas.

Em relação ao preenchimento das escalas de satisfação com a vida (ESV) e de bem-estar Psicológico (EBEP), somente 25 participantes que haviam preenchido as escalas no primeiro encontro estiveram presentes até o final do quarto encontro, sendo assim a comparação dos escores das escalas foram realizados levando em consideração esses 25 participantes. Os resultados revelaram mudanças satisfatórias e significativas na Satisfação de Vida (SV) e no Bem-Estar Psicológico (BEP), ao se comparar a mensuração dessas variáveis antes e depois da intervenção realizada.

O Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon revelou aumento estatisticamente significativo na Satisfação na Vida após a participação no grupo de intervenção, $z = -2,81$, $p = 0,005$, com um médio tamanho de efeito ($r = 0,39$). O escore mediano para a Satisfação na Vida aumentou de antes (Md = 23,50) para depois (Md = 25,00) da intervenção. Ainda, esse mesmo teste revelou aumento estatisticamente significativo também no Bem-Estar Psicológico após a participação no grupo de intervenção, $z = -1,96$, $p = 0,05$, com um médio tamanho de efeito ($r = 0,31$). O escore mediano para o BEP aumentou de antes (Md = 145,00) para depois (Md = 159,50) da intervenção.

Ao se considerar as dimensões de Bem-Estar Psicológico, isoladamente, duas delas tiveram aumento estatisticamente significativo após a intervenção, com tamanho de efeito médio: Relações positivas com os outros ($z = -2,84$, $p = 0,005$; $r = 0,41$; Md = 21,50 → 26,50) e Crescimento pessoal ($z = -2,97$, $p = 0,003$; $r = 0,42$; Md = 32,50 → 35,00). Adicionalmente, a dimensão de Propósito na vida teve aumento marginalmente significativo, com tamanho de efeito pequeno ($z = -1,92$, $p = 0,055$; $r = 0,42$; Md = 27,00 → 28,00). Por fim, para as dimensões de Autonomia, Domínio sobre o ambiente e Autoaceitação, o Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon revelou não ter havido alterações estatisticamente significativas de antes para depois da intervenção em grupo.

Ao se tentar compreender o porquê de algumas das dimensões do BEP terem tido aumento significativo e outras não, percebe-se que as dimensões que se referem aos fatores que dependem diretamente da vontade e ação dos

estudantes apresentaram aumento nos escores (relações positivas com os outros, crescimento pessoal e propósito), enquanto que as dimensões não significativas podem estar mais relacionadas a fatores que referem-se ou são influenciados pelo ambiente externo e estão fora do âmbito de controle dos pós-graduandos, como, por exemplo, autonomia, domínio sobre o ambiente.

No que se refere ao contexto da pós-graduação, as dimensões autonomia, domínio sobre o ambiente e autoaceitação podem vir a ser influenciadas por diversos fatores. A percepção de autonomia pode ser impactada pela busca da excelência representada pelos critérios de produtividade, algumas vezes acima da capacidade de ação dos pós-graduandos, devido aos prazos estreitos e exigências de publicação em periódicos de alto reconhecimento acadêmico. O domínio sobre o ambiente e a autoaceitação, além da valorização das publicações como sinal de competência pessoal, podem ser influenciados por fatores interligados à relação com os professores/orientadores e colegas da pós, no que se refere à competitividade velada entre pares e a incerteza quanto ao futuro profissional. Os resultados vêm ao encontro de estudos anteriores que ressaltam a influência de diversos fatores na saúde mental dos estudantes de pós-graduação (Oliveira & Conceição, 2018; Reis et al., 2021; Shigaki & Patrus, 2016).

É importante que as Universidades possuam um mapeamento da saúde mental de seus pós-graduandos buscando realizar um monitoramento dos fatores que mais geram impacto negativo na saúde mental dos estudantes e, a partir disso, criem programas de prevenção e contenção das consequências que esses fatores geram. Ao aumentar seus esforços de mapeamento sistemático e monitoramento dos estressores, é possível desenvolver uma abordagem de gerenciamento para identificar fatores de risco "gerais" que afetem todos na organização ou fatores de risco "específicos" que afetam apenas categorias específicas (Levecque et al., 2017).

Ao final do Programa, os participantes responderam ao Formulário de Avaliação do Serviço ofertado. Em relação à contribuição do programa SOS Pós-graduação para o bem-estar do estudante, considerando uma escala de 0 – 10, 70 % dos respondentes avaliaram como muito satisfatória (10) a contribuição do Programa, 20 % assinalaram (9) e 10% marcaram (8). Quando questionados sobre o quanto sua queixa/demanda foi atendida com a realização do grupo, 100% dos participantes respondeu que a contribuição foi acima de 7. 50 % dos respondentes avaliaram como muito satisfeito (10), 20 % assinalaram (9), 20% marcaram (8) e 10% consideraram como (7).

Ao final do formulário, havia também um espaço aberto para comentários onde foram recebidos elogios e agradecimentos pela oferta do programa como por exemplo: “A iniciativa do grupo SOS Pós-graduação foi ótima! Superou muito as minhas expectativas, e em conjunto com a terapia individual tem me ajudado demais. Precisa continuar, por que há muitos estudantes precisando de apoio” (Feminino, 25 anos).

Considerações Finais

A alta prevalência de problemas de saúde mental em estudantes de

doutorado é crítica em termos de sofrimento individual, custos organizacionais e sociais o que no longo prazo pode vir a impactar diretamente nos resultados das pesquisas, tendo em vista que o sofrimento mental dos pesquisadores vem a influenciar na qualidade dos estudos realizados. (Levecque et al., 2017).

Ainda que seja necessário olhar para a instituição como um todo e para as políticas que regem a pós-graduação no Brasil os resultados apresentados permitem perceber que o Programa SOS Pós-graduação tem servido como alternativa para estimular o fortalecimento da saúde mental dos mestrandos e doutorandos, auxiliando-os na busca pelo bem-estar e equilíbrio da vida durante o período de realização da pós-graduação.

REFERÊNCIAS

- Barreto, P. (2018, abril/maio). Dossiê: A saúde mental na UFRJ – Parte II: Pós-graduação c2019. Rio de Janeiro: Conexão UFRJ. Recuperado em 26 fevereiro, 2019, de <https://xn--conexo-7ta.ufrj.br/artigos/dossie-saude-mental-na-ufrj-parte-ii-pos-graduacao>
- Boehs, S. T. M. (2020). Carreira e saúde mental na pós-graduação: possibilidade de intervenção. In M. C. P. Lassance & R. A. M. Ambiel (Eds.), *Desafios e oportunidades atuais do trabalho e da carreira* (pp. 233-237), ABOP, Campinas, SP.
- Costa, E. G., & Nebel, L. (2018). O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. *Polis*, 17(50), 207-227. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000200207>
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *J. Pers. Ass.*, 49(1), 71-75.
- Faro, A. (2013). Um modelo explicativo para o bem-estar subjetivo: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. *Psic.: Reflexão e Crítica*, 26(4), 654-662.
- Levecque, K., Anseel, F., Beuckelaer, A. de, Heyden, J. van der, & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Res. Pol.*, 46(4), 868-879.
- Louzada, R. C. R., & Silva, J. F., F. (2005). Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. *Rev. Psic. Est.*, 10(3), 451-461.
- Machado, W. D. L., Bandeira, D. R., & Pawlowski, J. (2013). Validação da Psychological Well-being Scale em uma amostra de estudantes universitários. *Aval. Psicol.*, 12(2), 263-272. Recuperado em 1 abril, 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000200017&lng=en&nrm=iso
- Oliveira, H. A. L. D., & Conceição, M. I. G. (2018, maio 30/junho 2). Sofrimento mental de pós-graduandos na UnB: levantamento e propostas de solução. In *Anais 6º Congresso Brasileiro de Saúde Mental*. Brasília, DF.
- Pinzón, J. H. (2019). *Salud mental en estudiantes de posgrado em Brasil: relaciones com sobrecarga de trabajo*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Reis, T. S. D., Ragnini, E. C. S. & Boehs, S. T. M. (2021). Sofrimento psíquico e uso de psicofármacos entre estudantes de Pós-Graduação. *Revista do NUFEN*, 13 (2), 45-57.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Shigaki, H. B., & Patrus, R. (2016). Revisão por pares e produtivismo acadêmico sob a ótica de avaliadores de artigos de periódicos em administração. *Rev. Bras. Pós-Grad.*, 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. *Rev. Bras. Pós-Grad.*, 12(29), 683-714.
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 201-209. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722008000200010>
- Souza, J. A. D., Fadel, C. B., & Ferracioli, M. U. (2016). Estresse no cotidiano acadêmico: um estudo com pós-graduandos em odontologia. *Rev. ABENO*, 16(1). Recuperado em 1 abril, 2019, de http://revodonto.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-59542016000100006&lng=pt&nrm=iso
- Zanon, C., Bardagi, M., Layous, K., & Hutz, C. S. (2013). Validation of the satisfaction with life scale to brazilians: evidences of measurement non invariance across Brazil and US. *Soc. Ind. Res.*, 114(2), 1-11.

CONFLITOS E RELAÇÕES DE TRABALHO: PERCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DE DIFERENTES GERAÇÕES

Marcelo Capistrano Gonçalves de Oliveira Matias¹, Samantha de Toledo Martins Boehs²



Desde o início do século XXI, muitas modificações têm ocorrido no mercado de trabalho e na área de gestão de pessoas. Entre elas está a alteração do tipo de perfil dos colaboradores com a inserção de profissionais das gerações Y e Z nas empresas. Com isso, a área de gestão de pessoas passou a ter que se preocupar em criar estratégias efetivas para a gestão concomitante dos três tipos de gerações: X, Y e Z no ambiente de trabalho.

Na visão de Pena e Martins (2015), a área de gestão de pessoas tem um papel estratégico, devendo integrar os membros de diferentes gerações, procurando eliminar os conflitos organizacionais, por meio do conhecimento das características de cada geração, de forma que seja possível compreender o perfil de cada uma delas. De acordo com Recktenwald, Paula e Carvalho (2017), de maneira geral são observadas divergências dos autores com relação à data de nascimento que separa as gerações, mas costuma haver concordância no que se refere ao composto das características que compõem cada uma delas.

A geração *Baby Boomers* pode ser identificada pelo conjunto de pessoas nascidas entre o período de 1940 a 1960. Estes profissionais nasceram no término ou após a Segunda Guerra Mundial, e foram educados com base na

¹ Formado em Direito pela UNIVALI, com MBA em Gestão Estratégica pela UFPR, sócio fundador da Proamar, maior player de agenciamento marítimo do mercado offshore (óleo e gás) com 14 unidades operacionais no Brasil. marcelo@proamar.com.br

² Psicóloga, docente do Departamento de Administração Geral e Aplicada da UFPR. Doutora em Psicologia pela UFSC. Coordenadora do MBA em Gestão de Talentos e Comportamento Humano da UFPR. profsamantha.toledo@gmail.com

disciplina e rigidez. “Em geral, essa geração vive para trabalhar, atua conforme regras estabelecidas, demonstra forte compromisso e lealdade com a organização e procura estabilidade e segurança nessa relação” (Carrara. Nunes, S. C., & Sarsur 2013, p. 4). Recktenwald et al. (2017) destacam que a geração formada pelos *Baby Boomers*, que atualmente possuem cerca de 60 a 70 anos de idade, buscam uma carreira sólida, realização profissional e, pelo fato de gostarem de trabalhar, estão se aposentando cada vez mais tarde.

A Geração X é representada por aqueles que nasceram entre o período de 1960 a 1980 e conta com o perfil de indivíduos que presenciaram fatos históricos importantes para a humanidade, sendo influenciados pelos movimentos revolucionários. Para Oliveira (2011), a Geração X é representada pelos atuais adultos, filhos de pais divorciados e de mães que ingressaram no mercado de trabalho e que presenciaram a quebra de padrões sociais e morais. Segundo Ladeira (2013) “a geração X possui características de maior comprometimento e fidelidade aos interesses da empresa, é capaz de sacrificar seu lazer e, muitas vezes a vida familiar, para satisfazer os objetivos e as necessidades da empresa” (p. 20). Outra característica geralmente presente em pessoas da Geração X é serem favoráveis à mudança e a contestação do sistema vigente.

A Geração Y, por sua vez, pode ser definida como aquela de pessoas nascidas entre 1983 e 1994, geração sempre otimista com seu futuro, dispostos a passar com facilidade por mudanças, aceitar a diversidade atual e encarar desafios (Oliveira, 2011). Ela é formada pelos jovens que nasceram com a chegada da Internet e com ela cresceram, geralmente são imediatistas e ansiosos, querem desafios e oportunidades, vivem num ritmo acelerado e, por isso, podem trocar de empresa facilmente.

Na Geração Y, de maneira em geral, os profissionais são preocupados com a qualidade de vida, pois tem como característica comum o fato dos pais terem se dedicado por muito tempo à vida corporativa, abdicando do lado pessoal e, nem por isso, tendo reconhecimento. Como consequência disso, a vida profissional invadiu a vida pessoal e cada vez mais as duas caminham juntas, sendo que o jovem busca flexibilidade para administrar os dois lados (Oliveira, 2011). Segundo Claro et al. (2010), os profissionais da Geração Y preferem trabalhos em equipe, horários flexíveis, para poderem conciliar com outras atividades e lazer, querendo ao mesmo tempo oportunidade de crescimento, prazos e objetivos alinhados.

Apesar de tantas características que os qualificam, os gestores costumam enfrentar alguns desafios perante o comportamento da Geração Y. O Portal Exame publicou um artigo intitulado “Impacientes, infiéis e insubordinados”, escrito por Rocha (2008), em que destacava as três características citadas no título como intrínsecas a esses jovens que haviam recém ingressado no mercado de trabalho. Apresentam-se como profissionais que não querem esperar muito tempo por uma promoção, não são fiéis à organização – mas sim aos seus projetos de vida – e adotam a informalidade como padrão comportamental, inclusive com pessoas de hierarquia maior na empresa, não tendo como característica a submissão.

A Geração Z é formada pelos indivíduos que nasceram entre 1990 e 2010 e que estão “conectados através de dispositivos portáteis e, preocupados com o meio ambiente. [...] O ‘Z’ vem de ‘zapear’, ou seja, trocar os canais da TV de maneira rápida e constante com um controle remoto, em busca de algo que seja interessante de ver ou ouvir” (Toledo Albuquerque, & Magalhães, 2012, p. 03). Vasconcelos et al. (2010) destacam que esta geração quer exercer sua criatividade e seu dinamismo, ter desafios constantes e contribuir para a sociedade, não se assustando com as mudanças, pois nasceram com a tecnologia e esta velocidade já faz parte de suas vidas. A Geração Z busca oportunidades que ofereçam mais desafios e crescimento, em um ambiente de trabalho sem barreiras para a informação e a comunicação (Moura, 2013).

As Gerações Y e Z trazem novos conceitos de trabalho e possuem um perfil diferente dos colaboradores das Gerações X e *Baby Boomer*. Estudos anteriores (Carrara et al., 2013; Ladeira, 2013; Pena & Martins, 2015; Recktenwald et al., 2017) indicam que essas diferenças entre as gerações podem ser potenciais fontes de conflitos se forem mal administrados. Os conflitos são observados demonstrando a incompatibilidade e as variáveis pessoais como as maiores fontes geradoras de atritos (Recktenwald et al., 2017). Com a finalidade de reduzir os conflitos no ambiente de trabalho, o presente estudo buscou compreender quais são, na percepção dos profissionais de diferentes gerações de uma empresa de pequeno porte da área marítima e portuária brasileira, os principais pontos de conflito que trabalhadores de diferentes gerações vivenciam no ambiente de trabalho.

Método

A pesquisa de caráter quantitativo, foi realizada com a equipe de colaboradores que atua em uma empresa de pequeno porte da área marítima e portuária, em que as unidades de negócios estão localizadas nos seguintes municípios brasileiros: Itajaí/SC, Rio de Janeiro/RJ, Macaé/RJ, Porto do Açu/RJ, Vitória/ES, Santos/SP, Rio Grande/RS, Paranaguá/PR, São Luís/MA, Aracajú/SE, Maceió/AL, Recife/PE, Fortaleza/CE. A pesquisa foi realizada a partir do envio de um questionário com perguntas abertas e fechadas para 72 colaboradores de diferentes faixas etárias da empresa, que contemplam a população do estudo e totalizam o quadro de funcionários da organização. O questionário foi encaminhado ao setor de Recursos Humanos de cada unidade de negócios, que repassou por e-mail e de forma presencial aos colaboradores. A participação foi voluntária. Somente 30 empregados responderam ao questionário, sendo seis participantes da Geração x, vinte da y e quatro da z.

Os dados, coletados entre os meses de outubro e novembro de 2020, foram tabulados e analisados utilizando estatística descritiva a partir do *software Microsoft Excel*.

Resultados

A amostra foi composta predominante por trabalhadores do sexo masculino (83%). Em relação a escolaridade, 7% possuía pós-graduação, 20%

curso superior completo, 17% ensino superior incompleto, 46% ensino médio completo, 7% ensino médio incompleto e outros 3% da amostra não respondeu a esta questão. Em relação à faixa etária, 20% da amostra foi composta por funcionários com idade entre 38 e 60 anos (Geração X); 67% de funcionários com idade entre 26 e 37 anos (Geração Y), e ainda 13% por trabalhadores com idade até 25 anos (Geração Z). No que se refere ao estado em que atua, 60% da amostra trabalha em Santa Catarina, 30% está lotada no Rio de Janeiro, 7% trabalha em São Paulo e, ainda, 3% no estado de Sergipe.

Considerando a percepção dos participantes sobre terem alguma dificuldade no dia a dia em trabalhar com pessoas de diferentes gerações somente um colaborador da Geração Y apontou que possui com frequência alguma dificuldade em trabalhar com pessoas de diferentes gerações dentro da empresa e três colaboradores identificaram que possuem, às vezes, dificuldade de trabalhar com pessoas de diferentes gerações; um colaborador da Geração Z identificou que existe, raramente, dificuldades. A maior parte dos colaboradores, seis da Geração X, 16 da Geração Y e três da Geração Z, não têm nenhum tipo de dificuldade em lidar com pessoas de gerações diferentes da sua durante o trabalho.

Em relação aos colaboradores que assinalaram que possuem dificuldade em trabalhar com pessoas de diferentes gerações, as situações que têm gerado mais conflito são: não aceitação de novos processos; comunicação; colaboradores mais jovens tendem a não ter visão de longo prazo, pois o conceito de responsabilidade ainda não está totalmente formado.

No que se refere as diferenças no comportamento dos funcionários de acordo com as gerações, quatro participantes da Geração X assinalaram que não existem diferenças no comportamento dos funcionários das diferentes gerações. Sendo que para dois respondentes da Geração X, as diferenças estão centradas na modernidade como por exemplo o uso excessivo de celulares nas redes sociais durante o expediente, que prejudica o trabalho dos mais jovens, bem como a ansiedade na tomada de decisões.

Em relação aos respondentes da Geração Y, 13 apontaram que não observam diferenças no comportamento dos funcionários da Gama das diferentes gerações, sendo que para sete existem diferenças, tais como: a) facilidade com a tecnologia; b) dificuldade de comunicação; c) X (confiança, carisma), Y (dedicação), Z (modos, responsabilidade); d) diferenças comportamentais; e) X (tem a experiência, agregam valor, evitam conflitos e procuram dissolver contendas); Y (são mais permeáveis às mudanças e o conceito de hierarquia é mais presente), Z (falta de compromisso e ausência de visão de longo prazo); f) X (menor familiaridade com a tecnologia), Y e Z (mais ansiosos).

Dentre os respondentes da Geração Z, dois apontaram que não há nada de diferente no comportamento dos funcionários da Gama das diferentes gerações, enquanto para outros dois, há diferenças no comportamento, sendo destacado: as Gerações X e Y têm uma visão mais ampla de conhecimento e experiência, a Geração Z está aprendendo com as demais gerações.

Na percepção dos participantes da Geração X, características dos jovens da Geração Y dificultam as relações no dia a dia e o crescimento da empresa,

para três colaboradores, são: a) insegurança, afobação, orgulho; b) devem se atentar para detalhar e regras da empresa; c) autoconfiança pode prejudicar o trabalho. Outros três respondentes da Geração X mencionaram que nenhuma característica da Geração Y dificulta as relações no dia a dia e o crescimento da empresa.

Na visão dos participantes da Geração Y, as características dos jovens da Geração Y que dificultam as relações no dia a dia e o crescimento da empresa, para 11 respondentes, foram: a) se acharem superiores aos demais colaboradores; b) ansiedade; c) dificuldade em receber ordens, falta de noção da estrutura hierárquica; d) agilidade; e) comunicação; f) falta de interesse e foco; g) falta de comprometimento; h) postura frente aos problemas do dia a dia; i) ausência de visão de longo prazo. Para Rocha (2008), a Geração Y adota a informalidade como padrão comportamental, inclusive com pessoas de hierarquia maior na empresa, não tendo como característica a submissão.

Para os participantes da Geração Z, a característica dos jovens da Geração Y que dificultam as relações no dia a dia e o crescimento da empresa, para um respondente, foi: falta inovação. Outros três respondentes assinalaram que nenhuma característica da Geração Y dificulta as relações no dia a dia e o crescimento da empresa.

Quando questionados sobre a visão dos colaboradores relativo a características da Geração X que dificultam as relações no dia a dia e impactam negativamente no crescimento da empresa, três participantes da Geração X apontaram que nenhuma característica da geração X dificulta as relações no dia a dia e impactam negativamente no crescimento da empresa, enquanto outros três respondentes apontaram que as características desta geração que dificultam as relações do dia a dia, são: a) dificuldade com a tecnologia; b) menos ágeis e versáteis a mudanças.

Dentre a amostra de respondentes que contemplam a Geração Y, sete apontaram que as características da Geração X não impactam negativamente o dia a dia da empresa, sendo que cinco colaboradores não responderam a esta questão. Entretanto, oito participantes assinalaram que características da Geração X dificultam as relações no dia a dia e impactam negativamente no crescimento da empresa, sendo citados: a) excesso de segurança pode atrapalhar; b) falta de agilidade e disposição; c) dificuldade na aceitação de processos novos; d) dificuldade com a tecnologia.

Em relação à amostra de respondentes da Geração Z, três colaboradores afirmaram que nenhuma característica da Geração X dificulta as relações no dia a dia e impactam negativamente no crescimento da empresa, e um apontou que essas características impactam de maneira negativa no dia a dia da empresa em estudo, descrevendo que o fator que impacta seria a falta de comunicação.

Apesar de a maioria dos colaboradores que participou do estudo ter afirmado não possuir dificuldade no seu dia a dia em trabalhar com pessoas de diferentes gerações dentro da empresa, foi observado que 50% dos respondentes apontaram que características específicas da Geração Y podem vir

a dificultar as relações no dia a dia de trabalho enquanto que 40 % afirmaram que as características da Geração X também podem vir a dificultar as relações.

Pode-se observar também por meio dos resultados que 37% dos respondentes observam diferenças no comportamento dos funcionários das diferentes gerações. Neste ponto, os principais pontos destacados foram: facilidade/dificuldade em lidar com a tecnologia, comunicação, experiência, conhecimento. No que se refere às relações com a liderança no dia a dia, formada preponderantemente por jovens da Geração Y, apesar de a maioria dos respondentes (87%) não possuir nenhuma dificuldade no relacionamento no dia a dia, para 23% dos colaboradores, as características do seu líder têm dificultado o relacionamento, sendo destacados os seguintes pontos como dificultadores: comunicação, priorização das atividades e comportamento.

Os resultados indicaram que a Geração X tem como objetivo a construção de uma carreira sólida, o que poderá ser feito em uma só empresa, buscando ascensão social e econômica, além da experiência, e conhecimento. A Geração Y está constantemente conectada a Internet, encarando o trabalho como desafio e diversão, além de apresentar características como ansiedade e falta de visão de longo prazo. Já a geração Z, de maneira geral, tem como características a falta de compromisso e responsabilidade.

As sugestões assinaladas por todas as gerações como pontos a serem implementados para a melhoria das relações entre as gerações foram: comunicação, reuniões e confraternização. Observa-se que, de maneira em geral, as sugestões visam criar um maior relacionamento entre os colaboradores.

Considerações Finais

Os resultados desse estudo, que buscou compreender os principais pontos de conflitos vivenciados por profissionais de diferentes gerações no ambiente de trabalho em uma empresa da área marítima e portuária, corroboram com as pesquisas anteriores e mostram que, apesar da baixa incidência, os conflitos geracionais ocorrem por diferenças comportamentais e características diversas de cada tipo de geração.

Apesar de as respostas terem apontado para poucos conflitos entre as diferentes gerações uma das limitações do estudo foi o número de participantes. Talvez justamente aqueles que percebam maiores níveis de conflitos entre as gerações sejam justamente os que optaram por não participar da pesquisa. Dessa forma, recomenda-se a possibilidade quanto à realização de trabalhos futuros, com a realização de pesquisas com maior número de pessoas em empresas de diferentes portes e áreas de atuação.

REFERÊNCIAS

- Carrara, T. M. P., Nunes, S. C., & Sarsur, A. M. (2013, setembro). Retenção de talentos de diversas gerações em um mesmo contexto organizacional. Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho – ANPAD, Brasília, DF, Brasil, 4. Recuperado de http://www.anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=MTY1Mjg=
- Claro, J. A. C. S., Torres, M. O. F., João, B. N. & Tinoco, J. E. P. (2010, Setembro). Estilo de vida do jovem da “Geração Y” e suas perspectivas de carreira, renda e consumo. XIII Seminários em Administração – SEMEAD, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/233869021_Estilo_de_Vida_do_Jovem_da_Geracao_Y_e_suas_Perspectivas_de_Carreira_Renda_e_Consumo
- Ladeira, L. B., Costa, D. V. F. & Costa, M. P. C. (2013, Junho). O conflito de gerações e o impacto no ambiente de trabalho. IX Congresso Nacional de Excelência em Gestão. Niterói, RJ, Brasil. Recuperado de: <https://silو.tips/download/o-conflito-de-geracoes-e-o-impacto-no-ambiente-de-trabalho>
- Moura, J. (2013, abril 12). Geração Z e o mercado de trabalho. Administradores. Recuperado de <https://administradores.com.br/artigos/geracao-z-e-o-mercado-de-trabalho>.
- Oliveira, S. (2011). Geração Y: ser potencial ou ser talento? Faça por merecer (2a ed.). São Paulo: Intergrare.
- Pena, F. G., & Martins, T. S. (2015). Baby Boomers, X e Y: diferentes gerações coexistindo nos ambientes organizacionais. Pós em Revista, 10. Recuperado de <http://revistas.newtonpaiva.br/pos-em-revista/e10-adm-01-baby-boomers-x-e-y-diferentes-geracoes-coexistindo-nos-ambientes-organizacionais/>
- Recktenwald, A., Paula, G., & Carvalho, L. (2017). Conflito de gerações e o impacto na rotatividade de pessoal no setor de embalagens de empresa do ramo lácteo. ReCaPe, 7(2), 496-510. Recuperado de <https://doi.org/10.20503/recape.v7i2.32747>
- Rocha, M. (2008), Impacientes, infíeis e insubordinados. Portal Exame. Recuperado de <http://www.portalexame.abril.com.br/revista/exame/edicoes/0914/gestaoepessoas/m0154779.html>
- Toledo, P. B. F., Albuquerque, R. A. F., & Magalhães, A. R. (2012, Outubro). O comportamento da geração Z e a influência nas atitudes dos professores. Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGET, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 9. Recuperado de <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/38516548.pdf>.
- Vasconcelos, K. A., Merhi, D. Q., Goulart, V. M., & Silva, A. R. L. (2010). A geração y e suas âncoras de carreira. GESTÃO.Org – Revista Eletrônica de Gestão Organizacional, 8(2), 226-244. Recuperado de: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/882/a-geracao-y-e-suas-ancoras-de-carreira>
-

COMPETÊNCIAS DE CARREIRA FRENTE A EVENTOS NÃO PLANEJADOS E SUA RELAÇÃO COM PERCEPÇÕES DE EMPREGABILIDADE

Grasiela Torrico¹, Maiana Farias Oliveira Nunes²



A carreira é considerada um processo em constante desenvolvimento, resultante da interação da pessoa em todos os espaços de sua vida (Landy & Conte, 2019). As mudanças sempre estiveram presentes no contexto do trabalho e das organizações, contudo a construção das trajetórias de carreira tem experimentado uma intensa modificação na contemporaneidade. O retrato mais atual indica que a crença do “emprego para toda vida” findou, e no presente momento os indivíduos estão mais ativos do que passivos nas suas decisões e escolhas ao longo das suas vivências e de suas trajetórias de carreira (Jackson & Tomlinson, 2020). Nessa direção, torna-se inevitável para o indivíduo desenvolver e aprimorar suas competências para transpor as demandas do mercado de trabalho, gerenciar eventos inesperados, assim como administrar sua carreira diante das flutuações econômicas.

A economia e o mercado de trabalho exigem competências dos profissionais que vão além do conhecimento técnico, sendo que a pandemia de Covid-19 intensificou ainda mais as exigências feitas aos trabalhadores para obter e manter um emprego (Mattei, 2021), como também, gerou reflexos nas rotinas das pessoas, na vida pessoal, familiar e profissional, no ambiente

¹ Psicóloga e mestre em psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Possui experiência na área de Psicologia, com ênfase em processos psicológicos e sociais nos contextos do trabalho e das organizações. Pesquisadora do Laboratório de Informação e Orientação Profissional (LIOP). grasit@hotmail.com

² Psicóloga pela Faculdade Ruy Barbosa, doutora em psicologia com ênfase em avaliação psicológica pela Universidade São Francisco. É professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina e coordenadora do Laboratório de Informação e Orientação Profissional (LIOP). maiana.nunes@ufsc.br

de trabalho e na gestão das informações, conhecimentos e soluções por via remota (Henriques & Vasconcelos, 2020; Malloy-Diniz et al., 2020). Em face à crescente complexidade e imprevisibilidade das carreiras, é plausível verificar a interferência expressiva dos fatores ambientais, culturais, tecnológicos e socioeconômicos em seu desenvolvimento, sendo cada vez mais provável que elas sejam impactadas por um aumento de eventos inesperados, geralmente causados por fatores externos fora do controle do indivíduo (Akkermans, Seibert & Mol, 2018). Eventos inesperados são aqueles que, diferente de qualquer outro evento ou encontro previsto, intencional e planejado, não podem ser antecipados ou prontamente acionados e que de certa forma modificam a diretriz da carreira ou a tomada de decisão de uma pessoa. Compreende-se estes eventos como “não planejados, acidentais, situacionais, imprevisíveis, não intencionais ou encontros que têm um impacto sobre o desenvolvimento da carreira e de comportamento” (Rojewski, 1999, p. 269).

Eventos não planejados podem ocorrer na vida de qualquer pessoa, todavia nem todas elas manifestam competências para reconhecer, criar e converter esses eventos em potenciais oportunidades de carreira (Krumboltz & Levin, 2010). Para Krumboltz e Levin (2010), autores da *Happenstance Learning Theory* (HLT), deve-se considerar tanto eventos planejados como não planejados influenciando o desenvolvimento de carreira. Cabe às pessoas estarem dispostas a se apropriarem e a reconhecerem a importância desses eventos, transformá-los em possibilidades de aprendizado e realizarem ações para criar vidas mais satisfatórias para si, resultando em maiores benefícios para o desenvolvimento da carreira e em qualidade de vida. As aprendizagens obtidas por meio de eventos planejados e não planejados geram “resultados que incluem habilidades, interesses, conhecimento, crenças, preferências, sensibilidades, emoções e ações futuras” (Krumboltz, 2009, p. 135). Os autores enfatizam que as mudanças são inevitáveis na trajetória de carreira de uma pessoa, encorajando-a a ressignificar eventos não planejados em oportunidades. Competências como curiosidade (explorar novas oportunidades de aprendizado), otimismo (visualizar novas oportunidades como possíveis e atingíveis), flexibilidade (adaptar-se às mudanças de atitudes e de situações, lidar com mudanças nas circunstâncias), persistência (esforço, apesar das dificuldades ou contratempos) e assumir riscos (agir e tomar medidas frente a resultados incertos) permitem que as pessoas identifiquem e aproveitem melhor as oportunidades geradas por eventos inesperados na carreira (Michell, Al Levin, & Krumboltz, 1999).

Outro fenômeno pertinente ao contexto atual é o da empregabilidade percebida, um construto de caráter psicossocial que se solidifica na relação dos trabalhadores com as organizações, definido como um conjunto de convicções pessoais que um indivíduo possui quanto a obter, manter ou substituir um emprego, ou seja, suas perspectivas de trabalho (Berntson & Marklund, 2007; Berntson, Sverke, & Marklund, 2006; Di Fabio, 2017). Em um ambiente de mercado de trabalho incerto, a percepção de empregabilidade também possui importância para promover estratégias de enfrentamento e potencializar oportunidades (Berntson, Sverke, & Marklund, 2006). A autopercepção de

empregabilidade é compreendida pela percepção individual que a pessoa possui sobre suas perspectivas atuais e futuras em relação ao emprego, posicionando-se no mercado de trabalho com uma série de estratégias para obter e manter um trabalho (Rothwell, 2015), diferenciando-se da empregabilidade objetiva (estar ou não empregado) dos trabalhadores.

Diante do exposto, o objetivo dessa pesquisa foi explorar as cinco competências propostas pela HLT em trabalhadores, e comparar essas percepções das competências com a percepção de empregabilidade. Esperava-se obter correlações positivas e significativas entre os fenômenos.

Método

O estudo adotou um delineamento exploratório, com corte transversal e de abordagem quantitativa, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC (CAAE: 29651620.6.0000.0121). A coleta de dados decorreu de modo on-line em meados de 2020. O critério de inclusão foi ser trabalhador com situação laboral ativa por meio de vínculo formal ou informal de trabalho e variadas formas de contratação de trabalho, com idade igual ou superior a 18 anos e não aposentado, de qualquer sexo, escolaridade e segmento de trabalho. Participaram desse estudo trabalhadores residentes de 17 Estados do Brasil, sendo a maioria da região Sul. A amostra foi composta por 327 trabalhadores, desses 250 (76,45%) eram do sexo feminino, com idade média de 36,77 anos (DP = 8,60). Os participantes representaram uma amostra não probabilística. Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados. O *Planned Happenstance Career Inventory* (PHCI), adaptado para o Brasil (Vieira, 2019), a fim de verificar os níveis das cinco competências propostas pela HLT. A PHCI usa uma escala de 5 pontos e apresenta quatro fatores, quais sejam, Curiosidade, Flexibilidade, Otimismo, Persistência e Assumir Riscos. A Escala de Autopercepção de Empregabilidade (EAE), construída por Peixoto, Janissek e Aguiar (2015), que tem por objetivo avaliar a percepção dos indivíduos em relação ao seu grau de empregabilidade, composta por dois fatores – Manutenção (do emprego atual) e Aquisição (de um novo emprego). Essa escala avalia a concordância com relação a algumas situações, variando as opções de resposta entre 1 e 6. . As análises de dados foram conduzidas com o programa Stata, e será apresentada inicialmente a estatística descritiva e, na sequência, a correlação entre os instrumentos.

Resultados e Discussão

A estatística descritiva dos escores nos dois instrumentos pode ser observada na Tabela 1.

TABELA 1

Estatística descritiva dos resultados nas escalas PHCI e EAE

Escola	Fator	n	M	Mediana	DP	Min	Max
PCHCI	Curiosidade	327	4,22	4,4	0,64	1	5
	Flexibilidade	327	3,80	4	0,80	1	5
	Otimismo	327	4,06	4,2	0,74	1,2	5
	Persistência e Assumir Riscos	327	3,91	3,88	0,63	1,44	5
EAE	Aquisição	327	3,99	4	1,27	1	6
	Manutenção1	327	4,85	4,83	0,80	1,16	6
	Manutenção2 ^a	327	24,21	23,36	7,26	1,36	36

Nota. ^aVariável com escores transformados, pois inicialmente não apresentava normalidade.

Verifica-se, na Tabela 1, que para todos os fatores, a escala PHCI apresentou médias acima do ponto médio da escala, variando de $M = 3,80$ (Flexibilidade) a $M = 4,22$ (Curiosidade). Considerando a escala de 1 a 5 adotada, seu ponto médio é 3. Esses resultados sugerem uma percepção bastante favorável com relação a essas competências de carreira, o que pode indicar o efeito da desejabilidade social (demonstrar comportamentos ativos de carreira) e talvez uma limitada capacidade discriminativa da escala para o público adulto. Em relação aos fatores da escala EAE, a maior parte dos participantes demonstrou uma percepção favorável quanto a sua percepção de empregabilidade, considerando os escores médios nos fatores Aquisição ($M = 3,99$) e Manutenção ($M = 4,85$). Mais detalhadamente, os participantes perceberam-se com mais facilidade para manter que para conseguir um novo emprego, algo coerente com o contexto de pandemia em que houve elevação das taxas de desemprego e recessão econômica (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020).

Foi realizada a correlação de Pearson entre as variáveis das escalas, a fim de verificar o grau de associação entre as competências propostas pela HLT com a Percepção de Empregabilidade. A Tabela 2 apresenta os resultados das correlações.

TABELA 2

Correlações de Pearson entre PCHI e EAE

Variáveis	Curiosidade	Flexibilidade	Otimismo	Persistência e Assumir Riscos
Aquisição	0,07	0,08	0,40*	0,27*
Manutenção	0,36*	0,29*	0,47*	0,31*

Nota. * $p < 0,05$

É possível observar, na Tabela 2, que quase todas as correlações foram significativas ($p < 0,05$) e positivas, exceto as correlações entre a dimensão da EAE Aquisição com as dimensões da PCHI Curiosidade e Flexibilidade. Destaca-se que, na maioria dos casos, os coeficientes encontrados foram de baixa a moderada magnitude. Os resultados obtidos indicam que quanto maior o nível das competências da HLT maior será o nível da percepção de empregabilidade em trabalhadores, o que poderá se associar a empregabilidade objetiva (estar ou não empregado) dos trabalhadores.

A dimensão que obteve o grau mais expressivo apontando uma associação significativa positiva, e com um grau moderado com as duas dimensões da EAE (Aquisição $r = 0,40$; Manutenção $r = 0,47$), foi a dimensão de Otimismo. Observa-se neste caso a relação da autopercepção sobre a aquisição de um novo emprego ou a manutenção deste, com uma visão mais otimista na percepção de benefícios advindos de novas oportunidades por meio de eventos planejados e não planejados na carreira ou até mesmo no emprego que já possui. É provável que as pessoas com uma visão mais otimista com relação à carreira tendam a se recuperar mais facilmente de situações desafiadoras ou desfavoráveis com relação a sua carreira, seja no sentido de ter comportamentos ativos para a busca de um novo emprego ou para viabilizar a manutenção do atual. No entanto, é importante observar que esses comportamentos de carreira também são influenciados pela história de vida e pelas circunstâncias sociais e econômicas de onde a pessoa vive, de modo que mesmo tendo uma atitude otimista, em um cenário de grande desigualdade social como o Brasil, muitos não terão acesso a oportunidades adequadas de educação e trabalho.

Considerações Finais

Esse estudo contribui com uma investigação de dois importantes fenômenos de carreira, sendo pioneiro em explorar as associações entre as competências da HLT (Curiosidade, Flexibilidade, Otimismo, Persistência e Assumir Riscos) e a variável autopercepção de empregabilidade com o público de trabalhadores brasileiros. A hipótese de quanto maior o nível das competências da HLT maior será o nível da percepção de empregabilidade em trabalhadores foi confirmada, pois a maior parte das correlações foram significativas e positivas. Orientadores profissionais podem aproveitar esses resultados na caracterização de comportamentos de carreira e contribuir para a reflexão dos clientes quanto à forma como lidam com eventos de carreira não planejados e também sobre sua percepção de empregabilidade. A observação das competências descritas pela HLT permite ter indicadores iniciais sobre os comportamentos de carreira dos clientes, de modo a contribuir para o planejamento das intervenções. No entanto, apesar da pertinência de tratar de eventos planejados e não planejados de carreira nas intervenções psicológicas, deve-se estar atento para o contexto, que impõe limites e grandes desafios para pessoas em situação de vida vulnerável. Assim, deve-se perceber o efeito das ações (e omissões) do governo no sentido de oferecer políticas de educação e trabalho à população, e ampliar as discussões da área

de carreira de intervenções de cunho individual para outras que possam gerar benefícios coletivos.

A maior parte da amostra desse estudo foi composta pelo público feminino, de modo que seria interessante replicar essa pesquisa em uma amostra mais equilibrada entre os sexos. Sugere-se também a realização de estudos qualitativos com foco nesses fenômenos, que poderiam explorar os micro-contextos dos trabalhadores, especificando suas nuances e perspectivas para um melhor aproveitamento de eventos não planejados em suas trajetórias de carreira. Adicionalmente, seria pertinente explorar em pesquisas futuras quais aspectos pessoais e de contexto contribuem para a percepção de que se tem condições de adquirir um novo emprego (fator Aquisição da EAE), uma vez que esse aspecto esteve menos relacionado com os fatores explorados pela HLT.

REFERÊNCIAS

- Akkermans, J., Seibert, S. E., & Mol, S. T. (2018). Tales of the unexpected: Integrating career shocks in the contemporary careers literature. *SA Journal of Industrial Psychology*, 44(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.4102/sajip.v44i0.1503>
- Berntson, E., Sverke, M., & Marklund, S. (2006). Predicting perceived employability: Human capital or labour market opportunities? *Economic and Industrial Democracy*, 27(2), 223–244. <https://doi.org/10.1177/0143831X06063098>
- Berntson, E., & Marklund, S. (2007). The relationship between perceived employability and subsequent health. *Work & Stress*, 21(3), 279-292. <https://doi.org/10.1080/02678370701659215>
- Di Fabio, A. (2017). A review of empirical studies on employability and measures of employability. *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience*. Springer, Cham, 107-123. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_7
- Jackson, D., & Tomlinson, M. (2020). Investigating the relationship between career planning, proactivity and employability perceptions among higher education students in uncertain labour market conditions. *Higher Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00490-5>
- Henriques, C. M. P. & Vasconcelos, W. (2020). Crises dentro da crise: respostas, incertezas e desencontros no combate à pandemia da Covid-19 no Brasil. *Estudos Avançados*, 34(99), 25-44. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.003>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua-PNAD contínua: Medidas de subutilização da força de trabalho no Brasil – Primeiro trimestre de 2020. 15 de Maio de 2020. Rio de Janeiro.
- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154. <https://doi.org/10.1177/1069072708328861>
- Krumboltz, J. D., & Levin, A. S. (2010). *Luck is no accident: Making the most of happenstance in your life and career*. California, US: Impact Publishers.
- Landy, F. J., & Conte, J. M. (2019). *Work in the 21st century: An introduction to industrial and organizational psychology*. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons.
- Malloy-Diniz, L. F., Costa, D. S., Loureiro, F., Moreira, L., Silveira, B., Sadi, H., & Miranda, D. (2020). Saúde mental na pandemia de COVID-19: considerações práticas multidisciplinares sobre cognição, emoção e comportamento. *Debates em psiquiatria*, 10(2), 46-68. <http://dx.doi.org/10.25118/2236-918X-10-2-6>
- Mattei, L. (2021). Santa Catarina possui um dos maiores diferenciais de renda entre homens e mulheres do país. *NECAT- Núcleo de Estudos de Economia Catarinense*. <https://necat.ufsc.br/santa-catarina-possui-um-dos-maiores-diferenciais-de-renda-entre-homens-e-mulheres-do-pais/>
- Mitchell, K. E., Al Levin, S., & Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of counseling & Development*, 77(2), 115-124. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02431.x>
- Peixoto, A. D. L. A., Janissek, J., & Aguiar, C. V. N. (2015). Autopercepção de Empregabilidade. Em K. Puentes-Palacios & A.D.L.A. Peixoto. *Ferramentas de Diagnóstico para Organizações e Trabalho: Um Olhar a partir da Psicologia*, 175-186. Porto Alegre: Artmed.
- Rojewski, J. W. (1999). The role of chance in the career development of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 267-278.
- Rothwell, A. T. (2015). Employability. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbooks in psychology*. APA handbook of career intervention, Vol. 2. Applications, 337-350. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Vieira, F. A. (2019). *Happenstance Learning Theory: Aplicações com universitários no contexto de planejamento de carreira*. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Psicologia, não publicada), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

COMO ATUAM AS REDES SOCIAIS NA APOSENTADORIA? FUNÇÕES AUTORREFERIDAS PELOS MEMBROS DAS REDES DE APOSENTADOS

Marcos Henrique Antunes¹



A produção científica sobre aposentadoria avançou expressivamente nas últimas três décadas, contribuindo no reconhecimento do caráter multiforme desse fenômeno. Na contemporaneidade, a aposentadoria é conceituada como um processo longitudinal no qual o indivíduo remodela seu compromisso com o trabalho, o que pode envolver, inclusive, a definição de retirar-se desse contexto. Trata-se, portanto, de um objeto de análise complexo e multifacetado que deve ser distinguido na intersecção de distintos elementos presentes na vida do indivíduo, abarcando aspectos de ordem pessoal, laboral, organizacional e social (Shultz & Wang, 2011; Wang & Shi, 2014; Wang & Shultz, 2010).

A transição do trabalho para aposentadoria acarreta significativas transformações em distintos âmbitos do contexto de vida das pessoas, exigindo que recursos variados sejam despendidos com vistas a possibilitar o potencial ajustamento ao novo momento. Nesse sentido, para além dos aspectos individuais, sabe-se que a dimensão relacional, constituída a partir dos vínculos afetivos que cercam o indivíduo, consolida fluxos capazes de promover o bem estar e a qualidade de vida nesse período (Antunes & Moré, 2021).

Sluzki (2003) define as redes sociais significativas como o conjunto de relações estabelecidas por uma pessoa em diferentes espaços de sua vida (família, amigos, trabalho, estudo, comunidade), cujos vínculos distinguem-se

¹ Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor na Universidade do Sul de Santa Catarina. marcos.antunes@live.com

pelo compromisso relacional presente na interação entre os envolvidos, os quais caracterizam-se pela intimidade, confiabilidade e regularidade. Tais relações influenciam a identidade, os cuidados de saúde e oferecem recursos face às situações de crise (Sluzki, 2003).

Os intercâmbios consolidados entre os membros da rede configuram as funções desempenhadas pelos vínculos, a saber: i) companhia social: convivência e/ou realização de atividades; ii) apoio emocional: trocas afetivas com reações emocionais positivas; iii) guia cognitivo e de conselhos: fornecimento de informações e elucidações, além de modelos de papéis; iv) regulação social: confirmação de responsabilidades e contribuição na resolução de conflitos; v) ajuda material e de recursos: auxílio econômico e/ou profissional; vi) acesso a novos contatos: abertura para o estabelecimento de outros vínculos (Sluzki, 2003).

Com base no que precede, este estudo foi desenvolvido com o objetivo de analisar as funções autorreferidas pelos membros das redes sociais significativas de aposentados. A relevância da investigação afirma-se na constatação, através de revisão sistemática da literatura, da escassez de publicações brasileiras que versam especificamente sobre a interface entre aposentadoria e redes sociais (Antunes & Moré, 2017). Os resultados deste trabalho podem adicionar subsídios para o entendimento do fenômeno, uma vez que foram incluídos protagonistas diretamente envolvidos na experiência de aposentadoria, distinguindo-se da produção científica tradicional que envolve somente os aposentados.

Método

Este estudo de caráter qualitativo, exploratório e transversal, abrangeu nove membros das redes sociais significativas de aposentados. Cabe reportar que o mesmo é parte de uma pesquisa maior realizada com o objetivo de compreender a dinâmica relacional das redes sociais significativas no processo de aposentadoria, a qual contou com a participação, em sua primeira fase, de aposentados, e, na segunda fase, de membros das redes dos aposentados (Antunes, 2019). Assim, elucida-se que os resultados apresentados neste estudo dizem respeito exclusivamente aos dados coletados na fase 2 da pesquisa supracitada. Os critérios de inclusão de participantes no presente estudo foram: i) ser indicado por um dos 12 aposentados que integraram a pesquisa na primeira fase, com quem tenha estabelecido contato significativo em algum momento do processo de aposentadoria, independente do contexto relacional em que isto tenha ocorrido; ii) ter idade superior a 18 anos.

No tocante às características demográficas e socioeconômicas dos participantes, informa-se que seis eram mulheres e três eram homens, com idades entre 48 e 70 anos. Dentre eles, seis encontravam-se aposentados. A renda mensal média era de, aproximadamente, R\$3.888,89. O grau de escolaridade variou entre Ensino Fundamental e Pós-graduação em nível *lato Sensu*. Quanto ao vínculo com os aposentados que os indicaram, dois eram cônjuges, um era irmão, dois eram amigos e quatro eram amigos e ex-colegas de trabalho.

A pesquisa aconteceu em uma cidade de aproximadamente 200 mil habitantes, localizada no interior do Estado de Santa Catarina. Apesar de exercerem profissões distintas, todos os participantes do estudo eram servidores públicos da esfera municipal.

A coleta de dados ocorreu por meio da técnica de Grupo Focal, cuja execução subsidiou-se em um roteiro de entrevista semiestruturada. O grupo focal teve a duração de aproximadamente duas horas e vinte minutos, sendo que as informações captadas durante o encontro foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Todos os procedimentos adotados foram pautados na legislação vigente, cabendo ressaltar que o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, por meio do Parecer Consubstanciado no. 2,083,315, aprovou a execução da investigação.

Os dados da pesquisa foram organizados e analisados de acordo com o método da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 2008), por meio dos procedimentos de codificação aberta, axial e seletiva. Ressalta-se que esse processo foi promovido pelo uso do *software Atlas.ti* versão 1.6.0 for Mac.

Resultados

Os dados descritos emergiram das narrativas dos participantes, a partir das quais busca-se evidenciar a singularidade das experiências relatadas por eles, com vistas a responder os objetivos deste estudo. Nessa perspectiva, os relatos mostraram que os membros da rede foram se mobilizando para atender diferentes situações vivenciadas pelos aposentados, com o intuito de fornecer suporte relacionado às diversas demandas apresentadas pelos mesmos.

De acordo com as narrativas obtidas, os membros da rede citaram o desempenho da função de apoio emocional, caracterizada pela acolhida, escuta atenta e empática aos aposentados, especialmente nos primeiros meses após o encerramento das atividades profissionais, quando notaram tais sujeitos apreensivos e com dúvidas acerca de como proceder no novo período de vida. Conforme P4:

Nós somos muito amigas, me preocupo com o bem estar dela, ai fui conversar. Eu “e ai, tudo bem? Parabéns pela aposentadoria” e tal. Eu percebi o quanto ela precisava de alguém que fosse lá puxar ela. Daí estendi uma mão, contei minha história porque eu acho que ela tava com essa ideia de “meu Deus, o que eu vou fazer da minha vida agora aposentada?”.

Outra função exposta pelos participantes refere-se à companhia social, sendo que os cônjuges e os amigos mencionaram que realizavam atividades rotineiras (e.g. tomar um café) e/ou mantinham planos para esse período (e.g. viagens nacionais e/ou internacionais) conjuntamente com os aposentados. De acordo com P5:

Eu ainda não estou aposentado né, mas a gente já tem vários planos para quando eu me aposentar [...] de qualquer forma, desde já, sempre fazemos coisas juntos, eu e ela, ela e os filhos, ou nós todos. Ela tá sozinha em casa o dia todo, ela precisa da gente pra ter uma rotina com coisas pra fazer.

As falas dos participantes também exibiram o desempenho da função de acesso a novos contatos, o que ocorreu através de movimentos de indicação de espaços e atividades que os aposentados poderiam participar, com vistas a facilitar o processo de reinserção social após o desligamento laboral. Conforme P1:

Eu via que ela gostava muito de estar ali no curso de artesanato [...] parece que ela sempre chegava animada pra estar lá. Mas como lá o curso era só um dia por semana, um dia eu indiquei pra ela "você sabe que lá no [serviço de assistência social do município] têm vários outros cursos que tu pode fazer né? Que tal aproveitar pra ocupar mais do teu tempo, conhecer gente, conversar?"

As narrativas também expuseram que os membros da rede atuaram na função de regulação social, por meio do compartilhamento de informações, experiências e situações particulares e/ou vivenciadas por outras pessoas para pensar em conjunto meios de enfrentamento aos desafios que se apresentavam em relação à aposentadoria. Nessa linha, os participantes mencionaram compartilhar de situações particulares e/ou vivenciadas por outras pessoas para pensar em conjunto meios de enfrentamento aos desafios relacionados à aposentadoria que se apresentavam. De acordo com P3:

Nós somos irmãos daqueles que pegam juntos, sabe? [...] Uma vez eu notei que ele tava pra baixo, parecia que tinha algo pra falar mas não falava. Eu disse "cara, sei que não é fácil, tu sempre trabalhou o dia inteiro e agora tá aí em casa o tempo todo. Tem que achar algo pra você fazer, não dá pra ficar assim com a mente vazia. não vai fazer que nem o [nome de pessoa] que começou beber e só ficava no bar. Tu nunca foi disso".

Além disso, os discursos obtidos mostraram que os participantes cumpriram também a função de guia cognitivo e de conselhos, prestando orientações e sugerindo ações para esse período, bem como na avaliação de estigmas sociais, no intento de que os aposentados continuassem se desenvolvendo pessoal e socialmente. Disse P8:

Essa história de inativo não é bem assim. Eu via que ela parecia perdida. Uma vez chamei ela lá em casa e começamos a conversar, eu contei como tinha sido difícil pro meu marido se aposentar. A pessoa deu a vida pro trabalho e agora é inativo, mas o que é inativo? Não tem disso não. Nós somos funcionários públicos, lutamos muito pra saber as coisas que fazemos.

Discussão

Os resultados apresentados sinalizam que os membros das redes dos aposentados, através do vínculo afetivo e da participação no cotidiano, desempenham funções que contribuem no processo de cuidado e oferta de atenção a tais sujeitos, caracterizando-se como agentes que auxiliam na promoção

da qualidade de vida e bem estar nesse período. Ao serem observadas em conjunto, as distintas funções elencadas por meio das narrativas expostas neste estudo reportam que as redes sociais significativas consolidam fluxos de suporte psicossocial diretamente ligado às demandas averiguadas no contexto de vida dos aposentados.

Nesse sentido, o apoio emocional, caracterizado pela escuta atenta e consolidação de diálogos diretivos sobre questões relacionadas à vivência da aposentadoria, evidencia ações de acompanhamento e assistência emocional praticadas por distintas pessoas da rede, tal como averiguado por Hermida et al. (2014). Analisa-se que esse tipo de suporte é particularmente importante se considerado que as mudanças decorrentes da aposentadoria, frequentemente, produzem estresse, ansiedade e angústia (Wang & Shi, 2014; Wang & Shultz, 2010).

Outra função cumprida pela rede, sobretudo pelos cônjuges e amigos, diz respeito à companhia social, ou seja, o desenvolvimento de atividades rotineiras conjuntamente, o que sugere que a rede se reconhece próxima e presentificada no cotidiano dos aposentados. A interlocução direta com os membros da rede é concebida como uma característica que afere efetividade aos vínculos, cuja dinâmica relacional tangencia sentimentos de pertencimento, autoestima e favorece a adaptação (Sluzki, 2003).

Conforme os dados expostos, a rede protagonizou também a função de acesso a novos contatos, apresentando sugestões acerca de espaços e pessoas que os aposentados poderiam participar e se envolver. Julga-se que o cumprimento dessa função assume especial relevância na aposentadoria, visto que a conformação das redes relacionais nesse período sofre alterações, sobretudo, no sentido de afastamentos e perdas, exigindo a reconstrução de contextos de engajamento social e vinculação afetiva que possam subsidiar a reformulação do estilo de vida dessas pessoas (Antunes & Moré, 2021).

Os dados elucidam, ainda, que a rede contribuiu por meio das funções de regulação social e de guia cognitivo e de conselhos, orientando os aposentados a tomar decisões, bem como ajudando-os a pensar modelos de papéis através da avaliação de estigmas sociais e de experiências particulares e/ou de outras pessoas. Assim, nota-se que os elementos socioculturais, presentes em concepções e vivências acerca da aposentadoria, são ponderados nas tramas discursivas da rede, com vistas a definir como proceder nesse estágio da vida. Salienta-se que o julgamento de tópicos críticos subsidia a construção de significados, o que é preponderante para a existência de outros tipos de apoio, pois, segundo Walsh (2016), os estereótipos podem produzir certa relutância, por parte dos aposentados, em solicitar auxílio em situações adversas devido a sentimentos de vergonha e orgulho. Por essa via, há evidências de que contar uma rede que influi positivamente repercute em atitudes otimistas quanto às condições de recomeço da vida após interromper as atividades profissionais, bem como na satisfação com a aposentadoria (Boehs & Silva, 2017; França, 2009; Hermida et al. 2014).

Por último, cumpre ressaltar a ausência de membros que desempenhassem a função de ajuda material e de serviços, uma vez que a mesma não foi

referida pela rede. Embora esse dado possa representar a singularidade dos participantes deste estudo, é importante discutir que o mesmo configura-se como potencial fator de risco, na medida em que a falta de apoio econômico pode colocar essa população em situação de vulnerabilidade social, o que torna-se ainda mais comprometedor frente às repercussões da iminente reforma previdenciária no cenário nacional.

Considerações Finais

O conjunto de resultados deste estudo elucidada que as redes sociais significativas contribuem no provimento de ajuda em resposta às necessidades dos aposentados, conferindo condições que subsidiam o processo de reorganização da vida após o rompimento do vínculo laboral. Face a isso, entende-se que é particularmente importante que os profissionais que atuam com práticas de orientação para aposentadoria incluam em suas atividades o trabalho sob a ótica das redes sociais significativas, visto que o mapeamento e a identificação dos recursos mobilizados pelos vínculos afetivos são fatores que, quando devidamente reconhecidos e contextualizados, podem ser usados a favor do aposentado.

Cabe destacar que o ineditismo deste trabalho figura no fato de terem sido ouvidas as pessoas que estão presentes e atuantes no contexto de vida dos aposentados, o que possibilitou uma leitura que extrapola a dimensão privada da experiência em torno desse fenômeno. Diante disso, é procedente que outras pesquisas sejam efetivadas com pessoas de diferentes localidades e regiões do país, bem como com outros membros das redes sociais significativas dos aposentados, tais como filhos e pais, a fim de investigar a ótica desses protagonistas.

REFERÊNCIAS

- Antunes, M. H. (2019) A dinâmica relacional das redes sociais significativas no processo de aposentadoria: um estudo com pessoas aposentadas e membros de suas redes relacionais. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Antunes, M. H., & Moré, C. L. O. O. (2017). Revisão sistemática da literatura internacional sobre aposentadoria e redes sociais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 57-68. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p57>.
- Antunes, M. H., & Moré, C. L. O. O. (2020). Repercussões da aposentadoria na dinâmica relacional das redes sociais significativas de aposentados. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(1), 95-106. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n109>.
- Antunes, M. H., & Moré, C. L. O. O. (2021). Redes sociais significativas no contexto da aposentadoria: subsídios para a intervenção. In M. H. Antunes, S. T. M. Boehs & A. B. Costa (Orgs.). *Trabalho, maturidade e aposentadoria: Estudos e intervenções* (pp. 85-100). Vetor.
- Boehs, S. T. M., & Silva, N. (2017). Papel de trabalho, carreira, satisfação de vida e ajuste na aposentadoria. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(2), 141-153. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n2p141>
- França, L. H. F. P. (2009). Influências sociais nas atitudes dos 'Top' executivos em face da aposentadoria: um estudo transcultural. *Revista de Administração Contemporânea*, 13(1), 17- 35. <https://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552009000100003>
- Hermida, P. D., Tartaglino, M. F., & Stefani, D. (2014). Redes de apoyo social en la vejez y su relación con la actitud hacia la jubilación. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 23(3), 209-218. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/7878>
- Shultz, K. S., & Wang, M. (2011). Psychological perspectives on the changing nature of retirement. *American Psychologist*, 66(3), 170-179. <https://doi.org/10.1037/a0022411>
- Sluzki, C. E. (2003). A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas. Casa do Psicólogo.
- Strauss, A., & Corbin, K. (2008). Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Artmed.
- Walsh, F. (2016). Families in later life: challenges, opportunities and resilience. In M. McGoldrick, B. Carter, & N. Garcia Preto (Orgs.). *The expanding family life cycle: individual, family & social perspectives* (pp. 339-359). Pearson.
- Wang, M. & Shi, J. (2014). Psychological research on retirement. *Annual Review of Psychology*, 65, 209-233. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-psych-010213-115131>
- Wang, M. & Shultz, K.S. (2010). Employee retirement: a review and recommendations for future investigation. *Journal of Management*, 36(2), 172-206. <https://doi.org/10.1177/0149206309347957>

DESEMPREGO NO CONTEXTO MIGRATÓRIO: ANÁLISE DA VIVÊNCIA DE VENEZUELANOS NO BRASIL

Marcella Mai Cervera Sei¹, Vanessa Ruffatto Gregoviski², Janine Kieling Monteiro³



Sabe-se que o trabalho é de suma importância aos sujeitos. Entende-se que ele é dotado de sentido, sendo um aspecto central e constitutivo das pessoas, que influencia questões financeiras, identitárias e sociais. Na contemporaneidade, o trabalho ganha ainda maior destaque pelas críticas existentes ao neoliberalismo, modo de produção que orienta as relações estabelecidas no âmbito laboral e econômico e a elas traz consequências, podendo-se citar a precarização e flexibilização empregatícia (Mendes, 2007; Bernal, 2010; Oliveira & Mendes, 2014).

Nesse cenário, o desemprego, inevitavelmente, se faz presente e traz agravos financeiros e psicossociais àqueles que se encontram nessa situação, tornando-se uma demanda estrutural. Coloca-se, ainda, que o desemprego é compreendido como a não inserção profissional dos sujeitos, seja ela uma escolha voluntária ou como algo imposto por conta da conjuntura social (Ribeiro, 2009; Oliveira & Mendes, 2014).

¹ Acadêmica de psicologia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Auxiliou no desenvolvimento desta pesquisa como bolsista voluntária de iniciação científica no Grupo de Pesquisa LABORClínica. Tem interesse em pesquisa na área de saúde mental e trabalho. marcellasei@hotmail.com

² Psicóloga e mestre em Psicologia Clínica (UNISINOS, 2021). Realizou especializações em "Residência em Saúde Mental" e "Docência no Ensino Superior". Atualmente, é doutoranda do PPG de Psicologia (UNISINOS), bolsista CAPES e membro do Grupo de Pesquisa LABORClínica. Pesquisa temáticas relacionadas à saúde mental, trabalho e migração. vane.ruffatto2@hotmail.com

³ Psicóloga e doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia e Enfermagem na UNISINOS, onde coordena o LABORClínica. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Desenvolve pesquisas na temática saúde/adoecimento mental e trabalho. janinekm@unisinobr

Entre as populações mais vulneráveis e expostas ao desemprego, pode-se mencionar os migrantes, pessoas advindas de outros países em um deslocamento na busca por melhores condições de vida e trabalho. A eles, como aponta Bauman (2017), cabe o papel de simbolizar o colapso da ordem capitalista, cada vez mais em evidência e ocasionando o aumento exacerbado dos fluxos migratórios. Estudos sinalizam as consequências nefastas do desemprego na saúde mental, com destaque para depressão, ansiedade e uso de substâncias psicoativas (Paul & Moser, 2009; Pinheiro & Monteiro, 2007).

Logo, o desemprego pode se relacionar às vulnerabilidades e aos desafios que são agravados pelo cenário migratório, e requerem que se compreenda esse fenômeno a partir das singularidades e especificidades experienciadas por tais pessoas. Agravando ainda mais essa situação, coloca-se a emergência da pandemia do novo Coronavírus, aumentando os desafios já existentes e trazendo novos enfoques à tona diante de um crescente número de desempregados no Brasil (FIOCRUZ, 2020; Rochael Nasciutti, 2020).

Desse modo, essa pesquisa se justifica diante do contexto acima ilustrado. Como foco de investigação, buscou-se compreender a experiência de desemprego em venezuelanos que residem no Brasil e a percepção que eles próprios têm sobre o impacto em sua saúde mental.

Método

Este estudo é originário da dissertação intitulada “O Trabalho em Contexto Migratório: Vivências de venezuelanos frente ao trabalho e suas repercussões na saúde mental”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e transversal, que utilizou como instrumentos um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada.

Sinaliza-se que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE 28372920.3.0000.5344). Todos os participantes acordaram com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para responder a pesquisa. Destaca-se que o TCLE foi disponibilizado em português e em espanhol.

Após aprovação pelos órgãos éticos, a pesquisa deu início de forma totalmente virtual em decorrência dos riscos envolvidos pela COVID-19. Coloca-se que a coleta de dados ocorreu em um momento crítico de disseminação da pandemia no Brasil, de março a maio de 2020. Todos os encontros foram transcritos para posterior análise dos diálogos. Finalizando-se o processo, os dados foram analisados de acordo com análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), com categorias criadas a posteriori.

Os participantes foram seis venezuelanos, selecionados pelo método bola de neve, que residiam na região metropolitana de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), e estavam em situação de desemprego. Totalizaram-se cinco mulheres e um homem, com idade média de 35,8 anos e tempo de residência no Brasil que variou de oito meses a três anos. Três participantes compreendiam e falavam português, enquanto outros três somente se comunicavam em espanhol. Ademais, sinaliza-se que dentre eles, três possuem ensino superior completo (sem sucesso nas tentativas de revalidação do diploma para

utilização no Brasil), e três possuem ensino médio. Serão referenciados aqui pelas iniciais do nome.

Resultados e Discussão

Os venezuelanos entrevistados destacaram o sentimento de frustração com as expectativas criadas sobre facilidade para encontrar um emprego no Brasil. Foi um relato comum entre eles que, anterior à migração, havia a ideia perpetuada por seus conterrâneos de que a inserção profissional no Brasil ocorria de forma mais fluida.

Pensei que conseguiria super-rápido, porque quando estava na Venezuela a minha cunhada dizia que conseguiria super-rápido, porque eu era estudada e pelo tempo que estava trabalhando lá, mas não está fácil para ninguém (V).

Além disso, isto esteve aliado a uma necessidade de abdicar das áreas de formação e experiências anteriores para tentar se inserir no mercado de trabalho formal, podendo impactar diretamente em sua percepção de identidade social. Há a percepção de que ao migrante há a oferta de determinados postos de trabalho por conta de sua condição. Agravando ainda mais esse quadro, nota-se diversos empecilhos burocráticos para validação de diplomas acadêmicos e experiência profissional, principalmente pela dificuldade de obtenção de documentações formais no país de origem: “Agora eu acho que meu sonho acabou, porque é muito difícil conseguir trabalho na área” (G.).

As dificuldades financeiras, inevitavelmente, estarão presentes em um contexto de desemprego. Ainda que alguns recorram à informalidade em postos de subemprego para ter o mínimo de sustento, as preocupações seguem presentes, tanto por si próprios quanto para familiares que moram na Venezuela e que deles dependem: “Se tem um trabalho, uma renda, recebe dinheiro, você pode aguentar e fazer qualquer coisa (L.).

Ademais, a dificuldade quanto ao idioma foi um dos dados mais sinalizados pelos participantes. Especialmente aos venezuelanos que não conseguiam se comunicar de forma promissora em português, houve a percepção de impacto disto na busca por postos laborais (formais e informais): “Eu consegui outro em um restaurante desses livres, mas durei quatro dias também, porque a dona me tratou muito mal porque não entendia o que ela falava” (A.).

A desvalorização social, aliada aos pontos supracitados, é um aspecto que requer maior aprofundamento, inclusive investigando o quanto disto pode estar aliado a um movimento xenofóbico implícito. Observa-se que, eles próprios, ao não estarem inseridos profissionalmente, começam a ter o olhar de autodesvalorização, o que pode sinalizar uma possível intervenção necessária aos profissionais da área da saúde mental.

Surgiram também questões relacionadas à pandemia da COVID-19 que, além de impedir que o trabalho acontecesse de forma presencial (como o trabalho em espaços de restaurantes ou em construções), dificultou a busca de um novo emprego e diminuiu as oportunidades disponibilizadas no mercado de trabalho formal. O recebimento do auxílio emergencial surge como apoio e fator protetivo importante, ainda que não suficiente. Percebeu-se que o não recebimento de suporte social e renda básica

ocasionou sofrimentos consideráveis, constituindo-se como um fator de risco ao adoecimento mental.

Sinaliza-se que parte dos sujeitos percebe impactos diretos do desemprego em sua saúde mental, com sentimentos de tristeza, preocupações diárias, angústias quanto à incerteza e ao futuro, insônia, crises de ansiedade e desânimo. Em alguns casos, avalia-se que os reflexos psíquicos se fazem presentes ainda que os participantes não consigam demonstrar crítica sobre isto, citando-se o exemplo da venezuelana que chega a mencionar pensamentos de morte como uma consequência de estar em situação de desemprego em decorrência da pandemia, necessitando de olhar mais apurado diante de um provável desenvolvimento de quadro depressivo.

Realmente dói até o nosso humor, embora desde que chegamos não tenha faltado nada, sinto-me preocupada porque desde que saímos da Venezuela foi com um propósito e, como não conseguimos atender às expectativas, fico desanimada e minha preocupação é que se não somos autossuficientes, não posso ajudar minha família na Venezuela (D.).

Em decorrência disso, percebe-se como fundamental o desenvolvimento das questões acima explanadas. Nota-se que se relacionam a aspectos identitários e psíquicos desses venezuelanos visto a centralidade do trabalho, especialmente em um contexto migratório ao adquirir, inclusive, caráter de sobrevivência de si próprios e de familiares que residem no país de origem. Portanto, o desemprego se evidencia como um agravante de saúde preocupante aos que não conseguem ocupar uma posição formal (Coutinho, 2015).

O pertencimento, atrelado aos processos de construções identitárias, também se configura na inserção laboral (dificultada pela impossibilidade de revalidação das experiências acadêmicas e profissionais) e compreensão do idioma (cuja falta, nessa pesquisa, atuou como um fator de risco tanto por dificultar a inserção profissional desses venezuelanos, quanto pela pertença social em si). Aponta-se que a não-compreensão idiomática é um risco também na medida em que não permite que os sujeitos acessem informações sobre como buscar auxílio em saúde mental àqueles que claramente evidenciaram um sofrimento psíquico considerável por estarem desempregados (FIOCRUZ, 2020).

Não desconectado desses fatores, a xenofobia coloca esses cidadãos em estado de marginalidade, perpetuando discursos de exclusão e não pertencimento a sociedade receptora (Castilhos & Castro, 2020). Coloca-se aqui a percepção de que na discussão a respeito do desemprego no contexto migratório, a xenofobia e quaisquer outros preconceitos relacionados ao processo de deslocamento devem ser debatidos, porque são entendidos como agravantes.

Por fim, aclara-se que os achados da literatura corroboraram com os resultados dessa pesquisa no tangente aos aspectos psíquicos que podem ser acionados pelo desemprego (Paul & Moser, 2009; Pinheiro & Monteiro, 2007). O humor deprimido, os pensamentos de morte, a ansiedade, a interferência no sono e constantes preocupações, mostram-se como perturbadores aos sujeitos, ainda que nenhum deles tenha buscado atendimentos em saúde

mental para devido tratamento dos impactos dessa condição social. Assim, é imprescindível que se persistam em investigações relacionando esses dois aspectos, buscando melhores formas de intervenção frente ao adoecimento e promoção de saúde, inevitavelmente atrelada à inserção profissional.

Considerações Finais

Esta pesquisa evidenciou os impactos do desemprego em migrantes venezuelanos que residem no Brasil. Identificaram-se consideráveis reflexos na saúde mental dessas pessoas, inclusive com sinais de adoecimento psíquico. Sinaliza-se que esses resultados podem ser reflexo de possíveis necessidades de intervenção psicossocial, atentando-se ao agravamento disto em um momento de emergência sanitária, que perpetua discursos negacionistas, conservadores e xenofóbicos.

Assim, ao compreender o desemprego como um fator de risco financeiro e psicossocial, é importante investir em Políticas Públicas que enfatizem a inserção profissional de migrantes no Brasil e que possam dar suporte social e psicológico aos sujeitos em situação de desemprego. No cenário pandêmico atual, novas estratégias necessitam ser traçadas.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bauman, Z. (2017). *Estranhos à nossa porta*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bernal, A. O. (2010). *Psicologia do Trabalho em um Mundo Globalizado: Como enfrentar o assédio psicológico e o estresse no trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Castilhos, C. D. C., & Castro, J. D. de. (2020). Os Imigrantes no Mercado de Trabalho Brasileiro. In C. da S. Calvete & C. H. Horn (Eds.), *A Quarta Revolução Industrial e a Reforma Trabalhista: impactos nas relações de trabalho no Brasil* (Vol. 1, pp. 326–352). doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Coutinho, B. I. (2015). Trajetória migratória e trajetória laboral de trabalhadores imigrantes na produção de vestuário paulistana: a mobilidade social nos caminhos da precariedade. *Anais do XIV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho (ABET)*, 57–77. Retrieved from <http://abet2017.com.br/wp-content/uploads/2015/09/Beatriz-Isola-Coutinho.pdf>
- Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). (2020). *Pessoas migrantes, refugiadas, solicitantes de refúgio e apátridas*. Retrieved from <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/41690/2/CartilhaMigranteRefugiados.pdf>
- Mendes, A. M. (2007). Da Psicodinâmica à Psicopatologia do Trabalho. In *Psicodinâmica do Trabalho: Teoria, Método e Pesquisas* (pp. 29–48). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, J. N. de, & Mendes, A. M.. (2014). Sofrimento psíquico e estratégias defensivas utilizadas por desempregados: contribuições da psicodinâmica do trabalho. *Temas em Psicologia*, 22(2), 389-399. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2014.2-10>
- Paul, K. I., & Moser, K. (2009). Unemployment impairs mental health: Meta-analyses. *Journal of Vocational behavior*, 74(3), 264-282.
- Pinheiro, L. R. S., & Monteiro, J. K. (2007). Refletindo sobre desemprego e agravos à saúde mental. *Cadernos De Psicologia Social Do Trabalho*, 10(2), 35-45. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v10i2p35-45>
- Ribeiro, M. A. (2009). Estratégias micropolíticas para lidar com o desemprego: contribuições da psicologia social do trabalho. *Revista Psicologia Política*, 9(18), 331–346. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2009000200010&lng=pt&tlng=pt
- Rochaël Nasciutti, J. (2020). Pandemia e perspectivas no mundo do trabalho. *Caderno de Administração*, 28, 82–88. doi: <https://doi.org/10.4025/cadadm.v28i0.53609>

FATORES SOCIODEMOGRÁFICOS ASSOCIADOS AO CONFLITO TRABALHO-FAMÍLIA

Roberta Simon¹, Maiana Farias Oliveira Nunes², Tiago Fernandes Oliveira³



Conflito trabalho-família é caracterizado como um fenômeno que ocorre quando as exigências do papel desempenhado no trabalho ou na família estão incompatíveis entre si, interferindo de alguma forma no desempenho um do outro (Greenhaus & Beutell, 1985). O conflito trabalho-família é bidirecional, ou seja, pode ter o sentido trabalho-família (CTF), quando demandas do trabalho interferem no desempenho e responsabilidades familiares, assim como a direção oposta no sentido família-trabalho (CFT), quando os papéis e demandas da família interferem no desempenho das responsabilidades profissionais (Netemeyer et al., 1996).

O CTF e o CFT são decorrentes de uma miríade de fatores, como mudanças sociais (e.g., maior inserção da mulher no mercado de trabalho), aumento dos níveis de escolaridade e de complexidade no trabalho, inclusão de novas tecnologias, aumento do número de casais que trabalham e possuem filhos, dentre outros (Matias & Fontaine, 2012; Vilela, 2018). Por exemplo, novos papéis e responsabilidades são assumidos quando os profissionais possuem filhos (i.e., cuidados de higiene com as crianças, relação com a escola), podendo

¹ Psicóloga, mestra e doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora Profissional e de Carreira e Consultora de Recursos Humanos. roberta@simonrh.com.br

² Psicóloga, mestra e doutora em Psicologia pela Universidade São Francisco. Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. É uma das coordenadoras do Liop – "Profissão, carreiras e projetos de vida". maiana.nunes@ufsc.br

³ Psicólogo, mestre e doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Psicólogo escolar e educacional no Instituto Federal Catarinense. tiagofernandesoliveira@gmail.com

implicar desinvestimento nos demais papéis exercidos na vida familiar e profissional e desequilíbrio entre esses domínios (Mendonça & Matos, 2015; Vilela, 2018).

O número de horas dedicadas ao trabalho também é um dos principais preditores do CTF (Andrade et al., 2017; Liao et al., 2019). De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), em 2015 o número médio de horas semanais trabalhadas pelos homens no Brasil foi de 40,8 horas e pelas mulheres 34,9 horas; já em atividades domésticas as mulheres investiram 20 horas semanais enquanto os homens apresentavam metade deste tempo (IBGE, 2016). As consequências do desequilíbrio de engajamento nesses domínios podem fazer com que homens apresentem maiores níveis de CTF e mulheres de CFT, como indicou a meta-análise de Byron (2005).

Em vistas a aumentar o nível de conhecimento científico sobre os fenômenos de CTF e CFT na realidade brasileira, os objetivos deste estudo são verificar as relações, diferenças de média e a capacidade preditiva de variáveis sociodemográficas no CTF e no CFT de trabalhadores brasileiros.

Método

Participaram da pesquisa 278 profissionais com variados vínculos de trabalho, a maioria com filhos (n=186), residentes na região sul do Brasil (n=245), com média de 39,2 anos de idade (DP=7,8), mulheres (n=199), casados ou em união estável (n=204), nível superior de escolaridade (n=249), renda superior a 10 salários mínimos (n=148), média de 39,7 (DP=14,0) horas semanais trabalhadas e 37 meses de mediana de tempo de atuação no trabalho. Os participantes responderam dois instrumentos: um questionário de dados sociodemográficos incluindo questões pessoais e profissionais e a Escala de Conflito Trabalho-Família (ECTF) adaptada para uso no Brasil por Aguiar e Bastos (2013). Ela é constituída por cinco itens sobre a interferência do trabalho na família (ITF) e cinco itens sobre a interferência da família no trabalho (IFT).

A coleta de dados durou dois meses e ocorreu de modo on-line. Os participantes foram convidados a participar do estudo por e-mail e mídias sociais da rede de contatos da primeira pesquisadora. Para a análise de dados foram utilizados os testes *t-student* ou análise de variância (ANOVA) para comparar médias, *Pearson* ou *Spearman* para as correlações e regressão linear multivariada (método de extração *backward*) para verificar a capacidade preditiva dos fatores sociodemográficos no CTF e CFT.

Resultados

A Tabela 1 apresenta dados de associação entre as variáveis sociodemográficas com as duas dimensões da escala ECTF. Os dados indicaram associação positiva baixa e estatisticamente significativa entre a dimensão família-trabalho com o nível de escolaridade do participante e de seu companheiro(a), tempo de atuação no trabalho e renda familiar total e associação negativa baixa com o número de horas trabalhadas por semana. Já na

dimensão de conflito trabalho-família, a associação foi positiva apenas com número de horas trabalhadas por semana.

TABELA 1

Associações entre as variáveis sociodemográficas e dimensões da ECTF

Variáveis sociodemográficas	ECTF	
	Trabalho-Família	Família-Trabalho
Idade	0,01	0,08
Tempo de relacionamento com o parceiro	-0,11	0,04
Nível de escolaridade	0,09	0,17**
Nível de escolaridade do companheiro	0,09	0,21**
Tempo de atuação no trabalho	0,01	0,16**
Horas trabalhadas por semana	0,12*	-0,16**
Renda familiar total	0,00	0,18**
Número de filhos	-0,07	-0,01

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ECTF – Escala de Conflito Trabalho Família.

A Tabela 2 apresenta os dados da análise de diferença de média das variáveis sociodemográficas na CTF e CFT. Os resultados indicam que os sujeitos que trabalham nos finais de semana e que possuem mais de uma atividade profissional apresentaram níveis significativamente mais altos de CTF quando comparados aos que não desempenham tais atividades. A renda familiar se mostrou significativa quando o principal responsável pela renda familiar é o próprio profissional, apresentando níveis mais elevados de CTF e mais baixos de CFT. Quando a outra pessoa é a principal responsável pela renda familiar, o respondente da pesquisa apresenta maior CFT e menor CTF.

TABELA 2

Análise de diferença de média entre as variáveis categóricas nominais com a ECTF

Variáveis	ECTF	
	Trabalho-Família	Família-Trabalho
	Média ± DP	Média ± DP
Possui mais de uma atividade profissional		
Sim	4,06** ± 0,98	2,90 ± 1,39
Não	3,63** ± 1,16	2,63 ± 1,21

continua

Variáveis	ECTF	
	Trabalho-Família	Família-Trabalho
	Média ± DP	Média ± DP
Trabalha finais de semana		
Sim	4,00*** ± 1,06	2,71 ± 1,24
Não	3,52*** ± 1,14	2,72 ± 1,30
Principal responsável pela renda familiar		
Eu mesmo (a)	3,91* ± 1,14	2,45** ± 1,11
Outro	3,64* ± 1,10	2,92** ± 1,35

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

A Tabela 3 apresenta a análise de regressão para avaliar fatores preditores da CTF e CFT, sendo que as variáveis preditoras de CTF foram possuir mais de uma atividade profissional e trabalhar nos finais de semana, explicando juntas 7% da variância. As variáveis preditoras da CFT foram: possuir filhos, nível de escolaridade, número de horas trabalhadas por semana e o profissional não ser o principal responsável pela renda familiar. Esse modelo explicou 12,3% da variância do CFT.

TABELA 3

Análise de Regressão com método de extração Backward para as dimensões da ECTF

Escala ECTF	b	IC 95%	Beta	p	R ²	R ² _{ajust.}
Conflito Trabalho-Família					7,0%	6,0%
Mais de uma ativ. profissional	0,31	0,02 a 0,62	0,128	0,039*		
Trabalha finais de semana	0,37	0,09 a 0,64	0,163	0,009**		
Conflito Família-Trabalho					12,3%	10,3%
Possui filhos	0,40	0,03 a 0,77	0,138	0,034*		
Nível de escolaridade	0,34	0,09 a 0,59	0,175	0,008**		
Horas trabalhadas por semana	-0,02	-0,00 a -0,03	-0,163	0,015*		
Principal responsável pela renda familiar	-0,49	-0,84 a -0,15	-0,184	0,006**		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; b= coeficiente de regressão; IC95%= intervalo de 95% de confiança; beta= coeficiente de regressão padronizado; R2= coeficiente de determinação.

Discussão e Considerações Finais

Os resultados da pesquisa revelam dados relevantes sobre a associação positiva do CTF com o nível de escolaridade e renda dos profissionais, podendo ser explicados pela característica da amostra e pelo mercado de trabalho

estar exigindo cada vez mais qualificação dos trabalhadores, aumentando a pressão para que indivíduos invistam mais energia nos estudos e trabalho. Considerando que a falta de tempo é um dos fatores mais determinantes para a ocorrência do CTF (Andrade et al., 2017; Liao et al., 2019), tais dados são congruentes com a literatura sobre o tema sobre os efeitos negativos que a falta de tempo e nível de investimento no trabalho têm na família (e.g., Kinnunen & Mauno, 1998; Teixeira & Bomfim, 2016).

Em relação ao CFT, quanto maior o tempo de atuação no trabalho e maior nível de renda familiar, maiores são os níveis experienciados de CFT. Este dado pode ser parcialmente explicado pela idade média da amostra que foi de 39,2 anos, quando os profissionais comumente se voltam mais para a educação dos filhos (Vilela, 2018). Outra hipótese é que, dado que a amostra foi predominantemente feminina e que os homens tendem a investir mais na carreira e menos na família (Evans et al., 2013), é possível que outra pessoa se responsabilize mais pelos proventos financeiros e o respondente invista mais nos cuidados familiares – impactando nos investimentos no trabalho. Observou-se também que quanto maior o número de horas trabalhadas por semana, menores são os níveis de CFT, dado este que vai de encontro com a literatura existente (Greenhaus & Beutell, 1985; Andrade et al., 2017; Andrade et al., 2020). É possível que os indivíduos que se dedicam mais ao trabalho deleguem os cuidados e investimentos familiares a outras pessoas (i.e., cônjuges, familiares, cuidadores), reduzindo os impactos das demandas da família no ambiente de trabalho. Ainda, o nível socioeconômico da amostra pode ser um aspecto que contribui na explicação dos resultados, uma vez que os indivíduos podem apresentar maior dedicação ao trabalho e à busca por maior renda familiar, podendo existir um investimento consciente e apoio dos demais membros da família, reduzindo a percepção de CFT (Silveira & Bendassolli, 2018).

Os profissionais que são os principais responsáveis pela renda familiar apresentaram menor CTF em relação aos que não possuem essa responsabilidade. Adicionalmente, quando a outra pessoa era o principal responsável pela renda familiar, o respondente da pesquisa apresentou mais CFT, provavelmente por dedicar-se mais às atividades domésticas de cuidados com o lar e filhos do que o(a) companheiro(a) (Greenhaus & Beutell, 1985).

No que se refere aos resultados das análises de regressão, o CTF foi predito pelas variáveis “trabalhar aos finais de semana” e “ter mais de uma atividade profissional”. É possível que exista um descompasso entre os períodos de trabalho com os de dedicação a momentos de lazer na família, pois quando as pessoas comumente possuem tempo livre (i.e., finais de semana), o profissional está indisponível por conta do trabalho, podendo ocasionar interferências indesejadas nas relações familiares (Andrade et al., 2017). Já em relação aos preditores do CFT, possuir filhos, nível de escolaridade, número de horas trabalhadas e não ser o principal responsável pela renda familiar determinaram 12,3% da variância. Observa-se uma baixa capacidade preditiva de ambos os modelos (CTF e CFT), sugerindo que para essa amostra há outras variáveis que explicariam melhor o fenômeno, como

traços de personalidade, qualidade da relação conjugal, apoio social, estilos parentais, valores pessoais e do trabalho, ansiedade, depressão, entre outros (e.g., Andrade et al., 2020).

Os resultados do presente estudo oferecem elementos para auxiliar na identificação de alguns fatores associados ao CTF e CFT e que poderão ser utilizados para melhor compreensão deste fenômeno por profissionais que atuam nos campos de gestão de pessoas e aconselhamento de carreira. Ressaltamos a relevância de as organizações construírem estratégias para apoiar os trabalhadores e minimizar as tensões entre vida profissional e familiar (Albertsen et al., 2013; Brough & O'Driscoll, 2010). Como parte substancial desta amostra foi composta por mulheres e elas costumam ter mais intenções de manejar o conflito trabalho-família e outros papéis da vida (Roche et al., 2017) comparadas com os homens (Evans et al., 2013), este estudo forneceu evidências de que é um público relevante para refletir sobre políticas de gestão ou em aconselhamento de carreira com foco na auto-gestão do manejo de múltiplos papéis (de trabalhadora, mãe, esposa etc.).

Uma possível limitação deste estudo se refere ao nível de escolaridade e renda dos participantes que difere da média da população, de modo que tais resultados devem ser interpretados com cuidado e não devem ser extrapolados a outras realidades. Por fim, recomenda-se também estudos avaliando a eficácia de intervenções de carreira com foco no manejo do CTF e CFT, conforme sugestões de Roche et al. (2017).

REFERÊNCIAS

- Aguiar, C. V. N. & Bastos, A. V. B. (2013). Tradução, adaptação e evidências de validade para a medida de conflito trabalho-família. *Avaliação Psicológica*, 12(71), 203–212. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2014000300006>
- Albertsen, K., Garde, A.H., Nabe-Nielsen, K. et al. (2014). Work-life balance among shift workers: results from an intervention study about self-rostering. *Int Arch Occup Environ Health*, 87, 265–274. <https://doi.org/10.1007/s00420-013-0857-x>
- Andrade, A. L., Moraes, T. D., Silva, P. M., & Queiroz, S. S. (2020). Conflito trabalho-família em profissionais do contexto hospitalar: análise de preditores. *Revista de Psicologia (PUCP)*, 38(2), 451-478. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.202002.004>
- Andrade, A. L., Oliveira, M. Z. & Hatfiel, E. (2017). Conflito trabalho-família: Um estudo com brasileiros e norte-americanos. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho*, 17(2), 106–113. <https://dx.doi.org/10.17652/rpot/2017.2.12738>
- Brough, P., & O'Driscoll, M. P. (2010). Organizational interventions for balancing work and home demands: An overview. *Work & Stress*, 24(3), 280-297. <https://doi.org/10.1080/02678373.2010.506808>
- Byron, K. (2005). A meta-analytic review of work-family conflict and its antecedents. *Journal of vocational behavior*, 67(2), 169-198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.009>
- Evans, A. W., Carney, J. S., & Wilkinon, M. (2013). Work-life balance for men: Counseling implications. *Journal of Counseling & Development*, 91(4), 436–441. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2013.00115.x>
- Greenhaus, J. & Beutell, N. (1985). Sources of Conflict Between Work and Family roles. *Academy of Management Review*, 10, 76-88. <https://dx.doi.org/10.2307/258214>
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016). Síntese De Indicadores Sociais Uma Análise Das Condições De Vida Da População Brasileira, 36. <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=298965>
- Kinnunen, U. & Mauno, S. (1998). Antecedents and Outcomes of Work-Family Conflict Among Employed Women and Men in Finland. *Human Relations*, 51(2), 157–177. <https://dx.doi.org/10.1177/001872679805100203>
- Liao, E.Y., Lau, V.P., Hui, R.T. & Kong, K.H. (2019). A resource-based perspective on work-family conflict: meta-analytical findings. *Career Development International*, 24(1), 37-73. <https://doi.org/10.1108/CDI-12-2017-0236>

- Matias, M. & Fontaine, A. M. (2012). A Conciliação de Papéis Profissionais e Familiares: o mecanismo psicológico de spillover. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(2), 235-244. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722012000200012>
- Mendonça, M. & Matos, P. M. (2015). Conciliação família-trabalho vivida a dois: Um estudo qualitativo com casais com filhos pequenos. *Análise Psicológica*, 33(3), 317-334. <https://dx.doi.org/doi:10.14417/ap.904>
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S. & Mcmurrrian, R. (1996). Development and Validation of Work-Family Conflict and Family-Work Conflict Scales. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 400-410. <https://dx.doi.org/doi:10.1037/0021-9010.81.4.400>
- Roche, M. K., Daskalova, P., & Brown, S. D. (2017). Anticipated Multiple Role Management in Emerging Adults: A Test of the Social Cognitive Career Self-Management Model. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 121-134. <https://doi.org/10.1177/1069072716658654>
- Silveira, S. S. & Bendassolli, P. F. (2018). Estratégias de conciliação trabalho-família de professores universitários em uma capital do nordeste brasileiro. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 18(3), 422-429. Doi: <https://dx.doi.org/doi:10.17652/rpot/2018.3.14299>
- Teixeira, R. M., & Bomfim, L. C. S. (2016). Empreendedorismo feminino e os desafios enfrentados pelas empreendedoras para conciliar os conflitos trabalho e família: estudo de casos múltiplos em agências de viagens. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, 10(1), 44-64. <https://dx.doi.org/doi:10.7784/rbtur.v10i1.855>
- Vilela, N. G. S. (2018). Conflito Trabalho-Família: uma Revisão Sistemática da Produção Científica Nacional. *Revista Liceu On-Line*, 8(1), 27-49. https://liceu.fecap.br/LICEU_ON-LINE/article/view/1782/1042
-

O TRABALHO DO PSICÓLOGO CLÍNICO NA PERSPECTIVA DE EGRESSOS DE UMA UNIVERSIDADE DE SANTA CATARINA

Laura Comiotto Menestrina¹, Sofia Cieslak Zimath²



A escolha profissional é um dos maiores dilemas com que o indivíduo se depara, uma vez que esta decisão impacta diretamente em seu futuro e define quem será e de que forma se relacionará com o mundo (Schena, Mença, Costa, Vieira & Areosa, 2011). No que tange à escolha pela Psicologia, Bastos, Magalhães e Carvalho (2010) apontam que fatores internos, como interesses, habilidades e a personalidade de cada indivíduo, demonstram mais relevância na escolha e permanência na profissão do que fatores externos, relacionados ao mercado de trabalho, à remuneração e ao *status* da profissão. Apesar da diversidade de campos conquistados pela Psicologia, a clínica continua concentrando grande inserção de formados. Por conta dessa atuação, um número significativo de trabalhadores não possui vínculos empregatícios, não goza de direitos trabalhistas, nem possui remuneração mensal estável, mas pode usufruir de relações de trabalho mais flexíveis, negociando horários e honorários. Esses profissionais investem expressivamente na formação complementar e costumam perceber mais satisfação em sua atuação do que colegas de outras áreas, indicando que encontram, em seu trabalho, a possibilidade de expressar valores e características pessoais (Mourão & Pantoja, 2010).

1 Psicóloga graduada pela UNIVILLE. Atua com atendimento clínico e Orientação Profissional. lauracmenestrina@gmail.com

2 Psicóloga, mestra em Administração e doutora em Saúde e Meio Ambiente. Atua como docente na UNIVILLE. sofia.zimath@univille.br

Partindo do fato que, na sociedade ocidental, trabalhar é imprescindível, pois além de fornecer remuneração, integra o indivíduo à sociedade, verifica-se a necessidade de contemplar, além das definições formais de trabalho, os sentidos atribuídos pelos trabalhadores às atividades que exercem (Bastos, Pinho & Costa, 1995). Diante do exposto, os objetivos desta pesquisa concernem analisar como egressos de Psicologia de uma universidade de Santa Catarina que trabalham exclusivamente na área clínica significam a sua prática profissional, verificar o que motivou sua escolha pela Psicologia e pela área clínica, compreender sua trajetória profissional e identificar desafios e gratificações de seu trabalho.

Procedimentos metodológicos

Este estudo é qualitativo, pois buscou investigar significados, motivos, valores e aspirações que não podem ser reduzidos a variáveis numéricas. Também se caracteriza como pesquisa de campo e descritiva, uma vez que envolve diretamente psicólogos da área clínica e visa retratar características de um fenômeno (Gil, 2008).

O primeiro contato com os participantes ocorreu após a obtenção da Declaração de Instituição Coparticipante da universidade em que os psicólogos se graduaram e a aprovação no Comitê de Ética (Parecer 2.660.711/2018). O curso de Psicologia em questão possuía, entre 2009 e 2017, nove turmas formadas e o público-alvo foi composto por um egresso concluinte em cada ano, que trabalhasse exclusivamente na clínica, totalizando oito participantes. Considerando o pouco tempo de formação dos egressos de 2017, estes não foram envolvidos no estudo. Portanto, a amostra foi por conveniência, em razão da facilidade de acesso que as pesquisadoras tinham aos elementos e o instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, que permite ao participante responder de forma espontânea e ao pesquisador, acrescentar questionamentos e aprofundar o tema (Manzini, 2012). A fim de assegurar o sigilo dos egressos, estes foram codificados de P1 a P8.

A análise dos dados ocorreu por meio da Análise de Conteúdo, que envolve a descrição do exposto pelos participantes e visa captar indicadores “que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens” (Bardin, 2011, p.48). Segundo a autora (2011), essa análise é composta por: pré-análise (leitura para identificar índices), exploração do material (categorização) e tratamento dos dados, inferência e interpretação (estudo das informações). As categorias foram definidas *a posteriori* e intitularam-se Escolha da Profissão, Formação e Trajetória Profissional, O trabalho em si e Significado do Trabalho.

Análise e discussão dos resultados

A categoria Escolha da profissão aborda o interesse pela Psicologia e pela área clínica. Três participantes (P2, P4 e P7) mencionaram ter escolhido o curso pelo desejo de conhecer o “*funcionamento do cérebro*”, especialmente em relação às emoções e aos pensamentos, além do “*modo como as pessoas aprendem*”. Outro ponto de destaque foi o “*jeito de psicólogo*” atribuído a alguns

participantes (P1, P3 e P6), o que é relatado por P3: “*muitos desabafavam comigo e falaram: “Por que não tenta Psicologia? Você tem tanto jeito para isso!”*. Por outro lado, há entrevistados que consideraram um “risco” (P6) enveredarem por essa profissão devido ao pouco conhecimento que tinham a seu respeito. Schena et al. (2011) afirmam que a escolha pela Psicologia tem relação com a história pessoal e características correlacionadas à profissão, como disponibilidade para lidar com conflitos, ouvir e aconselhar. Para muitos, porém, a escolha profissional pode se apresentar como uma obrigação e, permeada por expectativas e pressões, ser realizada sem as informações necessárias, como aponta P6 (Dias & Soares, 2012).

Quanto às motivações que levaram os entrevistados a optarem pela clínica, cinco deles citaram a proximidade com pessoas, acolhendo-as e auxiliando-as (P1, P3, P5, P6 e P7). Entre esses relatos, destaca-se a fala de P5: “*Penso que em outras áreas não há essa possibilidade tão profunda a ponto de fazer uma pessoa reescrever sua vida*”. O estágio curricular em Psicologia Clínica (P2 e P7), a autonomia nos horários (P2 e P6) e a oportunidade de trabalhar com públicos e disciplinas de que gostavam (P4 e P8) também influenciou a eleição do campo de trabalho. Essas informações denotam que a vida profissional está repleta de outras escolhas, como a continuação dos estudos, o local de trabalho e o tipo de vínculo empregatício que se deseja ter. Assim, verifica-se que o contato com a área de atuação contribui com informações concretas sobre a prática, fortalecendo a decisão (Bardagi, Lassance, Paradiso & Menezes, 2006).

Uma vez que a construção profissional é trilhada desde a escolha do curso e tem forte relação com o comprometimento durante a formação (Schena et al., 2011), a categoria Formação e Trajetória Profissional engloba as atividades em que os participantes se envolveram durante e após a conclusão da graduação, os conhecimentos que mais se utilizam em sua prática e aqueles de que mais sentiram falta, bem como a importância atribuída à psicoterapia pessoal e supervisão.

Sete participantes se envolveram em estágios, projetos de extensão e pesquisa, cursos e eventos científicos relacionados à Psicologia durante a graduação. Teixeira (2002) e Bardagi et al., (2006) mencionam que as atividades extraclasse são oportunidades para que os acadêmicos integrem conhecimentos teóricos à vivência de problemas profissionais concretos e percebam alternativas de atuação existentes. Dessa forma, obtendo dados sobre os requisitos, oportunidades e limitações do mercado de trabalho, a escolha da profissão ou área de atuação pode ser embasada em informações precisas, corrigindo possíveis distorções.

Em relação à formação continuada, sete entrevistados estão cursando ou concluíram uma especialização em Psicologia Clínica na abordagem teórica escolhida e o único entrevistado que ainda não o fez, deseja fazê-lo em breve. Outras pós-graduações foram citadas por eles, além da participação frequente em palestras, workshops e congressos. Assim, é perceptível como a categoria busca aperfeiçoamento contínuo, o que ressalta seu comprometimento com a carreira, “definido como a identificação, a permanência e o investimento no trabalho” (Bastos et al., 2010, p. 305).

Quanto aos ensinamentos da graduação mais presentes na prática profissional, destacam-se disciplinas, supervisões e estágios da área clínica (P1, P2, P5, P6, P7 e P8), disciplinas que abordam o funcionamento biológico do corpo humano, os critérios diagnósticos dos transtornos mentais e os mecanismos de ação de alguns medicamentos (P2, P4, P6 e P8). Também foram mencionadas bases filosóficas e condutas éticas, que auxiliam na compreensão das abordagens teóricas e esclarecem as funções dos Conselhos Federal e Regional de Psicologia (P1, P3, P5, P6 e P7).

Entre os ensinamentos de que mais sentiram falta, seis entrevistados mencionaram as orientações burocráticas e legais para iniciar na clínica, o que é evidenciado por P8: *“eu sabia que tinha que fazer o registro no Conselho, mas só... Agora, alvará, como emitia nota fiscal... essas coisas mais práticas, eu fiquei perdida”*. Maior aprofundamento teórico em relação às abordagens clínicas, disciplinas voltadas para a Psicologia da Saúde e urgência por atividades práticas desde o início do curso também foram citados. Nesta toada, Krawulski (2004) aponta que muitos egressos constatam lacunas em sua formação, sentindo-se imaturos e despreparados para aplicar o que aprenderam.

É unânime a percepção de que a psicoterapia e a supervisão são ferramentas essenciais para o trabalho do psicólogo. Entre os motivos para fazer psicoterapia, destaca-se a necessidade de *“diferenciar o que é nosso e o que é do outro”* (P6), pois as demandas da pessoa atendida podem *“respingar em algo”* (P1) *“das tuas questões, do teu emocional”* (P2). Quanto à supervisão, foram citadas a importância de um *“olhar de fora, mais experiente”* (P1, P6), que dê *“suporte, orientação”* (P2) e *“segurança em momentos de dúvida”* (P8). O que se verifica é que a psicoterapia, quando realizada desde a formação acadêmica, contribui para o desenvolvimento da postura profissional. Já a prática supervisionada contribui com a segurança e tranquilidade necessárias para o exercício do trabalho, auxiliando a lidar com a carga emocional recebida (Krawulski, 2004).

A categoria O trabalho em si refere-se ao início da atuação clínica e os desafios e gratificações desse processo. Segundo Teixeira (2002), esse momento ambíguo envolve tanto sentimentos de conquista pela finalização desta etapa quanto inseguranças por ter de enfrentar o mercado de trabalho. Até a consolidação profissional, podem existir mudanças e a carreira pode ser entendida como uma contínua transição. Os entrevistados corroboram com o exposto pelo autor (2002), percebendo a transição universidade-trabalho como *“difícil”* e *“desafiadora”* (P2, P3, P4, P6, P7 e P8), exigindo *“persistência”* e *“paciência”* (P1, P2, P5, P6) para enfrentar desafios como *“conseguir pacientes”* e a instabilidade financeira decorrente do trabalho autônomo (P1, P2, P4, P5, P6, P7 e P8). Por essa razão, alguns participantes se mantiveram em outros empregos para garantir remuneração estável logo após a graduação (P2, P6 e P7). P3, inclusive, aponta que as expectativas de rápida estabilidade no mercado de trabalho são comumente frustradas: *“Na faculdade, as pessoas glamourizam a clínica. Parece que tudo funciona: vou me formar, montar um consultório e vai ter fila, agenda cheia... Mas não é assim”*.

Nesse sentido, Krawulski (2004, p. 94) assevera: “‘pagava-se para trabalhar’, pois os pacientes apareciam aos poucos, e muitas vezes o profissional passava ‘dois meses sem atender ninguém’, mesmo com um grande esforço de divulgação empreendido”. A divulgação do trabalho ocorre principalmente através de indicações, mas alguns citaram anúncios, páginas em redes sociais ou sites (P4, P5, P6 e P7), distribuição de cartões de visitas (P1, P2, P4 e P8) e parcerias com psiquiatras, sindicatos e com a universidade (P1, P2, P4, P6, P8). A esse respeito, Teixeira (2002) pontua que os contatos mantidos ao longo da formação parecem ser mais importantes para a inserção no mercado de trabalho do que o envio de currículos, por exemplo.

Já no que diz respeito às gratificações da atuação clínica, estas compreendem dois enfoques. O primeiro, que diz respeito ao fazer profissional, é expresso por P6, que fala da satisfação com a possibilidade de trabalhar da forma como acredita, com flexibilidade de agenda. Isso corrobora com Mourão e Pantoja (2010), de que os projetos de carreira têm se voltado para o trabalho autônomo, que permite ao trabalhador mais liberdade na negociação de sua carga horária semanal de trabalho e no valor cobrado por seus serviços. O segundo enfoque envolve a percepção do domínio sobre teoria e técnica e a contribuição para o bem-estar do paciente, mencionado por sete entrevistados e exemplificado pela fala de P3: “[É gratificante] *perceber o quanto você contribuiu para o alívio do sofrimento através do seu trabalho*”.

Por fim, a categoria Significado do trabalho aborda os significados atribuídos à atividade profissional. Os resultados valorizados, a centralidade e as normas societárias são domínios que concernem esse construto e foram demonstrados pelos participantes em diferentes momentos (Bastos et al., 1995). No que tange à finalidade pela qual o indivíduo trabalha e a satisfação com a ocupação, ou seja, os resultados valorizados, merece destaque a concepção de que o trabalho é uma “*fonte de renda*” (P8) que gera “*realização pessoal*” e “*gratificação*” (P2, P3 e P8), sendo que, a partir dele, é possível dedicar-se ao que gosta (P3) e “*fazer a diferença no mundo*” (P6). O trabalho também pressupõe “*envolvimento e entrega*” (P1), é uma oportunidade de aprender (P1 e P4) e uma expressão da vida (P4). A partir desses relatos, observa-se que os psicólogos entendem o trabalho com algo que deve prover o sustento e a realização, além de atribuírem marcada centralidade a ele (Borges & Yamamoto, 2010).

O significado da atuação clínica é entendido como a possibilidade de oferecer o que se aprendeu para acolher o sofrimento (P3, P4, P6, P7 e P8), sendo imprescindíveis o aporte teórico (P3, P5, P6 e P7), a empatia e o respeito (P5 e P6). Em razão de “*trabalhar com a vida das pessoas*” (P7), o fazer do psicólogo clínico é comparado ao exercício de uma arte. Seguindo esse raciocínio, P4 afirma que ser psicólogo clínico é “*estar com uma pessoa que normalmente não tem ninguém. E você acende a luz, como se só acender a luz já bastasse*”. A atividade desenvolvida na clínica é percebida como um “*compromisso social de modificar o contexto em que se está inserido*” (P8), o que confirma as ideias de Bastos et al. (2010) de que esta atuação é frequentemente voltada para a dedicação a uma causa social e é política por ser transformadora.

Considerações finais

Por meio deste estudo, foi possível analisar como os egressos de uma universidade de Santa Catarina que trabalham exclusivamente na área clínica, significam a sua prática profissional. De modo geral, a escolha pela Psicologia ocorreu devido a fatores internos, como o interesse em conhecer o funcionamento do cérebro e o “jeito de psicólogo” atribuído a eles. O mesmo foi verificado quanto à área clínica, escolhida pela possibilidade de auxiliar indivíduos a lidar com suas questões e em decorrência de experiências pessoais com estágios e psicoterapia. A presença de fatores externos também foi observada, já que o trabalho clínico permite horários flexíveis.

Os egressos demonstraram uma trajetória de comprometimento com a profissão, envolvendo-se em estágios e projetos durante e após a conclusão do curso. As áreas clínica e biológica estão entre as mais presentes na prática profissional e os participantes mencionaram sentir falta de orientações legais para abrir o consultório e maior conhecimento acerca do mercado de trabalho. Além disso, afirmaram que a transição universidade-trabalho é desafiadora, exigindo planejamento e persistência, uma vez que a estabilidade financeira não é imediata. Outros desafios incluem a solidão e a necessidade de atrair pacientes, o que ocorre principalmente através de parcerias com colegas, instituições e profissionais de outras áreas. Apesar dessas adversidades, o trabalho é sentido como gratificante devido à contribuição para o bem-estar das pessoas atendidas e em função da possibilidade de equilibrar aspectos pessoais e profissionais.

Em relação aos significados atribuídos ao trabalho, estes envolvem a ideia de autorrealização e contribuição social. No que diz respeito ao significado do trabalho na clínica, este é comparado ao exercício de uma arte e entendido como uma forma de acolher o sofrimento de quem procura ajuda com empatia e respeito.

A partir dessa pesquisa, observou-se a necessidade de fortalecer a informação profissional com acadêmicos concluintes do ensino superior, de modo que reflitam sobre suas possibilidades de carreira e tomem decisões seguras. Ainda, verificou-se a importância das orientações burocráticas para o início do trabalho na clínica, bem como de revisões e atualizações sistemáticas no currículo. É interessante que futuras pesquisas sejam realizadas com egressos que atuam em outras áreas da Psicologia, a fim de verificar como significam sua prática profissional e tecer relações com este trabalho.

REFERÊNCIAS

- Bardagi, M.P., Lassance, M.C.P., Paradiso, A.C., & Menezes, I.A. (2006). Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. *Psicol. Esc. Educ.* 10 (1), 69-82.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bastos, A.V.B., Magalhães, M.O., & Carvalho, T.A.T. (2010). Os vínculos do psicólogo com o seu trabalho: uma análise do comprometimento com a profissão e com a área de atuação. In A.V.B Bastos & S.M.G Gondin (Orgs.), *O trabalho do psicólogo no Brasil: um exame à luz das categorias da psicologia organizacional e do trabalho* (pp. 303 -326). Porto Alegre: Artmed.
- Bastos, A.V.B., Pinho, A.P.M., & Costa, C.A. (1995). Significado do trabalho: um estudo entre trabalhadores inseridos em organizações formais. *Rev. adm. empres.*, 35 (6), 20-29.
- Borges, L.O., & Yamamoto, O.H. (2010). O significado do trabalho para psicólogos brasileiros. In A.V.B Bastos & S.M.G Gondin (Orgs.), *O trabalho do psicólogo no Brasil: um exame à luz das categorias da psicologia organizacional e do trabalho* (pp. 248 -282). Porto Alegre: Artmed.
- Dias, M.S.L & Soares, D.H.P. (2012). A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários. *Psicol. cienc. prof.*, 32 (2), 272-283.
- Gil, A.C (2008) *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas.
- Krawulski, E. (2004). *Construção da identidade profissional do Psicólogo: vivendo as "metamorfoses do caminho" no exercício cotidiano do trabalho* (Tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Manzini, E.J. (2012) *Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação*. *Rev. Percurso*, 4 (1), 149-171.
- Mourão, L., & Pantoja, M.J. (2010) *O psicólogo autônomo e voluntário: contextos, locais e condições de trabalho*. In A.V.B Bastos & S.M.G Gondin (Orgs.), *O trabalho do psicólogo no Brasil: um exame à luz das categorias da psicologia organizacional e do trabalho* (pp. 151 -173). Porto Alegre: Artmed.
- Schena, M., Mença, A.S., Costa, A.M., Vieira, PR & Areosa, S.V.C. (2011). *Formação do psicólogo: um estudo realizado no curso de psicologia da UNISC. IV Jornada de Pesquisa em Psicologia: desafios atuais nas práticas da psicologia*, 61-65.
- Teixeira, M.A.P. (2002). *A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
-

TRANSIÇÃO DE CARREIRA NA MEIA-IDADE: A PSICOLOGIA COMO NOVA PROFISSÃO

Marcus Vicente Zatar Bicalho¹, Cláudia Regina Barroso Ribeiro²



Numa sociedade contemporânea de transformações constantes, em que há uma mudança permanente de sua dinâmica, encontramos um importante seguimento que também procura se adequar a esta nova realidade imposta: o sujeito de meia-idade.

Antunes e Silva (2013) afirmam que a meia-idade sempre foi considerada em nossa cultura como um momento de crises existenciais na trajetória de vida das pessoas, tanto na vida pessoal quanto na profissional. Para alguns autores, esse momento de vida evidencia uma tendência a comportamentos e necessidades mais homogêneos e condições mais simplistas, sendo que, para outros, esta afirmação de que na vida adulta não há mudanças se mostra inadequada. Segundo Magalhães (2005), muitos se veem em um platô no que se refere a conquistas e realizações vocacionais.

Nessa situação, há aqueles que optam por engajar-se em novas linhas de desenvolvimento profissional; outros preferem apenas manter a posição conquistada, e podem ou não se dedicar a atividades fora do âmbito do trabalho (maior atenção à família, amigos e lazer, por exemplo). E por fim, a perspectiva de aposentadoria pode ser vivida com alegria por alguns e

¹ Engenheiro Civil e acadêmico do 10º período do curso de Psicologia da PUC Minas. marcuszatar@yahoo.com

² Doutora, Psicóloga, Professora e Coordenadora do Curso de Psicologia da PUC Minas. claudiaregina@pucminas.br

com terror por outros, revelando diferenças individuais importantes na experiência da meia-idade. (Magalhães, 2005, p. 50)

Segundo Quishida e Casado (2019), no século passado, a meia-idade foi associada ao período correspondente à segunda metade da vida. No entanto, nos dias atuais, esta concepção foi revista, e a faixa etária correspondente alterada, estando abaixo do idoso. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2018), considera-se idoso no Brasil o sujeito com mais de 60 anos. Assim, neste estudo, o período correspondente à meia-idade foi definido como aquele em que o sujeito possui idade entre 41 e 60 anos.

Anderson, Tonato e Tavares (2019) destacam que, no mundo contemporâneo, o mercado de trabalho apresenta perspectivas que favorecem os profissionais a vislumbrarem novos caminhos. É possível reinventar-se e ter uma nova chance de aproximar seu perfil, inclinações e interesses à uma segunda carreira. Este cenário está refletido nas atuais faculdades e universidades brasileiras, e estas impostas a novos desafios, reflexões e reorganizações, uma vez que possuem, dentre os seus acadêmicos, pessoas de meia-idade que pleiteiam novas formações, no intuito de realizar uma transição de carreira na busca de nova trajetória profissional. Tal fenômeno tem sido uma constante também em cursos de graduação em Psicologia.

Outro importante ponto a se destacar é sobre a realidade vivenciada nas salas de aula de cursos superiores. Segundo o Censo da Educação Superior, com informações coletadas no Enade de 2018, 7,3% dos estudantes universitários possuem entre 43 e 60 anos de idade. Assim, verifica-se que é relevante pesquisar o sentido da formação para esses sujeitos, considerando que estão imersos em uma paisagem dominada pelos jovens (Lopes, 2018).

Desta forma, o presente trabalho de pesquisa pretendeu identificar os determinantes da escolha da Psicologia como uma nova carreira para o sujeito de meia-idade. O tema proposto teve como objetivos específicos investigar o perfil destes sujeitos de meia-idade; identificar os motivos que os levaram a realizar esta tomada de decisão; compreender a escolha da psicologia como nova profissão; e conhecer as expectativas dos mesmos para o novo campo de trabalho.

Método

Para esse trabalho, foi realizada uma pesquisa qualitativa (Bicalho, 2021) por meio de um questionário com perguntas semiestruturadas que objetivaram o levantamento de informações sobre o tema proposto, assim como identificar o perfil dos entrevistados, que foram categorizados de acordo com as informações obtidas. Este questionário, que foi encaminhado e respondido pelos entrevistados por e-mail, conteve dados iniciais básicos dos mesmos, seguido de oito perguntas dissertativas, sendo que, em alguns casos, os entrevistados solicitaram a realização de contato telefônico com o entrevistador, o que contribuiu para a expansão das abordagens iniciais, obtendo-se assim uma diversidade de percepções sobre o tema.

Resultados

Perfil dos Entrevistados

Participaram do estudo oito pessoas, sendo três recém-formados e cinco acadêmicos, todos com idade entre 42 e 60 anos, com experiências profissionais diversas, sendo seis do sexo feminino e dois do masculino. Deste público, 52% já possuíam uma primeira graduação, nas seguintes áreas: Direito, Administração, Engenharia e Filosofia. No que se refere à situação socioeconômica dos entrevistados, 25% possuem renda média familiar acima de R\$ 20.000,00, 50% entre R\$ 10.001,00 e R\$ 20.000,00, e 12,5% abaixo de R\$ 4.000,00, sendo que um entrevistado não respondeu a essa questão. Dentre as atividades profissionais exercidas pelos mesmos, foram destacadas as seguintes: advogado, administrador, bancária, cabelereira, padre, secretária e servidor público.

Motivo da Graduação

A primeira pergunta do questionário aplicado tinha como objetivo conhecer os motivos que levaram os entrevistados a realizarem uma graduação. Para tal, foi utilizada a seguinte pergunta: “O que o(a) levou a cursar uma graduação neste momento de vida?” (Bicalho, 2021, p.18). Analisando-se as respostas, verificou-se que há poucas semelhanças entre elas. No entanto, foi possível constatar que para duas pessoas havia um desgosto pela profissão anterior, outras duas tomaram essa decisão em função de uma satisfação ou realização pessoal e duas pessoas também mostraram preocupação com a manutenção de uma atividade (ocupar a mente, se manter trabalhando).

O Porquê da Escolha da Psicologia

A segunda pergunta aplicada no questionário tinha como objetivo conhecer os motivos que levaram o entrevistado a escolher a graduação de Psicologia. Para tal, foi utilizada a seguinte pergunta: “Por que escolheu o curso de Psicologia?” (Bicalho, 2021, p.18). Verificou-se que aqui também há uma pluralidade de respostas, com poucas semelhanças entre elas. Um sonho anterior é uma resposta que apareceu em quatro delas, sendo em duas um sonho anterior pessoal, e em outras duas a realização de um sonho de outra pessoa (filha falecida, mãe). Outro ponto que apareceu em três respostas foi o interesse do entrevistado em compreender as pessoas (mente, sentimentos ou comportamento humano). Ainda neste tópico, duas respostas explicaram que o interesse pela Psicologia surgiu em sessões de ajuda pessoal (*coaching*, terapia).

Psicologia: Sonho Antigo ou Escolha Construída?

A terceira pergunta aplicada no questionário tinha como objetivo entender se a escolha pela Psicologia era um desejo que acompanhava o entrevistado há muito tempo ou se foi algo construído num momento mais recente. Para tal, foi utilizada a seguinte pergunta: “A Psicologia é um sonho antigo ou é uma escolha construída neste momento de vida?” (Bicalho, 2021,

p.19). Analisando-se os dados, verificou-se que metade dos entrevistados expuseram que a Psicologia é uma escolha construída, três tinham um sonho antigo, e um respondeu que considerava que eram as duas coisas, ou seja, algo antigo, mas que se intensificou recentemente.

Expectativas para a Nova Profissão

A quarta pergunta aplicada no questionário tinha como objetivo conhecer as expectativas do entrevistado para a nova profissão, o que ele anseia com o título de Psicólogo. Para tal, foi utilizada a seguinte pergunta: “Quais as suas expectativas para a nova profissão de Psicólogo(a)?” (Bicalho, 2021, p.20). Após análise das respostas, verificou-se que dois entrevistados possuem boas expectativas para a Psicologia, quatro especificam quais áreas irão atuar, sendo desses, dois citaram que irão exercer a prática clínica. Verificou-se ainda que um entrevistado não soube responder e um expôs que deixaria sua antiga profissão em detrimento da Psicologia.

Prós e Contras no Processo

A quinta pergunta aplicada no questionário tinha como objetivo conhecer o que o entrevistado considerava como pontos positivos e negativos no seu processo de transição. Para tal, foi utilizada a seguinte pergunta: “O que você destaca como os prós e os contras durante o seu processo de transição para a carreira de Psicólogo(a)?” (Bicalho, 2021, p.21). Foi possível verificar que todos os entrevistados conseguiram externar os prós e os contras. Verificou-se uma grande diversidade de respostas. No que concerne aos pontos positivos, três entrevistados citaram a maturidade ou experiência de vida como algo de destaque no processo de transição para a carreira de Psicólogo, três responderam sobre a ampliação da rede de contatos, sendo que desses, dois citaram como positivo a convivência com os jovens. Destacam-se ainda alguns pontos citados, como: facilidade de aprendizagem, apoio da família e autonomia construída. Já nos pontos negativos, a resposta que mais se destacou foi as dificuldades perante o novo, em que três entrevistados responderam. A falta de tempo para se dedicar à formação, o preconceito entre os colegas mais jovens e a dificuldade de relacionamento com os colegas foram citados por dois entrevistados. Outros pontos citados de destaque foram: muito tempo fora do ambiente de estudos, dificuldade de conciliar os estudos com a vida pessoal e as dificuldades inerentes do momento atual de pandemia de Covid-19.

Visão em Cinco Anos

A sexta pergunta aplicada no questionário tinha como objetivo conhecer como o entrevistado se via cinco anos após sua formatura. Para tal, foi utilizada a seguinte pergunta: “Em relação à sua carreira, como você se vê 5 anos após a sua formatura?” (Bicalho, 2021, p.22). Analisando-se os dados, verificou-se que, dos oito entrevistados, seis apresentaram respostas que levam a entender que praticarão a Psicologia, e dois não se veem na profissão, sendo que um argumenta não fazer planos para o futuro e o outro

trabalha a questão na terapia. Destaca-se ainda que a realização de trabalhos sociais e a continuidade dos estudos foram citados por dois entrevistados.

Características Pessoais

A sétima pergunta aplicada no questionário tinha como objetivo conhecer as características pessoais de cada entrevistado. Para tal, foi utilizada a seguinte questão: “Cite suas principais características pessoais” (Bicalho, 2021, p.23). Após análise das respostas, verifica-se uma diversidade de características, mas alguns pontos em comum. No que se refere às qualidades, persistência/determinação são as características que mais apareceram, ou seja, apareceram nas respostas de cinco entrevistados. Paciente e esforçado são características presentes em dois entrevistados. Destacam-se ainda alguns pontos citados, como: divertida, dedicada, comprometida, realista, sincera, ousado, corajoso. Nos defeitos, a característica mais citada foi o perfeccionismo (quatro citações), seguido de ansioso (duas citações). Outros destaques foram: impaciência, dificuldade de expressão e procrastinador.

Informações Complementares

Por fim, a oitava pergunta aplicada no questionário tinha como objetivo dar a oportunidade ao entrevistado de expor mais alguma questão que considerasse relevante e que não foi abordada nas perguntas anteriores. Para tal, foi utilizada a seguinte pergunta: “Tem algo mais que gostaria de acrescentar sobre o tema?” (Bicalho, 2021, p.24). Analisando-se os dados, verificou-se que quatro entrevistados não acrescentaram mais nenhuma informação. Os outros quatro apresentaram respostas bem diversificadas, trazendo informações como: o benefício do curso para si, a importância do conhecimento de si mesmo, a boa experiência que teve ao responder o questionário e citando a pertinência do tema em estudo.

Considerações Finais

Após análise dos resultados, pode-se concluir que os entrevistados, apesar das dificuldades e ansiedades perante o novo, estão num momento de vida em que a maturidade e experiência ultrapassam a barreira da insegurança e incerteza. Suas escolhas são realizadas para sua satisfação pessoal e para a busca de algo voltado aos seus interesses e desejos próprios. Esta maturidade e experiência de vida fazem com que as dificuldades num processo de transição de carreira sejam minimizadas e a vontade de realizar uma nova atividade e profissão seja o foco principal, deixando para trás um desgosto com a profissão anterior, ou seja, conforme Morison, Erickson e Dychtwald (2006), um profissional de meia-idade procura um trabalho que seja atraente e esteja alinhado ao seu propósito de vida.

A escolha da Psicologia como nova carreira foi apresentada pela maioria dos entrevistados como algo construído no momento de vida atual. Tal resultado veio ao encontro com as características de maturidade e experiência de vida apresentados. Os entrevistados expuseram que seus principais interesses na escolha desta profissão e deste conhecimento científico foram

o de compreender as pessoas de uma forma geral, sua mente, seus sentimentos e seus comportamentos. O conhecimento da Psicologia e a oportunidade de tê-la como uma nova profissão traz para estes sujeitos o sentimento de Silva e Neves (2017), algo prazeroso e guiado por motivações que poderão trazer satisfações, melhor qualidade de vida e mais conquistas pessoais.

Os resultados também demonstraram que o processo de transição ocorreu entre pessoas que possuem características pessoais que corroboram para tal, como a persistência, a determinação e o perfeccionismo. Tais características também vão ao encontro com o que Anderson, Tonato e Tavares (2019) expõem, que uma transição exige disposição interna para recomeçar, além de uma habilidade de adaptação, não sendo, portanto, um processo fácil.

Outro ponto de destaque nos resultados foi a convivência dos entrevistados com os jovens no período da graduação. Essa convivência, ao mesmo tempo que é vista por uns como algo positivo e enriquecedor, para outros entrevistados é vista como um grande desafio, um ponto negativo no processo, chegando-se inclusive a questões de preconceitos do jovem com o sujeito de meia-idade, ou seja, uma tensão geracional. Tal questão demonstra as dualidades vivenciadas pelo indivíduo de meia-idade que, conforme apresentado por Schneider e Irigaray (2008) anteriormente, nada mais são do que resultado de uma construção social e temporal feita no seio de uma sociedade com valores e princípios próprios, que são atravessados por questões multifacetadas, multidirecionadas e contraditórias.

Assim, baseado nos constructos apresentados, é factível compreender que a transição para a carreira de Psicólogo do indivíduo de meia-idade no contexto atual é um processo de desafios e incertezas, mas de busca de realização pessoal, de perspectiva de dias melhores e de autoconhecimento.

Por fim, ressaltam-se os dizeres de um dos entrevistados em seus comentários finais da pesquisa, que retratam de forma precisa os desafios atuais de todos nós e, em específico, dos indivíduos aqui retratados nesse trabalho: “Em tempos de pandemia, o que mais observamos foi o constante adaptar-se e transformar-se a partir da realidade. Mudar de carreira é saber adaptar-se a algo novo e desconhecido, como fizemos com o Coronavírus.” (Bicalho, 2021, p.26).

REFERÊNCIAS

- Anderson, M. M. M., Tonato, R. M., Tavares, L. M. (2019). Transição de carreira: mudança profissional a partir dos 40 anos. *Revista de Carreiras e Pessoas*, 9(1), 128–142. <https://doi.org/10.20503/recape.v9i1.40597>
- Antunes, P. de C., Silva, A. M. (2013). Elementos sobre a concepção da Meia Idade, no processo de envelhecimento humano. *Revista Kairós Gerontologia*, 16(5), 123–140. <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2013v16i3p123-140>
- Bicalho, M. V. Z., Ribeiro, C. R. B. Transição de carreira na meia-idade: a Psicologia como nova profissão [Monografia apresentada ao Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais].
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018). Projeção da população do Brasil e das unidades da Federação. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>
- Lopes, A. (2019, 04 Outubro). Enade 2018: Resultados e indicadores [PowerPoint slides]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/apresentacao/2019/apresentacao_coletiva_resultados_enade.pdf
- Magalhães, M. de O. (2005). Personalidades vocacionais e desenvolvimento na vida adulta: generatividade e carreira profissional [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume UFRGS. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4934/000506797.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morison, R., Erickson, T. J., Dychtwald, K. (2006, March). Managing middlecence. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2006/03/managing-middlecence>.
- Quishida, A., Casado, T. (2009). Adaptação à transição de carreira na meia-idade. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 81–92. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000200009&lng=pt&tlng=pt
- Schneider, R. H., Irigaray, T. Q. (2008). O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. *Estudos de Psicologia*, 25(4), 585–593. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000400013>
- Silva, M. A. L. A., Neves, S. R. (2017). Escolha profissional na meia-idade: psicologia e individuação. *Junguiana*, 35(2), 23–36. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-08252017000200004
-

BARREIRAS DE CARREIRA: ESTUDO COM PROFISSIONAIS ADULTOS

Daniela Clivatti da Silva¹, Maiana Farias Oliveira Nunes², Tiago Fernandes Oliveira³



Barreiras de carreira são entendidas como condições internas ou externas que podem dificultar o desenvolvimento de carreira dos indivíduos, podendo ser elas intrapessoais ou ambientais (Swanson & Woitke, 1997). Essas condições se apresentam ao longo da trajetória profissional das pessoas, impondo a elas uma série de desafios de carreira. O estudo de Jaensch e colaboradores (2015) apontou que as barreiras de carreira podem provocar indecisão de carreira e baixa autoeficácia. Ulas e Yildirim (2018) também encontraram influência das barreiras de carreira na autoeficácia, bem como na tomada de decisão.

Ao longo do tempo, os indivíduos podem desenvolver estratégias tanto para reduzir os efeitos negativos causados pelas barreiras como para superá-las. Nesse estudo, as estratégias foram consideradas como ferramentas cognitivas (autorreflexão, autoeficácia, etc.) ou comportamentais (realizar networking, buscar atendimento de carreira, etc.) utilizadas para enfrentar as barreiras de carreira ou para impulsionar o crescimento profissional dos

¹ Psicóloga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como orientadora de carreira há 10 anos e é especialista em carreiras verdes. daniela.clivatti@gmail.com

² Psicóloga, mestra e doutora em Psicologia pela Universidade São Francisco. Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. É uma das coordenadoras do Liop – “Profissão, carreiras e projetos de vida”. maiana.nunes@ufsc.br

³ Psicólogo, mestre e doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Psicólogo escolar e educacional no Instituto Federal Catarinense. tiagofernandesoliveira@gmail.com

indivíduos. Dentre os elementos que podem ser usados para lidar com as barreiras de carreira, a literatura aponta para a relevância do suporte social (Lent & Brown, 2013; Lent et al., 2000).

É relevante que os orientadores avaliem as barreiras de carreira percebidas pelos indivíduos, pois essa avaliação possibilita a reflexão e a escolha de qual ou quais estratégias possuem maior potencial de auxiliar no enfrentamento de dificuldades profissionais. Essas estratégias podem oferecer recursos importantes para que adultos continuem desenvolvendo suas carreiras de maneira satisfatória. O objetivo desse estudo foi descrever uma barreira de carreira e verificar quais estratégias são mais utilizadas para enfrentá-la.

Método

Participaram do estudo 244 profissionais (maioria das regiões sul e sudeste do Brasil), sendo 74% de mulheres e média de idade de 34 anos (DP=9,9). 41% dos participantes eram empregados, 23% autônomos, 20% servidores públicos e 15% empreendedores, 36% dos sujeitos possuíam ensino superior, 33% obtinham pós-graduação lato sensu e 24% formação stricto sensu. A maioria dos participantes (72%) atuava na sua área de formação. Sobre o tempo de experiência profissional, a maioria tinha até três anos de formação (33%) e profissionais com mais de 10 anos experiência (31%), o restante da amostra ficou dividida em profissionais que tinham experiência entre três e cinco anos (11%) e entre cinco e dez anos (24%). 27% dos participantes ganhavam entre quatro e cinco salários mínimos, 23% entre seis e dez salários e 21% entre um e três salários. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (CAAE: 04988818.7.0000.0121).

Os instrumentos utilizados foram: um questionário sociodemográfico com informações acerca da escolaridade, formação, área de atuação e situação empregatícia e quatro perguntas abertas sobre dificuldades de carreira; perguntas dissertativas sobre as barreiras de carreira e sobre estratégias na seguinte ordem: (a) “Você já passou por alguma dificuldade ao longo da sua carreira?”, (b) “Conte um pouco sobre até três dificuldades que você já passou na sua carreira”, (c) “Atualmente, você passa por dificuldades na sua carreira?” e (d) “Conte um pouco sobre até três dificuldades que você enfrenta atualmente.”. Ao final de cada bloco de perguntas a e b, c e d, foi solicitado que respondesse à seguinte pergunta: (e) “Descreva como você lidou com as dificuldades citadas na pergunta anterior”.

As respostas para as barreiras de carreira foram analisadas de acordo com a análise de conteúdo (Bardin, 2011), iniciando com a leitura completa das respostas, seguindo-se pela definição das categorias de análise e classificação das respostas em categorias. Foram usadas as categorias de barreiras indicadas por Swason e Tokar (1991) e também novas categorias foram criadas, totalizando 33 categorias de barreiras (Silva, 2020). Esse estudo apresentará um recorte de uma dissertação de mestrado, focando especificamente em uma barreira nomeada “Desenvolvimento de Carreira” (ou seja, usando

uma das 33 barreiras identificadas). Adicionalmente, serão abordadas nove estratégias usadas para enfrentar essa dificuldade de carreira (do total de 17 estratégias identificadas, apenas as nove que se associaram a essa barreira serão apresentadas). As respostas sobre as estratégias de enfrentamento das dificuldades seguiram o mesmo procedimento de análise de dados das categorias de barreiras de carreira.

Três juízes participaram do processo de classificação das respostas nas categorias de barreiras de carreira e das estratégias, realizando a classificação das respostas em categorias de modo independente. O resultado teste de proporção de concordância de Kappa (Matos, 2014) foi satisfatório, variando entre $K=0,76$ e $K=0,96$. Foram feitas análises cruzadas entre as frequências das barreiras e das estratégias para verificar quais estratégias foram utilizadas para as barreiras. Importante destacar que para essa análise foram consideradas apenas as estratégias que tiveram 30 ou mais respostas. As análises quantitativas foram realizadas no software SPSS 22.

Resultados

Foram analisadas um total de 511 respostas dissertativas, sendo 180 respostas para barreiras enfrentadas no passado e 180 respostas para estratégias referentes a essas barreiras. Houve 76 respostas para barreiras de carreira atuais e 75 respostas para estratégias utilizadas para elas. 96% dos indivíduos que participaram do estudo relataram que já tiveram dificuldades de carreira em algum momento do passado e 46% estavam vivendo alguma dificuldade no momento da coleta de dados. A subcategoria “Desenvolvimento de carreira” está descrita na Tabela 1.

TABELA 1

Subcategoria “Desenvolvimento de Carreira”

Barreira	Descrição
Desenvolvimento de carreira	Dificuldade de tomar decisões, não ter certeza sobre escolhas, não se identificar com a área de atuação, não conseguir traçar planos profissionais para o futuro, fazer transição.

O resultado do cruzamento de dados entre a subcategoria “Desenvolvimento de Carreira” e as estratégias pode ser conferido na Tabela 2.

TABELA 2

Estratégias utilizadas para enfrentar os aspectos referentes à subcategoria “Desenvolvimento de Carreira”

Estratégia	Descrição	N
Autogerenciamento emocional	Autorreflexão, pensamentos para manter motivação ou perseverança, aceitação de situações difíceis ou frustrantes, autodesenvolvimento de habilidades interpessoais para resolver conflitos, autovalorização.	21

continua

Estratégia	Descrição	N
Busca por novas oportunidades	Substituir trabalho por novas oportunidades ou outras áreas, novos setores, abrir empresa, outro emprego, outro cargo.	20
Aprimoramento profissional	Investimento em desenvolvimento técnico através de formação (cursos, pós-graduação, etc.), não necessariamente por meio de cursos formais.	13
Conversar com colegas de trabalho ou clientes	Conversas para resolver conflitos ou problemas relacionados estritamente ao trabalho e suas questões técnicas ou organizacionais.	11
Busca de apoio	Conversar com familiares, colegas de trabalho ou outras pessoas para compartilhar dificuldades, outros profissionais. Nesse caso, a ajuda solicitada referia-se a dificuldades que não envolvem questões estritamente técnicas e organizacionais.	11
Gestão do tempo	Buscar organizar o tempo, buscar organizar atividades de vida ou trabalho.	10
Declaração de impossibilidade de resolução	Declaração que não buscou resolver ou que não via alternativas para resolução da dificuldade.	10
Autocuidado	Terapia, esportes, coaching (quando não tem referência direta na escrita que é por questões de carreira) ou outra atividade que traga bem-estar.	7
Gestão financeira	Fazer economias, financiamento, cortar gastos, empréstimos.	5

Nota: N= número de respostas de cada estratégia para a categoria “Desenvolvimento de Carreira”

No cruzamento de dados entre a barreira de desenvolvimento de carreira e estratégias, destacou-se que a estratégia de “autogerenciamento emocional” foi a mais utilizada para enfrentar a barreira de “desenvolvimento de carreira”, seguida pela estratégia “busca por novas oportunidades”.

Discussão e Considerações finais

Considerando que as intervenções psicológicas voltadas para o foco das barreiras de carreira podem ser feitas para qualificar e/ou diversificar estratégias já utilizadas pelas pessoas, os resultados deste estudo apontam para a importância da realização de intervenções que colaborem com a ampliação do autoconhecimento e conhecimento do mercado de trabalho, auxiliem na preparação para o inserção no mercado de trabalho, ampliem o networking, promova o gerenciamento de demandas dos papéis de vida, avalie melhores possibilidades de formação profissional, dentre outras.

A literatura destaca a importância da promoção da autoeficácia (Hashish, 2019), suporte social (Brown et al., 2018; Lent & Brown, 2013) e autopromoção e networking (Shoosmith, 2018) para enfrentar as dificuldades que surgem ao longo do desenvolvimento profissional dos indivíduos. A estratégia mais utilizada entre os participantes do presente estudo, autogerenciamento emocional, que diz respeito à autorreflexão, autovalorização, aceitação das dificuldades e frustrações e pensamentos que ajudem a perseverança e a motivação evidencia a importância de os orientadores estarem atentos

aos pensamentos e ao modo como os indivíduos interpretam as barreiras de carreira e os aspectos associados a ela. Assim, destaca-se a importância da integração entre elementos cognitivos e emocionais nas intervenções de carreira, que podem ser abordadas com o uso de variadas ferramentas interventivas, dentre elas a psicoeducação (Luz et al., 2020). Adicionalmente, Lent et al. (2000) salientam que o desenvolvimento de autoeficácia de *coping* (i.e., confiança na própria capacidade de lidar com os obstáculos que surgem ao longo de alguma tarefa ou desafio de carreira) pode potencializar os recursos pessoais para lidar com as diversas barreiras de carreira que eventualmente se manifestam nas trajetórias dos indivíduos.

No que se refere à segunda mais frequente estratégia para lidar com as barreiras de carreira (i.e., *busca por novas oportunidades*), essa pode ser compreendida na perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC) (Lent & Brown, 2013) como um movimento de autorreflexão do indivíduo, que avalia suas experiências anteriores (i.e., *experiências anteriores de aprendizagem*), pensa sobre o que se sente capaz de realizar naquele momento (i.e., *crenças de autoeficácia*), prospecta o que espera que aconteça no futuro caso se engaje em novas oportunidades de carreira (i.e., *expectativas de resultado*), define alguns planos e objetivos a serem traçados (i.e., *metas*) e, por fim, realiza ações e comportamentos articulados com tais metas e com a tarefa de carreira naquela ocasião, como procurar um novo emprego ou empreender (i.e., *variável ações*). As interpretações dos desfechos dessas ações (considerados como positivos, neutros ou negativos) servem de insumo para novas experiências de aprendizagem do indivíduo, impactando nas variáveis anteriormente citadas.

Outras estratégias citadas pelos participantes reforçam a importância do suporte social (conversar com colegas de trabalho ou clientes e busca de apoio). Dado que na TSCC (Lent & Brown, 2013) as barreiras contextuais aparecem como variável moderadora das crenças de autoeficácia, das expectativas de resultado, do desenvolvimento das metas e nos comportamentos efetivamente realizados em torno de determinada tarefa de carreira (e.g., tomada de decisão de carreira, procura de emprego, manejo de múltiplos papéis), a construção e utilização de suportes disponíveis (e.g., familiares, colegas e ex-colegas de trabalho, antigos empregadores) poderão minimizar os impactos negativos que as barreiras provocam ao longo do desenvolvimento de carreira (e.g., Brown et al., 2018).

Esse estudo fornece dados que podem auxiliar orientadores de carreira na compreensão das barreiras de carreira e das estratégias que podem auxiliar os indivíduos a lidarem com essas dificuldades. Sugere-se cuidado com a extrapolação dos dados para outros contextos em razão de especificidades da amostra predominantemente feminina, residentes no sul e sudeste do Brasil e altamente escolarizada.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Brown, S. D., Roche, M., Abrams, M., Lamp, K., Telander, K., Daskalova, P., Tatum, A., & Massingale, M. (2018). Relationships Among Supports and Barriers and Career and Educational Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Career Assessment*, 26(3), 395–412. <https://doi.org/10.1177/1069072717714537>
- Hashish, E. A. A. (2019). The effect of career awareness on perceived career and talent development self-efficacy and career barriers among nursing students. *Journal of Research in Nursing*, 24(3–4), 233–247. <https://doi.org/10.1177/1744987118807259>
- Jaensch, V. K., Philipp, A. H., Freund, A. (2015). Persistent career indecision over time: Links with personality, barriers, self-efficacy, and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 122-133. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.010>
- Matos, D. A. S. (2014). Confiabilidade e Concordância entre Juizes: Aplicações na Área Educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(59), 298-324.
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2013). Social Cognitive Model of Career Self-Management: Toward a Unifying View of Adaptive Career Behavior Across the Life Span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557-568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36–49. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>
- Luz, W. L. D., Remus, J. B., F. M. L., & Nunes, M. F. O. (2020). A escolha profissional na adolescência: psicoeducação como ferramenta para lidar com o medo e a ansiedade. In I. N. Luna & V. B. Mattos (Eds.), *Intervenções de carreira ao longo da vida: perspectivas e desafios* (pp. 56-76). Brazil Publishing.
- Shoesmith, E. A. (2018). Career self-management in clan and hierarchical organisational cultures: towards the development of a competing values career self-management framework [Tese de doutorado, Southern Cross University, Lismore, Austrália]. <https://researchportal.scu.edu.au/esploro/outputs/doctoral/Career-self-management-in-clan-and-hierarchical/991012822019002368>
- Silva, D. C. (2020). *Carreiras verdes: estudo sobre profissionais que contribuem com o desenvolvimento sustentável* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/226766>
- Swanson, J. L.; & Tokar, D. M. (1991). Development and initial validation of the Career Barriers Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 39, 344-361. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(91\)90043-L](https://doi.org/10.1016/0001-8791(91)90043-L)
- Swanson, J. L., & Woitke, M. B. (1997). Theory into practice in career assessment of women: assessment and interventions regarding perceived career barriers. *Journal of Career Assessment*, 5, 443-462 <https://doi.org/10.1177/106907279700500405>
- Ulas, O. & Yildirim, I. (2018). Influence of locus of control, perceived career barriers, negative affect, and hopelessness on career decision-making self-efficacy among Turkish university students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19(1), 85-109. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9370-9>
-

INTERVENÇÃO GRUPAL EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Alana Onitsko Ferreira¹, Hugo Ferrari Cardoso²



A alta taxa de transmissão do coronavírus fez com que a população buscasse formas e meios para se adaptar. O isolamento social foi um dos métodos mais indicados pelas autoridades relacionadas à saúde para evitar a disseminação do vírus. Frente a esse contexto, surgiu a demanda por buscar alternativas para a continuidade de determinadas atividades de trabalho e estudos e a urgência de manter ativos os serviços educacionais (Békés & Doorn, 2020; Bridi et al., 2020). Em relação a esses serviços, houve o cancelamento das atividades presenciais em todos os níveis educacionais e transferência para meios remotos, mediados por tecnologias da informação e comunicação (TIC) (Soligo et al., 2020).

Quanto à atuação em Psicologia, especificamente aqui em termos de serviços de Orientação Profissional (OP), surgiu a necessidade de se refletir e intensificar possíveis intervenções na modalidade on-line (Schmidt et al., 2020). Diante de possíveis alterações relacionadas à perspectiva de carreira e planejamento do futuro, o trabalho com OP faz-se importante para atender um público que vivencia essa etapa de tomada de decisões: estudantes pré-universitários.

¹ Psicóloga (CRP 08/25674), especialista em Terapia Analítico Comportamental (UniFil) e mestranda no programa de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (Unesp). alanaonitsko@gmail.com

² Professor assistente doutor do departamento de Psicologia da Unesp – Bauru. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Construção e Validade de Testes, Escalas, atuando principalmente com: Avaliação Psicológica, Psicologia Organizacional e do Trabalho e Orientação Profissional. hugo.cardoso@unesp.br

Considerando as adaptações realizadas pelos serviços educacionais em momento pré-vestibulares (do meio presencial para o remoto), assim como as mudanças relacionadas à rotina de estudos, utilização de recursos tecnológicos e outras variáveis, esse público tornou-se o objeto de interesse para o desenvolvimento de pesquisas e intervenções na área de OP (Drosos et al., 2021). Nessa mesma direção, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência de um processo de OP, grupal e na modalidade on-line, com um grupo de estudantes de cursos pré-vestibulares. Houve a utilização de instrumentos para avaliar a eficácia do processo interventivo. Os resultados apresentados neste capítulo são parte da pesquisa de mestrado acadêmico da primeira autora.

Método

Participantes

Um total de 10 estudantes de cursos pré-vestibulares participaram das intervenções em OP. Foram três grupos, sendo que no primeiro grupo participaram 3 pessoas, no segundo foram 4 e no terceiro grupo participaram 3 estudantes. Do total, foram nove participantes do sexo feminino e apenas 1 participante do sexo masculino. Os participantes deste estudo são jovens, entre 18 a 23 anos, vindos de cursos preparatórios para o vestibular e que residem na região da cidade de Londrina, no Paraná.

Os tipos de cursos pré-vestibular em que os participantes estão matriculados podem ser assim classificados: cursos populares, que são ofertados em universidades públicas (20% da amostra); cursos privados, sendo divididos por cursos promocionais à distância (50%) e por cursos particulares presenciais e que foram, posteriormente, adaptados para o caráter remoto (30%).

Planejamento dos encontros (intervenção grupal e on-line de OP) e instrumentos

O processo de OP teve a duração de 8 encontros, com a média de 1 hora e 30 minutos semanais. Os encontros ocorreram de forma remota, nos quais os participantes tiveram acesso a uma plataforma de reuniões virtuais. A intervenção foi conduzida com base nos enfoques da Análise do Comportamento.

Ao longo das sessões alguns instrumentos e técnicas foram aplicados: a) Questionário sociodemográfico e ficha de levantamento de informações sobre as profissões com aplicação pré (primeira sessão do grupo) e pós (última sessão do grupo de OP) – esses instrumentos coletaram informações acerca da escolaridade dos pais/responsáveis, quantas e quais as profissões o participante estava considerando no momento, rotina de estudos, entre outras; b) Escala sobre influências em pré-universitários, com aplicação pré e pós grupo de OP – elaborada pelos autores, possui 30 itens, os quais mensuraram informações sobre o processo de escolha profissional e tomada de decisão, organização de tempo, autoconhecimento, informações profissionais, perspectivas de futuro e impactos da pandemia (COVID-19) na rotina de estudos e escolhas profissionais; c) Materiais e recursos utilizados nos encontros semanais.

Procedimentos e considerações éticas

A divulgação dos grupos de OP ocorreu por meio de redes sociais e grupos de vestibulandos da região de Londrina-PR. A pesquisadora elaborou um panfleto contendo as principais informações, assim como disponibilizou um *link* de acesso a um formulário de interesse, no qual continha informações básicas sobre a pesquisa, objetivos da mesma e dados da pesquisadora para sanar eventuais dúvidas.

Após coletar algumas respostas de interesse, houve um contato inicial com os participantes informando-os sobre a previsão de início dos grupos, confirmando os horários para os encontros. Os estudantes que demonstraram interesse assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e preencheram um formulário contendo informações sobre disponibilidade de horários e acesso à internet.

As respostas dos questionários aplicados foram tabuladas e analisadas por intermédio da estatística descritiva. A frequência absoluta em relação às profissões de interesse, nos momentos pré e pós intervenção, foram apresentadas por participantes.

Resultados e Discussões

Um programa de OP nos conhecimentos da Análise do Comportamento pode fornecer contribuições importantes, no que diz respeito ao desenvolvimento de uma intervenção focalizada, especificamente, na aprendizagem das respostas necessárias à resolução do problema de escolha profissional (Moura, 2018). Nesta prática interventiva foi possível constatar o desafio de adaptar para o contexto remoto a proposta anteriormente apresentada pela referida autora, publicada em um momento histórico no qual as atividades presenciais eram bem mais presentes que as on-line.

Quanto às sessões, na primeira o objetivo foi expor a proposta do programa de OP, assim como discutir as expectativas dos participantes. Em virtude de os encontros serem mediados por TICs, destacou-se a importância de todos ligarem a câmera e o microfone, já que isso fortaleceria o vínculo e facilitaria a comunicação grupal; garantir que aquele ambiente seria livre de qualquer julgamento. Houve a apresentação dos membros, ressaltando o aspecto da responsabilidade e de que cada participante é ativo nesse processo. Após isso, foram aplicados, por meio de formulários on-line, o questionário sociodemográfico, a ficha de levantamento de informações sobre as profissões e a escala sobre influências em pré-universitários (já apresentados no Método deste capítulo). Ao final, a facilitadora solicitou que os membros refletissem durante a semana sobre a pergunta: “Por que é difícil fazer escolhas?”, assim como preenchessem a técnica Curtigrama (Lucchiari, 1993). Cabe destacar que o Curtigrama, técnica bastante utilizada em processos de OP, foi adaptada para um formulário on-line e o *link* foi disponibilizado para que os membros pudessem preencher ao longo da semana.

No segundo encontro, o objetivo foi estimular os membros a discriminarem as características pessoais. Para tanto, utilizando do recurso *Mentimeter*, os participantes indicaram suas qualidades e os defeitos que mais tinham

interesse em discutir no grupo. Cabe destacar que o *Mentimeter* garante o anonimato, favorecendo a formação do vínculo grupal. Ao término, a facilitadora confeccionou uma nuvem de palavras a partir das características indicadas e foi possível realizar um debate em conjunto acerca da proposta. A pergunta reflexiva do encontro passado foi debatida. Ao final do encontro foi indicada uma nova pergunta como atividade para se pensar durante a semana. A pergunta foi “Vocês se consideram novos demais para tomar uma decisão tão importante como essa?”.

O terceiro encontro teve como proposta debater a pergunta reflexiva, com intuito de compreender as influências que os integrantes apresentaram sobre pressões e cobranças acerca da tomada de decisão. Uma nova pergunta reflexiva foi inserida como atividade pós encontro: “Qual é a visão de vocês sobre sua futura realidade profissional?”. Na quarta sessão, a partir da pergunta reflexiva, iniciou-se a discussão sobre a realidade das profissões e cursos universitários. O objetivo foi relacionar as profissões de familiares, amigos e pessoas influentes na vida dos participantes com a visão que eles apresentavam sobre a perspectiva de trabalho e carreira. Foi realizada a dinâmica do sorvete (Souza, 2014), de forma on-line, utilizando, para isso, o compartilhamento de tela (de uma apresentação de slides) para a exposição dos sorvetes e orientações. O objetivo foi compreender os critérios de tomada de decisão dos participantes. Além disso, a facilitadora transmitiu um vídeo sobre escolhas profissionais (“Como errar menos ao escolher uma carreira específica na adolescência”, <https://bityli.com/2I1Koi>, recuperado em 29 de setembro, 2021) e estimulou um bate-papo sobre a visão dos integrantes sobre o vídeo. As perguntas reflexivas feitas ao final deste encontro foram: “Ter um diploma universitário te dá uma profissão? O que faz uma profissão ser uma profissão?”.

O objetivo da quinta sessão foi buscar informações sobre as profissões de interesse. Utilizando-se a atividade “Guia das profissões” (Souza, 2014), os participantes foram estimulados a pesquisarem informações sobre os cursos de interesse em universidades públicas e privadas, destacando informações sobre as vagas, mensalidade, programas de apoio e ingresso de estudantes, etc. O debate sobre diplomas e profissões também favoreceu o compartilhamento de opiniões entre os participantes, além de estimular a pesquisa sobre as áreas de interesse. A facilitadora trouxe informações sobre a diferença entre bacharelado, licenciatura e tecnólogo. Ao final do encontro foi solicitado que os participantes preenchessem, durante a semana, através de um *link* enviado, a um quadro chamado “características pessoas e exigências da profissão”. A pergunta reflexiva ao final do encontro foi: “Como você gostaria de se ver daqui a 5 anos?”.

Dando continuidade com a temática da realidade de cursos e profissões, o objetivo da sexta sessão foi relacionar características, capacidades e habilidades dos integrantes frente às exigências das profissões e áreas de atuação selecionadas. O conteúdo apresentado pelos membros na atividade passada foi debatido no encontro. Esse quadro possibilitou relacionar as características percebidas pelos integrantes com o que é esperado da profissão pesquisa,

destacando se havia o interesse ou não por determinada área. O planejamento de carreira também foi um tópico debatido, assim como modelos e referências de profissões que os estudantes possuíam. A pergunta reflexiva do encontro foi “Como a quarentena/pandemia alterou minha perspectiva de futuro?”.

No sétimo encontro, a partir da pergunta reflexiva, os integrantes compartilharam as mudanças e adaptações oriundas desse período e em quais proporções a mudança se tornou mais urgente. O objetivo do encontro foi definir as metas pessoais ligadas ao alcance das metas profissionais, assim como discutir alternativas de decisões profissionais. A facilitadora transmitiu o vídeo “A falta que a falta faz” (<https://bityli.com/PfuSM>, recuperado em 29 de setembro, 2021) para estimular um diálogo sobre trajetórias e planos de vida, destacando a importância de experienciar todo o percurso e não somente a linha de chegada. As perguntas reflexivas, como a atividade final, foram “Em que cresci com esse grupo? Quais os ganhos imediatos e posteriores da experiência em OP?”.

O último encontro foi contemplado por momentos de reflexão e *feedbacks*, tanto dos participantes, quanto da facilitadora. Houve a reaplicação dos instrumentos (escala e questionário). O objetivo desse encontro foi avaliar os resultados alcançados quanto à escolha de profissão, assim como relatar a perspectiva de futuro acerca dos próximos passos para alcançar as metas dispostas. Ao comparar o primeiro com o último encontro, os participantes relataram que o processo de OP contribuiu para sua tomada de decisões, assim como ganhos imediatos, e em longo prazo em seu processo de escolha de carreira.

Os desafios encontrados na adaptação de uma intervenção remota foram, de certo modo, superados. O trabalho de forma coletiva dos participantes e da pesquisadora contribuiu para o alcance dos objetivos. Alguns integrantes, que inicialmente tinham de duas a três opções de cursos de graduação, ao final do processo estavam mais esclarecidos de qual seria sua escolha para o vestibular (Tabela 1).

TABELA 1
Tomada de decisão dos participantes no início e final do processo de OP

Participantes	Quantas profissões considera		Com relação a escolha profissional	
	Pré	Pós	Pré	Pós
A	3	2	MD	QD
B	3	2	MD	QD
C	3	1	CD	FE
D	1	1	FE	FE

continua

Participantes	Quantas profissões considera		Com relação a escolha profissional	
	Pré	Pós	Pré	Pós
E	3	2	I	QD
F	1	1	QD	FE
G	2	1	QD	FE
H	2	2	I	I
I	1	1	FE	FE
J	2	1	QD	FE

I: Está indeciso(a); MD: Tem muita dificuldade para tomar a decisão; CD: Tem certa dificuldade para tomar a decisão; QD: Já está quase decidido(a); FE: Já fez sua escolha

Mesmo com as adaptações para a intervenção grupal na modalidade on-line foi possível constatar um maior esclarecimento, por parte dos membros dos grupos, acerca do processo de escolha profissional. Realizar intervenções em termos de autoconhecimento, bem como entrar em contato com a realidade de cursos, profissões e carreiras foi fundamental para esse processo. Alguns *feedbacks* que os participantes compartilharam no último encontro:

"Consegui identificar áreas que tenho facilidade (...) pesquisei e refleti sobre campo de trabalho e escolhas" (Participante F);

"Conhecer outras pessoas que estão tentando entrar na faculdade como eu me fez perceber a diversidade de opiniões e escolhas" (Participante I);

"Consegui ter certeza da profissão que quero e entender que independente da demora é o que quero pra mim" (Participante D).

Por meio dos relatos apresentados pelos participantes foi possível observar as significativas contribuições e progressos oriundos de uma intervenção remota em OP. A intervenção propiciou aos participantes a aquisição de conhecimentos e reflexão sobre diversas variáveis que influenciavam o processo de escolha profissional, elementos esses fundamentais nesse contexto, conforme destacaram Moura e Menezes (2004).

Em virtude das medidas de distanciamento social e atendimentos grupais em OP no formato remoto ainda há poucos registros de estudos na literatura em OP e de carreira nesse formato. Isso ressalta a importância e a necessidade da continuidade desses estudos, visto tamanhas (in)conclusões tomadas em um período atípico como uma pandemia no século XXI (Ribeiro, 2021).

Considerações Finais

A proposta dos grupos de OP demandou uma participação ativa e comprometimento, entretanto, quando é considerado o estabelecimento de vínculos iniciais por meio de reuniões em plataformas on-line, percebeu-se certa resistência na aproximação entre os integrantes. Essa dificuldade foi notada no início dos encontros, em que os membros dos grupos sequer ligavam a câmera dos seus dispositivos e suas falas eram curtas e breves. Entretanto, ao final dos encontros de OP, pôde-se perceber maior desenvoltura e melhorias de vínculos entre os participantes, incluindo trocas de conversas entre eles e não apenas com a facilitadora.

O processo de escolha profissional pode ser particularmente difícil, já que além dos obstáculos próprios dessa fase, o estudante ainda precisa ponderar sobre as consequências que a sua escolha lhe trará no futuro. A adaptação dessa intervenção para o caráter remoto também se mostrou desafiadora para a formação do vínculo entre os participantes, porém, adaptar e reinventar as formas de conduzir os encontros se mostraram demandas essenciais para próximas experiências.

REFERÊNCIAS

- Békés, V., & Doorn, K. A. (2020). Psychotherapists' attitudes toward on-line therapy during the Covid-19 pandemic. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30(2), 238-247.
- Bridi, M. A., Bohler, F. R., Zanoni, A. P., Braunert, M. B., Bernardo, K. A. S., Maia, F. L., Freiberger, Z., & Bezerra, G. U. (2020). O trabalho remoto/home-office no contexto da pandemia COVID-19. Recuperado de https://www.eco.unicamp.br/remir/images/Artigos_2020/ARTIGO_REMIR.pdf
- Drosos, N., Theodoroulakis, M., Antoniou, A., & Rajter, I. C. (2021). Career services in the post-COVID-19 era: a paradigm for career counseling unemployed individuals. *Journal of Employment Counseling*, 58(1), 36-48. doi: 10.1002/joec.12156
- Lucchiari, D. H. P. S. (1993). A questão do vestibular. In D. H. P. S. Lucchiari (Org.). *Pensando e vivendo a orientação profissional* (pp. 134-140). São Paulo: Summus.
- Moura, C. B. (2018). *Orientação profissional sob o enfoque da análise do comportamento* (4a ed.). Campinas: Alínea.
- Moura, C. B., & Menezes, M. V. (2004). Mudando de opinião: análise de um grupo de pessoas em condição de re-escolha profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 29-45.
- Ribeiro, M. A. (2021). *Orientação profissional e de carreira em tempos de pandemia: lições para pensar o futuro*. São Paulo: Vetor Editora.
- Schmidt, B., Crepaldi, M. A., Bolze, S. D. A., Neiva-Silva, L., & Demenech, L. M. (2020). Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Estudos de Psicologia*, 37(e200063), 1-13. doi: 10.1590/1982-0275202037e200063
- Soligo, A. F., Oliveira, I. T., Muniz, M., & Zanini, D. S. (2020). Formação em psicologia: estágios e avaliação psicológica. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 40(e243432), 1-18. doi: 10.1590/1982-3703003243432
- Souza, R. (2014). *Guia Tô no Rumo – jovens e escolha profissional: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa.

EXPECTATIVAS E VIVÊNCIAS ACADÊMICAS DE ALUNOS DE INSTITUIÇÕES MILITARES NO ENSINO SUPERIOR

Lívia Rosa de Araújo¹, Tereza Gláucia Rocha Matos²



Levando em consideração os desafios do contexto universitário, especialmente na transição escola-universidade, é necessária a mobilização de diversos recursos pessoais, acadêmicos, emocionais e sociais para a permanência e sucesso no ensino superior (ES) (Araújo et al., 2016). Dentre os fatores que influenciam o sucesso acadêmico no ES, as expectativas acadêmicas dos estudantes universitários têm recebido destaque na literatura nacional (Porto & Soares, 2017a, 2017b). As expectativas dos estudantes se apresentam, muitas vezes, de maneira equivocada, tornando a sua adaptação bem mais complexa e gerando uma sequência de decepções em suas vivências na universidade (Soares et al., 2018).

De acordo com Almeida et al. (2003) os anseios dos universitários parecem sofrer algum tipo de evolução ao longo do tempo. A este respeito, o estudo conduzido pelos autores, que comparou as expectativas no início do ano com o envolvimento acadêmico no segundo semestre letivo, mostrou que os alunos portugueses apresentavam níveis mais elevados de expectativas no

¹ Psicóloga, mestra e doutoranda em Psicologia na Universidade de Fortaleza. liviariosaaraujo@gmail.com

² Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará e doutorado em Psicologia – Universidad de Barcelona. Leciona na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza. Atua na área de Psicologia Social e do Trabalho. Coordena o Laboratório de Estudos sobre o Trabalho – LET. terezamatos@unifor.br

As autoras agradecem à FUNCAP por apoiar e financiar essa pesquisa.

início do ano face aos valores obtidos no final do primeiro ano. A diminuição ocorria em um amplo leque de expectativas, mas era principalmente notória em relação ao envolvimento institucional (atividades extracurriculares, apoio institucional e relacionamento com professores) e em relação aos seus projetos vocacionais (qualidades que o curso apresenta em atender os objetivos profissionais, demandas do mercado de trabalho, possibilidade de carreira com o curso frequentado).

Verifica-se, assim, ser necessário conhecer as expectativas dos estudantes para que, na medida do possível, as instituições conheçam suas necessidades, disponibilizem e aperfeiçoem os serviços por elas oferecidos para auxiliar no processo de adaptação dos que nelas ingressam. Porém, existe um âmbito que foi pouco explorado academicamente sobre expectativas do ES: o contexto das instituições de ensino superior (IES) militares. De acordo com Rosinha e Júnior (2020), os estudantes do Ensino Superior Militar (ESM), particularmente durante o primeiro ano da academia militar, são confrontados com inúmeros desafios. Dentre essas diversas instituições militares de ES, aquelas que possuem caráter mais voltado à academia, com cursos de mestrado e doutorado são: o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) e o Instituto Militar de Engenharia (IME). Desse modo, este estudo busca responder às seguintes perguntas: Quais são as expectativas dos alunos que se preparam para vestibulares militares? E quais são suas vivências acadêmicas?

Método

Essa é uma pesquisa exploratória, que utilizou métodos qualitativos para alcançar seu objetivo. Foram entrevistados de forma on-line, através do *Google Meet*, oito participantes que responderam a um roteiro com perguntas abertas sobre expectativas e vivências acadêmicas. Os tópicos da entrevista foram: o processo de preparação para o vestibular, expectativas em relação a instituição, aos professores, ao curso e após a graduação. Entre os participantes das entrevistas, dois são alunos que estão se preparando para esses vestibulares, um que abandonou o curso de graduação no ITA, outro se graduou no ITA, outro abandonou o curso de graduação no IME e o último que se graduou no IME. Foi entrevistada uma pessoa de conhecimento da pesquisadora e foi solicitado que esta indicasse outras pessoas para a entrevista. Para a análise dos dados qualitativos, as entrevistas foram gravadas e transcritas, com autorização dos participantes. Em seguida foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). A Tabela 1 apresenta o perfil dos participantes que estudam ou estudaram nessas instituições e na tabela 2 há o perfil dos participantes que se preparam para esses vestibulares:

TABELA 1

Entrevistados – Alunos e ex-alunos ITA/IME

Idade	Instituição	Atividade Profissional	Situação do curso	Engenharia	Naturalidade	Carreira
24	ITA	Mercado Financeiro	Concluído	Civil	Fortaleza	Civil
27	IME	Comercial	Concluído	Civil	Fortaleza	Civil
22	ITA	Não	Cursando	Aeronáutica	Brasília	Civil
24	ITA	Não	Abandonou	Computação	Fortaleza	Civil
24	IME	Não	Cursando	Civil	Fortaleza	Militar
25	IME	Não	Abandonou	Computação	Rio de Janeiro	Civil

TABELA 2

Entrevistados – alunos no preparatório para vestibular

Idade	Escola	Participa de turma preparatória?	Série	Tentativa	Naturalidade	Preferência
18	Particular	Sim	Cursinho	2 tentativas	Fortaleza	ITA
19	Particular	Sim	Cursinho	2 tentativas	Fortaleza	ITA

Resultados e Discussão

As categorias que surgiram da fala dos participantes entrevistados foram: influência familiar; rotina severa de estudos; turmas olímpicas; trabalhar com engenharia; ensino acadêmico; relações interpessoais; distância de casa; treinamento militar; amizades; formação acadêmica; adoecimento psíquico; e transição universidade-trabalho. Sendo as cinco primeiras categorias relacionadas às expectativas acadêmicas e as demais relacionadas às suas vivências acadêmicas.

Influência familiar

No que diz respeito à primeira categoria, metade dos participantes das entrevistas afirmaram que um dos motivos pelos quais escolheram a universidade militar foi por influência da família, como afirma o segundo entrevistado: “a minha avó (...) dizia: não, o (nome do entrevistado) vai fazer o ITA”. Santos, Oliveira e Dias (2015) realizou uma pesquisa com estudantes do ensino médio e apontou a influência da família na escolha profissional. Entretanto, demonstrou também que a escola e a mídia aparecem como pilares nesse processo.

Rotina severa de estudos

De modo geral, com exceção do terceiro entrevistado, todos os outros informaram a exacerbada quantidade de horas de estudos por dia, como afirma o entrevistado 6: “Tipo, teve uma época que era de 5h até 00h todos os dias”. Nesse contexto, a busca por uma nova profissão tem motivado muitos jovens a investirem muito na preparação para o vestibular, investimento tanto em tempo, com muitas horas de estudo, quanto financeiro, para custeio de curso preparatório (Santana, 2019).

Turmas olímpicas

Muitas escolas em Fortaleza se utilizam das premiações de seus alunos em olimpíadas como forma de divulgação e autopromoção do seu ensino. Além disso, o bom desempenho de alguns alunos nessas olimpíadas pode ser um indicador de que estes têm interesses em exatas (visto que a maior parte das olimpíadas estimuladas pelas escolas, para que os alunos participem, são as de matemática, física e química), que é um perfil similar ao dos alunos que se interessam pelo ingresso no ITA/IME.

Trabalhar com engenharia

Três participantes da entrevista afirmaram que suas expectativas em relação ao futuro profissional perpassam por quererem trabalhar com a Engenharia após a sua formatura, como o quinto entrevistado: “Eu tinha expectativas de sair engenheiro e conseguir trabalhar com Engenharia”. Porém, ambos os entrevistados já formados não atuam em suas áreas de formação (Engenharia Civil), o pode estar relacionado com o momento do mercado de trabalho da Engenharia no Brasil. Um dos fatores que influencia o mercado de trabalho da construção civil são os programas desenvolvidos pelo governo, porque fortalecem o setor e geram empregos. Há alguns anos, o curso de Engenharia Civil era o que mais atraía os estudantes e o que mais lançava profissionais no mercado de trabalho, devido ao momento favorável da economia em que o Brasil se encontrava (Salerno, Toledo, Gomes & Lins, 2013).

Ensino acadêmico

Quatro entrevistados falaram sobre suas expectativas em relação ao ensino e aos professores, como afirma o quinto entrevistado: “Acho que isso aí é geral, todo mundo acha que é uma parada mais idealizada, os professores bons, você vai super gostar do que você estuda”. Segundo Marques, Silva, Silva, Queiroz e Queiroz (2011), quando as expectativas dos estudantes sobre a universidade não estão ligadas a uma visão futura acerca da profissão, ficam, em geral, em torno da própria universidade e do que ela pode oferecer, podendo versar sobre a qualidade do corpo docente e sobre as matérias, o que se reflete no aprendizado durante o curso.

Relações interpessoais

Por já conversarem e conhecerem outros estudantes das instituições de ESM, algumas expectativas daqueles que estavam se preparando para esses

vestibulares se referiam às amizades que seriam formadas. Assim, na pesquisa realizada por Soares et al. (2018), percebe-se que existem altas expectativas dos jovens em relação às suas relações interpessoais na universidade, especialmente ao considerar fazer novas amizades e ter um bom convívio.

Distância de casa

De modo geral, de acordo com informações oficiais no site do ITA, quase metade dos alunos que ingressam na instituição não são residentes de São Paulo (onde o instituto fica localizado), de modo que a distância de casa e a saudade da família aparecem na fala de alguns entrevistados, como o primeiro: “Sentia muita falta da família”. Vizzotto, Jesus e Martins (2017) afirmam que cada transição que o sujeito sofre durante a sua vida constitui experiências significativas, assim, a vida universitária, para muitos jovens, pode significar a saída de casa, o afastamento da família e mudanças no estilo de vida.

Treinamento militar

No primeiro mês de ingresso na instituição de ESM, existe um período chamado de “aquartelamento” ou “adaptação”, no qual os alunos de ambas as instituições são ensinados sobre a cultura e afazeres militares, além de serem submetidos a treinos de força. Assim, a inserção no universo militar exige dos estudantes muitos esforços físicos e psicológicos para se adaptarem, visto que a carreira militar é uma das mais estressantes do mundo (Afonso & Gomes, 2009).

Amizades

Existe uma grade oferta de atividades extracurriculares nessas instituições, apontadas pelos entrevistados como uma forma de ajudar no processo de fazer novas amizades. A finalidade do ES não se restringe a atos educativos ou em uma composição curricular, mas em um conjunto intencional e pessoal que formam profissionais para o mercado de trabalho. Dessa maneira, urge a necessidade de focar não apenas na capacitação técnica, mas também comportamental, que podem ser desenvolvidas nas atividades extracurriculares (Minarelli, 1995).

Formação acadêmica

De modo geral, os entrevistados reclamavam da sua formação acadêmica, especialmente no que se trata ao relacionamento com professores e as formas de avaliação das universidades. Como afirmou o terceiro entrevistado: “O negócio é o seguinte: aula no ITA, ninguém gosta, as pessoas toleram”. Em relação aos professores, o mesmo entrevistado apontou que: “São pessoas com trato interpessoal bem difícil. Foge-me a palavra correta, mas, arbitrário. Arbitrário é uma boa palavra. Os professores, em média, são muito arbitrários”. Essa é uma realidade preocupante, visto que a relação professor-estudante pode ser considerada como uma das mais importantes, pois forma o centro do processo educativo (António & Manuel, 2015).

Adoecimento psíquico

Um fator que influencia bastante as vivências universitárias desses alunos são as provas. De modo que estas, muitas vezes, podem estimular um ambiente estressor e de adoecimento psíquico. O primeiro entrevistado explica um pouco de como isso acontece:

“E aí, a média era o primeiro bimestre mais o segundo bimestre, divide por 2, arredonda para baixo, multiplica por 2, soma com o 3º bimestre e divide por 3. Tipo assim, nós pensamos que é brincadeira, mas tinha gente que ficava com 6,4 por causa disso, desse arredondar para baixo” (Entrevistado 1).

O estudo realizado por Veloso, Cassio, Rodrigues, Costa e Rassilan (2020) sobre a Síndrome de Burnout (SB) em universitários aponta estes aspectos como os mais estressantes entre os alunos: provas e notas (51,5%); falta de tempo para relaxar ou para lazer (31,4%); completar os requisitos para graduação (notas/produção clínica/estágio) (28,2%); conciliar vida pessoal com rotinas da faculdade (32,8%); medo de reprovar em uma matéria ou perder o ano (66,6%); entre outras. Outro fator estressor comentado pelos entrevistados é a rotina de estudos, que, por virem de uma preparação já bastante intensa no vestibular, torna-se inviável manter essa rotina por mais cinco anos, assim, os estudos tornam-se mais frequentes somente na época das provas. Assim, dois entrevistados informaram que tiveram episódios de depressão e SB durante a graduação e pontuaram que o ocorrido não teria sido uma situação pontual, mas que atinge a maioria dos alunos dessas instituições.

Transição universidade-trabalho.

Quando questionados sobre a transição universidade-trabalho, inicialmente, falaram sobre as oportunidades de estágio. De modo geral, os entrevistados percebem que fazer parte dessas instituições abre portas: “Então, nós tendemos a ter uma certa facilidade em processos seletivos para passar, mas em termos assim, de o cara sair em um patamar muito alto, acontece muito pouco, mas acontece”. Entretanto, um aluno do ITA informou a respeito da dificuldade devido à distância entre o ITA e São Paulo, de modo que outros bons alunos de outras universidades de excelência como a École Polytechnique (unidade da Universidade de São Paulo que também ministra cursos de engenharia) teriam mais vantagens. Além disso, há o desgaste diário de deslocamento entre São José dos Campos e a capital (cerca de 100 quilômetros).

A transição universidade-trabalho ocorre de forma dilatada no tempo: começa antes da formatura e se estende até a adaptação no mundo do trabalho (Vieira, Maia & Coimbra, 2007). Essa mudança, muitas vezes, vai além da inserção no mercado de trabalho e engloba o desenvolvimento de outros papéis sociais, como a independência financeira ou a família (Koivisto, Vuori & Nykyri, 2007). Entretanto esse processo tem sido difícil para os alunos devido a realidade da engenharia de modo geral no país. Uma pesquisa realizada no Observatório Universitário apontou que 53% dos universitários atuam em áreas diferentes da sua formação no País (Nunes, 2012).

Porém, um dos entrevistados, que optou pela carreira militar, informou outro ponto sobre essa transição:

“Isso também foi um dos motivos que eu escolhi Engenharia Civil e no IME, porque você, um engenheiro que acabou de se formar, você já vai pegar uma obra muito grande (...) quem tem amigos de Engenharia Civil recém-formado, sabe que é pena para conseguir um emprego” (Entrevistado 5).

Conclusão

Atingiu-se o objetivo desse estudo, que foi conhecer as expectativas dos alunos que se preparam para vestibulares militares e quais são suas vivências acadêmicas. Compreende-se que as expectativas dos alunos que se preparam estão fortemente relacionadas ao ensino e à perspectiva de sucesso profissional. Em contrapartida, os alunos e ex-alunos das instituições militares apresentaram uma baixa avaliação em relação às aulas e aos professores e a sua carreira profissional, de modo geral, não está vinculada aos seus cursos de graduação. Assim, pode-se considerar que exista uma relação desequilibrada entre as expectativas e as vivências acadêmicas.

Por fim, aponta-se como limitação do estudo o fato de não ter conseguido a diversidade de respostas buscadas, como: nenhuma mulher participar da entrevista, o fato de somente um aluno que escolheu a carreira militar participar da entrevista e não ter entrevistados de todos os cursos de graduação. Sugere-se como indicação para estudos futuros buscar mais aspectos diferentes dentre os entrevistados para obter uma visão mais diversa das respostas.

REFERÊNCIAS

- Afonso, J. M. P., & Gomes, A. R. (2009). Stress ocupacional em profissionais de segurança pública: um estudo com militares da Guarda Nacional Republicana. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 22(2), 294-303.
- Almeida, L. S., Fernandes, E. M., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. C. (2003). Envolvimento acadêmico: confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, 2(2), 57-70.
- Antônio, L. A. D., & Manuel, J. A. C. (2015). Importância da relação professor-aluno na educação superior [Resumo]. In PUCPR (Eds.) EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação (p. 29888-97). Curitiba, Brasil.
- Araújo, A. M., Teixeira F., Amorim, D., Zenha G., Azevedo B., & Santos, L. (2016). Validação da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido em estudantes universitários do ensino superior privado. *Psicologia, Educação e Cultura*, 20(1), 172-90.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Koivisto, P., Vuori, J., & Nykyri, E. (2007). Effects of the School-to-Work Group Method among young people. *Journal of Vocational Behavior*, 70(2), 277-96.
- Marques, A. C., Silva, A. C. L., Silva, I. R. O., Queiroz, F. C. B. P., & Queiroz, J. V. (2011). Levantamento das expectativas dos alunos ingressantes: um estudo sobre a opção e permanência do graduando no curso de engenharia de produção da UFRN [Resumo]. In ENEGEP (Eds.), XXXI Encontro Nacional de Engenharia de Produção (p. 1-12). Belo Horizonte, Brasil.
- Minarelli, J. A. (1995). *Empregabilidade: o caminho das pedras*. São Paulo: Gente.
- Nunes, E. O. (2012). *Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias*. Rio de Janeiro: Editora Garamond.
- Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017a). Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e prática*, 19(1), 208-19.
- Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017b). Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicológica*, 35(1), 13-24.

- Rosinha, A. P., & Júnior, H. A. (2020). Adaptação ao ensino superior militar: preditores do sucesso acadêmico. *Inovar*, 30(76), 131-42.
- Salerno, M. S., Toledo, D. G. C., Gomes, L. A. V., & Lins, L. M. (2013). Tendência e perspectivas da Engenharia no Brasil. Relatório Engenharia Data 2012: Formação e Mercado de Trabalho em Engenharia no Brasil. São Paulo: Observatório de Inovação e Competitividade – Núcleo de Apoio à Pesquisa da USP.
- Santana, C. (2019). Saúde mental: depressão, ansiedade e estresse de estudantes de pré-vestibular para o curso de medicina. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Fronteira Sul. Passo Fundo, Brasil.
- Santos, A. S., Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2015). Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. *Psicologia: teoria e prática*, 17(1), 150-63.
- Soares, A. B., Leme, V. B. R., Gomes, G., Penha, A. P., Maia, F. A., & Lima, C. A. et al. (2018). Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 206-23.
- Veloso, T. P. F., Cassio, C. C. P., Rodrigues, C. A. Q., Costa, G. E. A., & Rassilan, L. P. C. (2020). Manifestações da Síndrome de Burnout e fatores associados entre discentes do curso em odontologia. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 52(52), 1-10.
- Vieira, D., Maia, J., & Coimbra, J. L. (2007). Do ensino superior para o trabalho: análise factorial confirmatória da escala de auto-eficácia na transição para o trabalho (AETT). *Avaliação Psicológica*, 6(1), 3-12.
- Vizzotto, M. M., Jesus, S. N., & Martins, A. C. (2017). Saudades de casa: indicativos de depressão, ansiedade, qualidade de vida e adaptação de estudantes universitários. *Revista Psicologia e Saúde*, 9(1), 59-73.
-

VISÃO DE FUTURO E BEM-ESTAR EM JOVENS INFRATORES INSTITUCIONALIZADOS

Manuella Costa da Silva¹, Maria Odília Teixeira²



A Lei Federal Brasileira 8.069, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2012) regulamentam a justiça juvenil no Brasil. Crianças e adolescentes entre os 12 e os 17 anos, que cometem delito, são submetidos a medidas socioeducativas, com diferentes graus de gravidade. A privação de liberdade até 3 anos em instituições de detenção de jovens, com liberdade compulsória aos 21 anos, é a mais grave dessas medidas e deve ser aplicada em conformidade com os princípios de excepcionalidade e brevidade. No entanto, de acordo com a Pesquisa Anual Brasileira do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2018), em 2015 o Brasil tinha 26.868 jovens infratores em 418 unidades socioeducativas, exclusivamente masculinas. Este número inclui jovens que cometeram crimes violentos pela primeira vez, os que permanecem na instituição até a data máxima da sentença (3 anos) e os jovens reincidentes.

Tal como acontece na maioria dos países, o sistema está sobretudo dirigido para penalizar o infrator. Contudo, é consenso na literatura (e.g.,

¹ Doutoranda na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Possui graduação em Psicologia e mestrado em Cognição e Neurociências do Comportamento, pela Universidade de Brasília. Desde 2008 atua como servidora pública em Unidades socioeducativas de Internação. Tem interesses nas áreas clínica, social, jurídica. manuellapsi@yahoo.com.br

² Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Tem desenvolvido pesquisa sobre crenças e fontes de autoeficácia; bem-estar e carreira; equidade de gênero; vulnerabilidade social; programas para jovens em risco; estudos interculturais e validação de provas psicológicas na população portuguesa. moteixeira@psicologia.ulisboa.pt

Underwood & Washington, 2016) a necessidade de transformar a reabilitação em oportunidades que promovam a mudança no jovem e na comunidade como um todo, para que se interrompam ciclos de violência e pobreza, que prevalecem em muitas famílias (Gökbel Sönmez & Subaşı Baybuğa, 2021). Pela complexidade do problema é exigida uma perspectiva humanista e multidisciplinar, sendo reconhecido os contributos da Psicologia Positiva e da Psicologia da Carreira na reabilitação. A Psicologia Positiva (Seligman, 2011) representa uma nova abordagem que foca o desenvolvimento, bem-estar, otimismo, satisfação e cooperação, e a Psicologia da Carreira (Super, 1990) focaliza a carreira no desafio do florescer de competências em projetos, que sejam significativos nos diferentes contextos (trabalho, família, lazer, cidadania). A ação educativa positiva abrange diferentes níveis e contextos, no rumo de desenvolver pessoas, transformar instituições e ambientes sociais. O período de reabilitação deve proporcionar oportunidade de desenvolver competências, estabelecer projetos de vidas e agenciar a própria vida (Ferreira, Pereira, & Pegoraro, 2020; Henry, 2020). Este novo paradigma psicoeducacional implica mudança de concepção e da prática, e necessariamente também das crenças e atitudes dos profissionais de reabilitação. A pesquisa das duas últimas décadas tem sido produtiva relativamente ao impacto dos fatores positivos na intervenção psicológica e educacional. Há evidências que as intervenções positivas propiciam maior autoeficácia, autocontrole, capacidade cognitiva e neuroplasticidade, com impacto na saúde física e mental, na diminuição da violência e uso de drogas, redução da ansiedade, depressão e estresse (Lianov et al., 2019).

São objetivos deste trabalho analisar, em jovens infratores privados de liberdade, os projetos e atitudes relacionadas ao futuro e o efeito dos projetos mais representativos nos resultados de bem-estar, de percepção positiva de futuro e percepção do ambiente socioeducativo.

Método

Amostra

Os participantes (N = 195) são rapazes de idades entre 14 e 20 anos (M= 16,8, DP = 1,58), institucionalizados entre 1 mês e 3 anos (M=12 meses, DP=8,75 meses), em três centros de reabilitação social do distrito federal do Estado de Brasília. A média de escolaridade é 8,44 anos (DP =1,89). As famílias destes jovens possuem baixas qualificações profissionais; considerando os participantes que responderam à questão sobre a escolaridades dos pais (54% do total de respondentes), observa-se que 76% das famílias não têm nenhum grau de escolaridade (62% dos pais e 87% mães).

Instrumentos

Questionário de Dados Pessoais e Projetos

O questionário inclui dados demográficos, aspirações e projetos para o futuro (e.g., família, trabalho, dinheiro).

Escala de Sentimentos para o Futuro

Esta escala foi elaborada para esta pesquisa, com base na literatura que aponta a perspectiva de futuro como fator crítico na motivação para a mudança, no bem-estar e saúde mental (Chronister & McWhirter, 2006). Trata-se de uma escala de autorrelato, com 10 itens, que avaliam sentimentos positivos (e.g., otimista) e negativos (e.g., angustiado). A resposta tem formato de escala de Likert de 5 pontos (1. Nada a 5. Fortíssimo). Os resultados da análise em componentes principais (rotação varimax) confirmam dois componentes independentes, que representam emoções positivas e negativas face ao futuro (Teixeira et al., 2021). Os coeficientes alfa de Cronbach situam-se em 0,76 (emoções positivas) 0,67 (emoções negativas). Estes indicadores são favoráveis à consistência interna da medida.

Escala de percepções do ambiente

A escala de percepção do ambiente socioeducativo foi também elaborada nesta pesquisa. Tem 12 itens de autorrelato, com conteúdos de valência positiva sobre o ambiente educacional (e.g., sou estimulado a participar nas decisões da minha comunidade). A resposta tem formato de escala de Likert de 5 pontos (1. Nada a 5. Fortíssimo). O resultado é dado pela soma das respostas aos 12 itens. É uma medida unidimensional. O alfa de Cronbach situa-se em 0,84, indicando elevada consistência interna.

Escala de Desenvolvimento e Bem-Estar

A Escala de Desenvolvimento e Bem-estar (Flourishing Scale; Diener et al., 2009) é de autorrelato, com 8 itens que avaliam bem-estar subjetivo (relações interpessoais, sentimentos de competência, significado e propósito na vida). As respostas são dadas numa escala de 7 pontos (1 – Discordo fortemente a 7 – Concordo fortemente). Em diferentes amostras, designadamente portuguesas, há índices positivos de validade e precisão (Almeida & Teixeira, 2018; Diener et al., 2009).

Procedimentos

O protocolo foi aprovado no Comitê de Ética Nacional em Pesquisa, Brasil (Protocolo CAEE 34895287). Os jovens assinaram o consentimento informado e foram informados sobre os objetivos e condições do estudo, em particular do anonimato das respostas. Foram asseguradas condições de autonomia de participação, de compreensão de leitura e segurança dos participantes. Para coleta de dados, os jovens foram reunidos em pequenos grupos numa sala espaçosa da instituição, com a presença do pesquisador (psicólogo com experiência em jovens institucionalizados) e um membro da equipe de segurança da instituição. A análise de dados foi feita no programa estatístico IBM SPSS 25.

Resultados

Projetos

Em 90% dos participantes há indicação de projetos profissionais,

destacando-se ser empresário (13%), advogado (13%), jogador de futebol (8%), engenheiro (11%) e bombeiro (7%). A maioria dos participantes (96%) tem certeza nos seus projetos. Em 35% dos projetos é exigida formação básica (e.g., segurança, mecânico) e 41% superior (e.g., arquiteto, advogado, juiz, professor, médico); 24% indicam projetos sem formação, se considerarmos jogador de futebol (8%), empresário (13%) e ator de novela (1%). Os projetos com formação básica e/ou qualificação associada, tendem a agrupar-se nas áreas da segurança e proteção (e.g., bombeiro, polícia) (12%), mecânica (6%), serviços pessoais (e.g., cabeleireiro, motorista, vendedor,

Objetivos de vida e carreira

Na lista de objetivos, e considerando as alternativas “forte e fortíssimo”, são prioridades “trabalho” (94%), “divertir” (91%), “satisfeito com a profissão” (89%), “família” (88%), “muito dinheiro” (86%) e “não ter problemas com a justiça” (83%).

Sentimentos face ao futuro

Na subescala de sentimentos positivos, a amplitude de resultados variou de 5 a 25, com média 18,4 (DP= 5.14), e a mediana e moda são, respectivamente, 19 e 25. A moda situa-se no ponto máximo. Em sentimentos negativos, a amplitude de resultados variou de 5 a 25, com média 8.69 (DP=3.86), e a mediana e moda são, respectivamente, 8 e 5. Nesta subescala, observa-se que a moda situa-se no ponto mínimo.

Diferenças grupais

Através da análise de variância (Anova) a um fator (objetivo) em três níveis (nada, forte, fortíssimo), procede-se a análise dos efeitos dos objetivos mais representativos nos resultados das escalas Bem-Estar, Sentimentos de Futuro e Perceção do Ambiente. Nas comparações múltiplas das médias (*pos-hoc*) usou-se o método Scheffé. A Tabela 01 apresenta as estatísticas descritivas para os resultados das escalas em que há efeito significativo das variáveis objetivos.

TABELA 1

Médias e desvios padrão das escalas em que o efeito “objetivos” é estatisticamente significativo

Escalas	Nada		Forte		Muito Forte		F (2,160)
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Projeto ter trabalho							
Bem estar	31.50	14.78	35.38	9.87	41.04	11.00	6,27**
Sentimento Positivo de futuro	14.18	6.45	15.53	4.16	19.81	4.78	18,21***

continua

Escalas	Nada		Forte		Muito Forte		F (2,160)
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Projeto satisfação na profissão							
Sentimento Positivo de futuro	15.81	6.68	14.52	3.37	19.46	4.68	13,21***
Percepção Positiva do ambiente	24.71	8.70	28.16	7.58	30.75	10.27	3,70*
Divertimento							
Bem estar	32.18	8.59	37.44	13.09	40.40	10.66	4,06*
Sentimento Positivo de futuro	12.81	5.23	16.24	4.13	19.93	4.66	23,15***
Projeto constituir família							
Bem estar	31.80	11.89	37.55	11.20	41.06	10.67	6,65**
Sentimento Positivo de futuro	14.62	5.66	16.60	4.42	19.85	4.82	14,90***
Percepção Positiva do ambiente	23.45	9.18	27.79	7.26	31.69	10.48	7,44**
Projeto ter muito dinheiro							
Sentimento Positivo de futuro	14.68	5.18	17.09	5.62	19.38	4.70	10,75***
Projeto não ter problemas com a justiça							
Sentimento Positivo de futuro	15.81	6.50	16.05	4.10	19.53	4.56	10,35***

*Nota: $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Variável projeto "ter trabalho". Diferenças entre médias

O efeito da variável é significativo em bem-estar ($p < 0.01$) e sentimento positivo de futuro ($p < 0.001$). Nas comparações *pos-hoc*, nas duas escalas as médias são superiores do grupo com "fortíssimo" projeto de trabalho.

Variável projeto "estar satisfeito com a minha profissão". Diferenças entre médias

O efeito da variável é significativo em sentimento positivo de futuro ($p < 0.001$) e percepção positiva do ambiente ($p < 0.05$). Nas comparações *pos-hoc*, nas duas escalas as médias são superiores do grupo com "fortíssimo" projeto satisfação com a profissão.

Variável projeto "me divertir". Diferenças entre as médias

O efeito desta variável é significativo nos resultados de bem-estar ($p < 0.05$) e sentimento positivo de futuro ($p < 0.001$). Nas comparações

pos-hoc, nas duas escalas as médias são superiores do grupo com “fortíssimo” projeto divertir.

Variável projeto “construir família”. Diferenças entre as médias

O efeito desta variável é significativo em bem-estar ($p < 0.01$), sentimento positivo de futuro ($p < 0.001$) e percepção positiva do ambiente ($p < 0.001$). Nas comparações *pos-hoc*, nas três escalas as médias são superiores do grupo com “fortíssimo” projeto família.

Variável projeto “ter muito dinheiro”. Diferenças entre as médias

O efeito desta variável é significativo nos resultados de sentimentos positivos de futuro ($p < 0.001$), sendo a média superior do grupo fortemente empenhado em ter muito dinheiro.

Variável projeto “não ter problemas com a justiça”. Diferenças entre as médias

O efeito da variável é significativo na escala sentimentos positivos de futuro ($p < 0.001$), sendo a média superior do grupo fortemente preocupado em não ter problemas com a justiça.

Discussão

No âmbito da Psicologia Positiva e da Psicologia da Carreira, sublinham-se implicações políticas, sociais, educacionais e pessoais dos resultados. É nota de reflexão o significado dos projetos de vida e carreira como promotores da mudança na reabilitação.

Na amostra, 41% dos jovens expressam projetos profissionais de estatuto social alto, dificilmente alcançáveis para a maioria, e cerca de 25% possuem projetos com profissões sem formação específica (jogador de futebol e empresário). A natureza destes projetos também é observada por Lopes e Teixeira (2012) em jovens de classe desfavorecida. Os projetos realistas e exequíveis possuem papel chave na inclusão e inserção social dos jovens. Neste sentido, os programas de reabilitação devem incluir módulos de aconselhamento de carreira para estes jovens.

Os indicadores da análise de variância revelam a importância dos projetos de vida e de trabalho como componentes de organização pessoal e motivacional. Os jovens com prioridade no projeto “ter trabalho” também revelam maiores níveis de bem-estar e sentimentos positivos de futuro. Complementarmente, o projeto estar satisfeito com a atividade profissional relaciona-se com a intensidade do sentimento positivo de futuro e com a percepção positiva do ambiente socioeducacional. Estes dados salientam o projeto de trabalho como mecanismo adaptativo de inserção e de agenciamento pessoal. O objetivo não ter problemas com a justiça tem efeito na intensidade do sentimento positivo de futuro. Este resultado pode sugerir uma possível alavanca para mudanças de atitudes e comportamentos. Nos jovens com forte projeto de família, as médias são mais elevadas em bem-estar, sentimento positivo de futuro e percepção positiva do ambiente socioeducacional.

Conclusão

Os dados sublinham o papel da percepção de futuro positivo e dos projetos de carreira/trabalho para o bem-estar e desenvolvimento. Estes indicadores evidenciam que os objetivos em contextos sociais de trabalho, família, lazer e cidadania podem ser veículos de satisfação, desenvolvimento e inserção social. E aqui surge a necessidade de refletir sobre a necessidade de um componente prático de informação sobre as opções de qualificação mais técnica, que podem favorecer a realização dos sonhos e ambições destes jovens. As alternativas profissionais, e mesmo de tempos livres, têm que ser exequíveis e realistas. A intervenção socioeducativa deve incluir suporte social e emocional, que cultive um ambiente de apoio e segurança, mas também permita uma relação mais objetiva e realista com o mundo social das profissões e qualificações.

REFERÊNCIAS

- Almeida, B. R., & Teixeira, M. O. (2018). Bem-estar e adaptabilidade de carreira na adaptação ao ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 19-30. <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p19>.
- Chronister, K. M., & McWhirter, E. H. (2006). An experimental examination of two career interventions for battered women. *Journal of Counseling Psychology*, 53(2), 151-164. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.53.2.151>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2009). New measures of wellbeing: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 39, 247-266.
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990). Brasil, Lei n. 8.069 de 13 de julho. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Ferreira, L. S., Pereira, E. R., & Pegoraro, R. F. (2020). Youth in situations of deprivation of liberty: a study based on theses defended in Brazil (2007-2016). *Emancipação*, 20, 1-21.
- Gökbel Sönmez, S., & Suba i Baybu a, M. (2021). Health care needs of juvenile offenders in Turkey. *International Archives of Integrated Medicine*, 8(5), 1–22.
- Henry, B. F. (2020). Adverse experiences, mental health, and substance use disorders as social determinants of incarceration. *Journal of Community Psychology*, 48, 744– 762. <https://doi.org/10.1002/jcop.22289>
- Lianov, L. S., Fredrickson, B. L., Barron, C., Krishnaswami, J., & Wallace, A. (2019). Positive Psychology in Lifestyle Medicine and Health Care: Strategies for Implementation. *American journal of lifestyle medicine*, 13(5), 480–486. <https://doi.org/10.1177/1559827619838992>
- Lopes, A. R., & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1),7-14.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Florescer: Uma nova compreensão da felicidade e do bem-estar*. (C. P. Lopes, Trans.; 1st ed.). Rio de Janeiro: Objetiva.
- Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (2018). Brasil, Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Levantamento Anual. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/sdh/noticias/2018/janeiro/divulgado-levantamento-anual-do-sistema-nacional-de-atendimento-socioeducativo>.
- Sistema Nacional de Atendimento socioeducativo – SINASE (2012). Brasil, Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. Em D. Brown, e L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass. (p. 197-261).
- Teixeira, M. O., Silva, M. C., Laranjeira, M. & Veríssimo, A. (2021, abril). Sentimentos de futuro e objetivos. Um estudo com jovens infratores institucionalizados. Comunicação no IV Seminário Internacional de Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento – Desenvolvimento e bem-estar nos contextos de trabalho e de formação (on-line). Universidade do Algarve, Portugal.
- Underwood, L. A., & Washington, A. (2016). Mental Illness and Juvenile Offenders. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(2), 228. <https://doi.org/10.3390/ijerph13020228>

VISÃO DE FUTURO, ANSIEDADE E DEPRESSÃO EM JOVENS INFRATORES INSTITUCIONALIZADOS

Manuella Costa da Silva¹, Maria Odília Teixeira²



A caracterização das medidas socioeducativas no Brasil retrata a precariedade da estrutura física e das atividades oferecidas, bem como o clima organizacional coercitivo marcado por relações interpessoais hostis e de insegurança, violência física e psicológica, bem como situações de conflito, fuga, rebelião, motim e homicídios. Parece haver uma prevalência de práticas coercitivas sobre as pedagógicas. Esses locais têm sido repetidamente descritos como superlotados e desfavoráveis ao desenvolvimento devido às condições insatisfatórias e desumanas de higiene, alimentação, saúde e integridade física, o que resulta na perda da identidade pessoal, sofrimento, recorrência e preconceito na comunidade. A comparação com as prisões foi frequente devido ao predomínio de espaços fechados, muros altos, pluralidade de portões, fios trançados e outras estruturas de segurança, bem como a dificuldade dos adolescentes em conviver com sua família e comunidade (Coscioni et al., 2017).

A história da escravidão, genocídio de populações nativas e fragilidade democrática são aspectos importantes para o entendimento político e social brasileiro (Kilduff & Silva, 2019). O aumento do encarceramento e do extermínio físico de adolescentes negros no Brasil (Gorski & Cordeiro, 2018) é

¹ Doutoranda na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Possui graduação em Psicologia e mestrado em Cognição e Neurociências do Comportamento, pela Universidade de Brasília. Desde 2008 atua como servidora pública em Unidades socioeducativas de Internação. Tem interesses nas áreas clínica, social, jurídica. manuellapsi@yahoo.com.br

² Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Tem desenvolvido pesquisa sobre crenças e fontes de autoeficácia; bem-estar e carreira; equidade de gênero; vulnerabilidade social; programas para jovens em risco; estudos interculturais e validação de provas psicológicas na população portuguesa. moteixeira@psicologia.ulisboa.pt

resultado da “cultura do medo” reforçada pelos apelos da mídia (Azevedo & Rebouças, 2017). Além da precariedade imposta pela pobreza e falta de público, a invisibilidade social dos jovens e a valorização da cultura do dinheiro, do poder e do consumo atrelada ao tráfico ilícito de drogas influencia dos jovens as práticas criminosas. Complementando essas ideias, Bonalume e Jacinto (2019) destacam a seletividade da justiça diante de uma sociedade profundamente marcada pela desigualdade social, de gênero, raça e etnia.

Desta forma, os objetivos do presente trabalho são, em jovens infratores privados de liberdade, analisar os níveis de ansiedade e depressão, e o impacto da visão de futuro, dos objetivos e dos consumos de álcool e drogas na depressão e ansiedade.

Método

Participantes

Os participantes (N = 175) são rapazes de idades entre 14 e 20 anos (M= 16.8, DP = 1.58), institucionalizados entre 1 mês e 3 anos (M=12, DP=8,75 meses), em três centros de reabilitação social do Distrito Federal. A média de escolaridade é 8,44 (DP =1,89).

Instrumentos

Questionário de Dados Pessoais e Projetos

O questionário inclui dados demográficos, familiares, e aspirações em projetos profissionais e objetivos para o futuro (e.g., família, trabalho, dinheiro).

Escala de Sentimentos para o Futuro

Esta escala é de autorrelato, com 5 itens sobre sentimentos positivos (e.g., otimista) e 5 negativos (e.g., angustiado). A resposta é dada em escala de 5 pontos (1. Nada a 5. Fortíssimo).

Inventários de Ansiedade e Depressão de Beck – BAI e BDI

As versões brasileiras (Cunha, 2001; Gorenstein & Andrade, 1996; Gorenstein & Andrade, 1998) do Inventário de Depressão de Beck (BDI; Beck et al., 1996) e do Inventário de Ansiedade de Beck (BAI; Beck et al., 1988; Beck & Steer, 1993) avaliam a presença e intensidade de indicadores de depressão e ansiedade. O BDI é um instrumento de autorrelato com 21 itens, com quatro opções de resposta que variam de 0 a 3. A pontuação total é indicador de depressão e pode variar de 0 a 63. O BAI é um instrumento de autorrelato com 21 itens, com quatro opções de resposta que variam de 0 a 3. A pontuação total é indicador de ansiedade e pode variar de 0 a 63. O BDI e o BAI mostram alta consistência interna, sendo os coeficientes alfa de Cronbach de 0,81 e 0,92, respectivamente (Beck et al., 1988, Gorenstein & Andrade, 1998). As pontuações de corte para o BDI foram 0-9 (depressão mínima), 10-16 (depressão leve), 17-29 (depressão moderada) e

30-63 (depressão grave). Os pontos de corte do BAI foram 0-7 (ansiedade mínima), 8-15 (ansiedade leve), 16-25 (ansiedade moderada) e 26-63 (ansiedade severa).

Procedimentos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília. Os jovens assinaram o consentimento informado, e foram informados dos objetivos e condições do estudo, em particular do total anonimato dos dados. Foram asseguradas condições de autonomia de participação, compreensão de leitura e segurança dos participantes. Em datas diferentes, reuniram-se os jovens em pequenos grupos (2-17) em salas espaçosas dentro da instituição, com a presença do pesquisador com experiência em jovens institucionalizados e um membro da equipa de segurança da instituição. A análise de dados foi feita no programa estatístico IBM SPSS 25.

Resultados

Do total de participantes, 88 (50,29%) tiveram pontuações totais do BDI variando de 0-9 (depressão mínima), 38 (21,71%) tiveram pontuações de 10-16 (depressão leve), 37 (21,14%) tiveram pontuações de 17-29 (depressão moderada) e 12 (6,86%) tiveram escores de 30-63 (depressão grave). Para o BAI, 71 (40,00%) participantes tiveram escores totais de 0-7 (ansiedade mínima), 45 (25,71%) tiveram escores de 8-15 (ansiedade leve), 31 (17,71%) tiveram escores de 16-25 (ansiedade moderada), e 29 (16,57%) tiveram escores de 26-63 (ansiedade severa). Tomando os intervalos de corte relativos para depressão e ansiedade, a depressão moderada a grave representou cerca de 28% dos participantes, enquanto a ansiedade moderada a grave representou cerca de 34,28% dos participantes.

Os modelos de regressão linear múltipla foram estimados para as variáveis dependentes de ansiedade e depressão usando o método Stepwise. Esse procedimento pretendeu esclarecer a casualidade entre variáveis que interferem no funcionamento psicológico dos adolescentes infratores e que devem ser consideradas nos planos de intervenção socioeducativa. As variáveis independentes incluíram Sentimentos para o Futuro, Objetivos, e Depressão e Ansiedade. Foram considerados os pressupostos de distribuição normal, multicolinearidade, homogeneidade e independência dos erros. Os efeitos significativos são considerados a partir de $p < 0,05$.

Modelo de Regressão Múltipla Linear – Ansiedade (Stepwise)

Foi obtido um modelo em cinco passos, sendo estatisticamente significativo [$F(5, 114) = 16,15$; $R^2 a = .39$; $p < .001$]. O modelo inclui como fatores explicativos de Ansiedade: depressão ($\beta = 0.47$, $t(120) = 6,33$; $p < .001$), Objetivo não ter problemas com a justiça ($\beta = -0.17$, $t(120) = 2,33$; $p < .05$) (negativo), Consumo de álcool ($\beta = 0.20$, $t(120) = 2,81$; $p < .01$), Objetivo estar satisfeito com a profissão (negativo) ($\beta = -0.18$, $t(120) = 2,46$; $p < .05$) (negativo) e Sentimento Negativo de Futuro ($\beta = 0.15$, $t(120) = 2,07$; $p < .05$).

Modelo de Regressão Múltipla Linear – Depressão (Stepwise)

Resulta um modelo em quatro passos, estatisticamente significativo [$F(5, 120) = 13,60$; $R^2 = .34$; $p < .001$], incluindo como fatores explicativos de Depressão: Ansiedade ($\beta = 0.50$, $t(126) = 6,79$; $p < .001$), Sentimento Positivo de Futuro ($\beta = -0.30$, $t(126) = -3,74$; $p < .001$) (negativo), Objetivo ser boa pessoa ($\beta = 0.22$, $t(126) = 2,46$; $p < .01$) e objetivo não ter problemas com a justiça ($\beta = 0.16$, $t(126) = 2,01$; $p < .05$).

Discussão

O sofrimento psicológico e o consumo de substâncias psicoativas entre infratores juvenis institucionalizados são um fenômeno mundial. Embora o Brasil tenha uma legislação de proteção à justiça juvenil atualizada, o número de crianças e adolescentes brasileiros nessa situação é alto, e pouco se sabe sobre a prevalência e gravidade de seu sofrimento psíquico e necessidades de saúde mental. Segundo levantamento de 2017 da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2017), indivíduos com depressão representavam 5,8% e indivíduos com ansiedade 9,3% da população brasileira. Nossos achados mostram que participantes com escores moderados a graves no BDI (28,00%) e participantes com escores moderados a graves no BAI (34,28%) apresentam cerca de quatro vezes essas taxas, o que indica níveis potencialmente preocupantes de depressão e ansiedade nestes infratores juvenis institucionalizados. Prevalências semelhantes de depressão e ansiedade também foram relatadas em jovens envolvidos com a justiça em vários países (e.g. Teplin et al., 2012; Wakefield et al., 2019).

Nos modelos de regressão múltipla linear, apenas o consumo de álcool explica positivamente os níveis de ansiedade. Pessoas com ansiedade e transtornos do humor são mais propensas a abusar de álcool, ansiolíticos e outras drogas ilícitas, do que a população em geral (Colder et al., 2019; Miguel et al., 2017; Paulus et al., 2018; Spradlin et al., 2020).

Nesta pesquisa, e em ambiente de reabilitação, salienta-se o efeito da perspectiva do futuro como fator de saúde mental, inferindo-se o seu efeito quer na ansiedade quer na depressão. Este indicador é pertinente nas ações educativas que devem apontar possibilidades positivas para estes jovens. É ainda de salientar o efeito dos objetivos que os jovens projetam para o futuro (Teixeira et al., 2021), e que precisam de ser ancorados em forte suporte social.

Em conclusão, os resultados trazem reflexão sobre a relação entre saúde mental e projetos de vida e carreira, sendo esta uma área pouco explorada em Psicologia. Apontamos aqui os desafios existentes à intervenção dirigida aos profissionais e adolescentes, tal como preconizado nos modelos de educação da carreira. As intervenções neste domínio devem considerar diferentes níveis e diferentes dimensões nos jovens e nos profissionais, salientando-se a pertinência dos projetos de vida positivos na saúde mental dos jovens infratores internados.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, K. S. & Rebouças, G. M. (2017). Adolescentes em conflito com a lei no contexto de desigualdades: Uma análise sobre a comunicação e o direito na sociedade. *Revista de Direitos Humanos e Efetividade*, 3(1), 1–18. <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2526-0022/2017.v3i1.2007>
- Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 893-897. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.893>
- Beck, A. T., & Steer, R. A. (1993). *Beck Anxiety Inventory Manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. K. (1996). *Manual for the Beck Depression Inventory*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Bonalume, B. C., & Jacinto, A. G. (2019). Encarceramento juvenil: o legado histórico de seletividade e criminalização da pobreza. *Revista Katálysis*, 22(1), 160-170. <https://doi.org/10.1590/1982-02592019v22n1p160>
- Borden, J. W., Peterson, D. R., & Jackson, E. A. (1991). The beck anxiety inventory in nonclinical samples: initial psychometric properties. *Journal of Psychopathology Behavioral Assessment*, 13 (4), 345-56. <https://doi.org/10.1007/BF00960446>
- Colder, C. R., Lee, Y. H., Frndak, S., Read, J. P., & Wiczorek, W. F. (2019). Internalizing symptoms and cannabis and alcohol use: Between- and within-person risk pathways with coping motives. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 87(7), 629-644. <https://doi.org/10.1037/ccp0000413>
- Coscioni, V., Costa, L. L. A., Rosa, E. M. & Koller, S. H. (2017). The undergoing of the socio-educational measures of confinement in Brazil: a systematic review of the literature. *Psico (Porto Alegre)*, 48(3), 231-242.
- Cunha, J. A. (2001). *Manual da versão em português das Escalas Beck*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Gorenstein, C. & Andrade, L. (1996). Validation of a Portuguese version of Beck Depression Inventory and the State-Trait Anxiety Inventory in Brazilian subjects. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, 29(4), 453-457.
- Gorenstein, C. & Andrade, L. (1998). Inventário de Depressão de Beck: propriedades psicométricas da versão em português. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25(5), 245-250.
- Gorski, L. & Cordeiro, J. S. (2018). Encarceramento e extermínio de parte da juventude brasileira como política de controle da criminalidade e do medo. *Revista de Movimentos Sociais e Conflitos*, 4(1), 88–110. <https://doi.org/10.26668/indexlawjournals/2525-9830/2018.v4i1.4363>
- Kilduff, F., & Silva, M. M. da. (2019). Tensões da política social brasileira: entre o aparato assistencial e a criminalização da questão social no Brasil. *Revista Katálysis*, 22(3), 619-630. Epub November 14, 2019. <https://doi.org/10.1590/1982-02592019v22n3p619>
- Miguel, A. Q. C., Madruga, C. S., Cogo-Moreira, H., Yamauchi, R., Simões, V., Ribeiro, A., da Silva, C. J., Fruci, A., McDonell, M., McPherson, S., Roll, J. M., & Laranjeira, R. R. (2017). Contingency management targeting abstinence is effective in reducing depressive and anxiety symptoms among crack cocaine-dependent individuals. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 25(6), 466–472. <https://doi.org/10.1037/pha0000147.supp>
- Mineka, S., Watson, D., & Clark, L. A. (1998). Comorbidity of anxiety and unipolar mood disorders. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 377-412. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.377>
- Osman, A., Barrios, F. X., Aukes, D., Osman, J. R., & Markway, K. (1993). The Beck Anxiety Inventory: Psychometric properties in a community population. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 15(4), 287-297. <https://doi.org/10.1007/BF00965034>
- Paulus, D. J., Hogan, J. B. D., & Zvolensky, M. J. (2018). Examining emotion dysregulation as an underlying factor explaining relations of anxiety sensitivity and cannabis use severity. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(1), 21-32. <https://doi.org/10.1037/tps0000143>
- Silva, M. C., Teixeira, M. O., & Laranjeira, M. (em publicação). Projetos, objetivos, atitudes de futuro no agenciamento pessoal. Um estudo com jovens com pena criminal institucionalizados. *Atas IV Seminário Internacional de Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento*. Universidade do Algarve.
- Spradlin, A., Marcus, D. K., & Cuttler, C. (2020). The latent structure of cannabis misuse: A taxometric analysis. *Psychological Assessment*, 32(8), 803-808. <https://doi.org/10.1037/pas0000828.supp>
- Steer, R. A., Ranieri, W. F., Beck, A. T., & Clark, D. A. (1993). Further evidence for the validity of the Beck Anxiety Inventory with psychiatric patients. *Journal of Anxiety Disorders*, 7(3), 195-205. [https://doi.org/10.1016/0887-6185\(93\)90002-3](https://doi.org/10.1016/0887-6185(93)90002-3)
- Teplin, L. A., Welty, L. J., Abram, K. M., Dulcan, M. K., & Washburn, J. J. (2012). Prevalence and persistence of psychiatric disorders in youth after detention: a prospective longitudinal study. *Archives of General Psychiatry*, 69(10), 1031-1043. <https://doi:10.1001/archgenpsychiatry.2011.2062>
- Teixeira, M. O., Silva, M. C., Laranjeira, M. & Veríssimo, A. (2021). Sentimentos de futuro e objetivos. Um estudo com jovens infratores institucionalizados. *IV Seminário Internacional de Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento – Desenvolvimento e bem-estar nos contextos de trabalho e de formação (on-line)*. Universidade do Algarve, Portugal.
- Wakefield, S. M., Baronia, R., & Brennan, S. (2019). Depression in Justice-involved Youth. *Child Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 28(3), 327-336. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2019.02.010>
- World Health Organization (2017). *Depression and Other Common Mental Disorders: Global Health Estimates*. Geneva: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/254610/1/WHO-MSD>

A CONSTRUÇÃO DE CARREIRA ENTRE PROFISSIONAIS DO SETOR DE DISTRIBUIÇÃO DE VEÍCULOS

Naitê Andreão Passos¹, Priscilla de Oliveira Martins da Silva²



O desenvolvimento da tecnologia da informação, além da globalização progressiva vem influenciando a dinâmica entre indivíduos, organizações e sociedade (Savickas et al., 2009). Além das mudanças contextuais do mercado de trabalho, as transformações sociais também afetaram as atitudes e comportamentos dos indivíduos em relação à carreira, quais sejam, o aumento da expectativa de vida e do período de tempo da vida dedicada ao trabalho, e as mudanças nas estruturas familiares – seja nos papéis domésticos ou de trabalho, como casais de dupla carreira (Sullivan & Baruch, 2009).

Essas novas configurações alteraram a relação do indivíduo com o mundo do trabalho e deslocaram o centro da responsabilidade da gestão da carreira do empregador para o próprio empregado, ocasionando também mudanças na própria concepção de carreira (Wang & Wanberg, 2017). Gradativamente, desenvolver uma trajetória de carreira em uma única organização tornou-se improvável, sendo mais real a probabilidade de um indivíduo ter maior variedade de vínculos empregatícios e experiências profissionais ao longo da vida (Savickas, 2012). A Teoria de Construção de Carreira (TCC) (Savickas, 2002) oferece suporte para esse novo enfoque, uma vez que considera a carreira

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Atua em atividades relacionadas à gestão de pessoas, liderando projetos relacionados à atração, seleção e desenvolvimento de pessoas. naitepassos@hotmail.com

² Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Departamento de Administração, do Programa de Pós Graduação em Administração e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. priscillamartinsilva@gmail.com

como um processo direcionado pelo próprio indivíduo de modo interpretativo, longitudinal e dinâmico. Pesquisas com lente em TCC e interesse no vínculo profissional parecem ser escassas (Coetzee, 2015; Chan et al., 2016; Xie et al., 2016).

Em uma análise crítica da TCC, Taveira (2011) sinaliza oportunidades de avanços para a teoria oferecendo caminhos para futuras pesquisas. Embora contenha a força da visão dinâmica e contextualista da identidade, os pontos de avanço pontuados são: 1) a escassa descrição dos construtos do modelo (personalidade vocacional, adaptabilidade e temas de vida) em diferentes contextos socioeconômicos e culturais; 2) o tratamento às questões relacionadas à ética de carreira ser considerado superficial, e; 3) a visão pendular de que existem extremos de carreira: um modelo anterior tradicional, que atendia uma lógica de mercado mais estável e outra agora, mais flexível e dinâmica que atende à lógica contemporânea.

Em busca de contribuir com esse conjunto de apontamentos, a presente pesquisa foi realizada em um setor específico do contexto econômico brasileiro, qual seja: o setor de distribuição e concessionários de veículos. O setor de concessionários está entre os 10 mais afetados pela crise político-econômica que iniciou no Brasil em meados do ano de 2013, sendo a quinta área que mais extinguiu postos de trabalho de acordo com dados do CAGED (Cadastro Geral de Empregados e Desempregados).

Método

Participaram da pesquisa 7 (sete) profissionais do setor de concessionários e distribuidores de veículos do estado do Espírito Santo (ES). A amostra foi selecionada por conveniência, sendo utilizada a técnica de “bola de neve” (Flick, 2013). Foi utilizado um roteiro composto de dados sociodemográficos adicionado à técnica da Linha de Vida (Brott, 2001; Gibbons & Shurts, 2010) com o apoio de um roteiro semipadronizado para entrevista sobre o tema “carreira”. A essa primeira etapa foi adicionada uma entrevista semiestruturada contendo um roteiro semipadronizado que abordou o tema carreira, os impactos do contexto e os pontos negativos e positivos na carreira atual. As entrevistas foram transcritas e analisadas por meio da Análise de Conteúdo (AC), seguindo o processo de codificação proposto por Bardin (2004).

Resultados

Em relação ao perfil dos entrevistados, 57% (n=4) são do sexo masculino e idade média de 30 anos (DP =2,92). Quanto a situação civil, 57% dos entrevistados (n=4) não têm convivência comum com parceiros, isto é, são solteiros, separados ou namoram; e 57% (n=4) não possuem filhos. Em relação ao nível de escolaridade, 57% (n=4) possuem Ensino Médio Completo e todos os entrevistados (n=7) possuem vínculo de trabalho por meio da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

O corpus submetido à AC (Bardin, 2004) apresentou um total de 136 trechos. O Eixo 1, “Eu por mim mesmo”, concentra conteúdo relacionado ao autoconceito dos profissionais; o 2, “Adaptação”, reúne as narrativas com

as situações de mudança e desafios que se apresentaram ao longo das suas histórias de vida e de carreira dos profissionais e, por fim; o 3, “Contexto”, relaciona fatores do meio ambiente dos profissionais que interferem em suas decisões de carreira. As Tabelas 1 apresenta uma visão geral de cada eixo temático, categoria e subcategorias gerados.

TABELA 1

Visão geral dos Eixos temáticos, categorias e subcategorias da história de vida e carreira

Eixos Temáticos	Categorias	Subcategorias	
EIXO 1: Eu por mim mesmo 54 trechos (40%)	O que, como e porque eu desejo 27 trechos (20%)	O querer mais	3 trechos (2%), E1, E4, E5
		Afeto	1 trecho (0,7%), E1
		Minha referência	9 trechos (6%), E1(2), E3, E4, E5(2), E6, E7(2)
		Boas maneiras	2 trechos (6%), E2, E5
		Carreira como progressão	5 trechos (3%), E3, E6(3), E7
		Autoria como diferencial atual	7 trechos (5%), E1, E2, E3(2), E4, E6(2)
	Trajetória 27 trechos (20%)	Conquistas	8 trechos (5,9%), E1(7), E5
		Meu início de carreira	4 trechos (2,9%), E1, E3, E4, E7
		Esforço para conquistar	5 trechos (3%), E1(2), E5, E6, E7
		Carreira como história de vida	10 trechos (6%), E1(2), E2, E3, E3(2), E5(2), E6, E7
EIXO 2: Adaptação 54 trechos (40%)	Adaptabilidade 26 trechos (19%)	A necessidade financeira	3 trechos (2%), E1, E3, E4
		Frustração	4 trechos (2,9%), E1, E2
		Insegurança	5 trechos (3%), E1(2), E2, E3, E6
		Mudanças no contexto e nas pessoas	11 trechos (8%), E1(2), E3, E4(2), E5, E6(4), E7
		Desafio	2 trechos (1%), E2(2)
		O controle emocional	1 trechos (0,7%), E6
	Processo de adaptação 28 trechos (20%)	O sentido da vida com o trabalho	1 trechos (0,7%), E1
		Em busca de novas alternativas	7 trechos (5%), E1, E2(2), E3, E4, E5, E6
		Desenvolvimento emocional	2 trechos (1%), E2(2)
		Desenvolvimento técnico	5 trechos (3%), E2, E3, E4, E5
A mudança como constante	13 trechos (10%), E1(3), E2, E3(2), E4(2), E5(2), E6(2), E7		

continua

Eixos Temáticos	Categorias	Subcategorias	
EIXO 3: Contexto 28 trechos (20%)	Empresa 11 trechos (8%)	Família	11 trechos (8%), E2(2), E4(4), E5(5)
		Liderança	3 trechos (2%), E1(3)
		Oferta de oportunidade	5 trechos (4%), E3, E4, E5(2)
		Clima organizacional	3 trechos (2%), E2, E5, E6
		Cenário econômico	6 trechos (4%), E4, E5, E6(2), E7(2)

Considerações finais

Este estudo analisou os processos de construção de carreira dos profissionais do setor de concessionários e distribuidores de veículos do ES. Os profissionais conceituam carreira de modo paradoxal, pois, possuem desejo de construção de um percurso linear, no entanto, se reconhecem na construção de uma história descontínua. O conjunto de dados deste estudo demonstra que o processo de adaptação de carreira é um conceito central na construção de carreira dos profissionais do setor de distribuição de veículos. Sendo a adaptação conceito central da TCC (Savickas, 2013), se conclui pela utilidade do respaldo dessa teoria para interpretação do contexto no setor de concessionários. Outra questão verificada é que os profissionais entrevistados parecem desenvolver os recursos adaptativos exigidos pelo setor, o que reforça a interpretação de que a adaptabilidade de carreira não tem natureza nas atitudes de modo exclusivo, mas também é condicionada pelo contexto (Wehrle et al., 2019).

Diante de barreiras psicossociais – necessidade financeira e ansiedade – e de contexto – mudanças tecnológicas, ausência de apoio para desenvolvimento e família – a adaptação é apresentada de modo relevante e o contexto parece impulsionar o desenvolvimento de habilidades específicas, sendo por isso, reconhecido como fatores condicionantes para a adaptabilidade de carreira (Wehrle et al., 2019). Além disso, foi observado que os profissionais do setor demonstram recursos adaptativos, já que interpretam as barreiras de carreira como oportunidades (Zhang et al., 2019).

Entre as barreiras de contexto, as mudanças tecnológicas e de relações de trabalho são consideradas como condicionantes da adaptação no setor de concessionários. Condicionantes de adaptação de carreira são fatores ambientais de determinados contextos que impulsionam o desenvolvimento de habilidades nos profissionais que dele participam (Wehrle et al., 2019). Assim, a necessidade de inovação tecnológica é apresentada nas narrativas dos profissionais como uma realidade e exigência do setor de concessionários que parece pressionar o desenvolvimento dessa habilidade nos profissionais do setor. Esses dados reafirmam que a adaptação de carreira conta com fatores de contexto que as condicionam (Wehrle et al., 2019).

Embora traga contribuições relacionadas a extensão da utilização da TCC e especificamente sobre a adaptação, algumas limitações para este estudo devem ser consideradas. O estudo realizado de modo transversal limita a análise do construto adaptação de carreira, pois, o apresenta de maneira pontual impossibilitando a análise do processo de adaptação ao longo da história de vida. Assim, estudos longitudinais sobre o processo de adaptação podem reforçar os resultados encontrados. Outra limitação a ser considerada está relacionada à utilização das narrativas auto relatadas. Diante desse aspecto, buscou-se fazer emergir o contexto, a ação e o resultado das situações narradas nas entrevistas, de modo a trazer à tona os fatos de modo tão próximo quanto possível do fato ocorrido. Se soma a essa limitação o fato de a pesquisadora ser atuante na área de gestão de pessoas do setor de distribuição de veículos. Em busca de mitigar possíveis vieses de pesquisa decorrentes desse fato, buscou-se realizar as entrevistas em ambientes e com postura descontraída, fora do ambiente e dos horários laborais.

Em relação a possíveis implicações práticas diante dos resultados encontrados, considerando a importância da adaptabilidade de carreira para o setor de concessionários e a possibilidade de aprimoramento dela por meio de treinamento (Koen et al., 2012), a implementação de projetos de regulação dessa competência conduzido com os trabalhadores tende a influenciar positivamente tanto no vínculo deles com a empresa como na percepção dele de sucesso na carreira promovendo benefícios tanto para o profissional como também para o empregador. Desse modo, a presente pesquisa sugere reforça sinalizações anteriores para que as empresas atuem na abordagem das preocupações de carreira dos empregados e, assim, tenham condições de atuar em relação a essas preocupações específicas e influenciem positivamente o comprometimento dos profissionais para com elas (Coetzee, 2015).

Além disso, programas de apoio às lideranças das empresas poderiam ser implementados com o intuito de oferecer suporte a profissionais da equipe com pouca vivência em ambientes inovadores ou em contextos econômicos turbulentos. A alta demanda por adaptabilidade junto de um contexto que não oferece um programa estruturado exige uma liderança mais preparada para a gestão de pessoas.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brott, P. E. (2001). The storied approach: A postmodern perspective for career counseling. *The Career Development Quarterly*, 49(4), 304-313. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2001.tb00958.x>
- Chan, S. H. J., Mai, X., Kuok, O. M. K., & Kong, S. H. (2016). The influence of satisfaction and promotability on the relation between career adaptability and turnover intentions. *Journal of Vocational Behavior*, 92, 167-175. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.12.003>
- Coetzee, M. (2015). Employees' psychosocial career preoccupations in relation to their work-related commitment. *Southern African Business Review*, 19(3), 30-47. Recuperado em 15 de agosto de 2021, de <https://www.ajol.info/index.php/sabr/article/view/127489>
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Penso.
- Gibbons, M. M.; Shurts, W. M. (2010). Combining career and couples counseling for college students: a narrative approach. *Journal of College Counseling*, 13(2), 169-181. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2010.tb00057.x>
- Koen, J.; Klehe, U.-C.; Vianen, A. E. M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395-408. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.10.003>
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behaviour. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development*, 149-205.
- Savickas, M. L. (2005, 2013). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work*, 1, 42-70.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- 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*, 2, 147-183.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Sullivan, S. E., & Baruch, Y. (2009). Advances in career theory and research: A critical review and agenda for future exploration. *Journal of management*, 35(6), 1542-1571. <https://doi.org/10.1177/0149206309350082>
- Taveira, M. C. (2011). Análise crítica do modelo Life Designing: contributos para reflexão. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 42, 71-81. https://doi.org/10.21631/rpp42_71
- Xie, B., Xia, M., Xin, X., & Zhou, W. (2016). Linking calling to work engagement and subjective career success: The perspective of career construction theory. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 70-78. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.011>
- Wang, M., & Wanberg, C. R. (2017). 100 years of applied psychology research on individual careers: From career management to retirement. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 546-563. <https://doi.org/10.1037/apl0000143>
- Wehrle, K., Kira, M., & Klehe, U. C. (2019). Putting career construction into context: Career adaptability among refugees. *Journal of Vocational Behavior*, 111, 107-124. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.08.007>
- Zhang, W.; Guan, X.; Zhou, X; Lu, J. (2019). The effect of career adaptability on career planning in reaction to automation technology. *Career Development International*, 24(6), 545-559. <https://doi.org/10.1108/CDI-05-2018-0135>

PROJETO DE VIDA EM ORIENTAÇÃO DE CARREIRA: UMA FERRAMENTA DE AUXÍLIO PARA JOVENS CONTEMPORÂNEOS

Maria Cristina Célia Braga Scorzafave¹, Mariana Araujo Noce²



A contemporaneidade pode ser caracterizada, de forma geral, por vivências aceleradas, efêmeras, dinâmicas, fluidas. A estruturação de projetos de vida nessas condições emerge como um desafio considerável (Bauman, 2001). Um Projeto de Vida é formado por um conjunto de atividades que orientam o indivíduo a se conhecer melhor em termos de interesses, valores e habilidades e a construir caminhos de satisfação pessoal e realização integral (Silva, 2014). Nos dias atuais, a construção de Projetos de Vida tem extrapolado as iniciativas individuais de algumas escolas e ganhado destaque como instrumento de políticas públicas dentro de uma proposta de formação integral (Pereira; Ribeiro, 2019). Um indício desse fato é o tema Projeto de Vida estar contemplado nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).

Paralelamente, trabalhar Projeto de Vida no contexto da Orientação Profissional e de Carreira (OPC) pode fazer sentido, já que é uma área que trabalha a relação do jovem com a construção de si e da sociedade, indo muito além de facilitar a escolha da profissão. É uma prática que objetiva auxiliar

¹ Graduada em Psicologia pela Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP (2016 – 2021). Finalizando especialização em Terapia Familiar e de Casal pelo Instituto Conversações de Ribeirão Preto (2019 – 2021). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo – USP (1990 – 1994). Mestre e Doutora em Genética Humana pela Universidade de São Paulo – USP (1995 – 2002).

² Bacharel em Psicologia e Psicóloga pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP) (1996). Possui Mestrado (2003) e Doutorado (2008) em Psicologia também pela FFCLRP-USP. Professora (desde 2002) e Coordenadora do Curso de Psicologia da Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP (desde 2011). noce.mari@gmail.com

as pessoas a conscientizarem-se de caminhos possíveis, escolhendo a partir de uma apropriação de seu contexto e dos fatores que influenciam a sua escolha (Duarte et al., 2010).

Abordar “Projeto de Vida” com jovens pós-modernos significa ajudá-los a entender e a colocar em prática o “entrelaçamento” entre oportunidades e escolhas. É ajudá-los a entender que existe uma parcela de responsabilidade pessoal e que é necessário exercer bem nossa capacidade de escolha. E que determinados valores, princípios e crenças balizam todas as nossas escolhas e dão a segurança necessária para fazê-las (Silva, 2014).

De acordo com Moran (2017), um projeto de vida precisa estar em um contexto de valorização pessoal, de integração comunitária, de compreensão das diferenças e de promoção da autonomia. Conforme ressaltado por Silva (2014), da mesma forma que o ser humano está em constante construção ou reconstrução, procurando sentidos e significados para sua vida, a construção de um Projeto de Vida também é processo para uma vida inteira e deverá, inclusive, ser foco de revisões periódicas para avaliação do percurso feito até dado momento. Para que se torne efetiva, a elaboração de um projeto de vida deve envolver autoconsciência e liberdade. Além disso, a construção de um PV é sempre algo comprometido com o presente, mas que está amplamente relacionado com passado (história de vida) e futuro (visão, metas, sonhos, ambições). O autor complementa que projetar a vida é processo dinâmico, gradual, reflexivo, concreto, contínuo e estruturado.

No contexto da juventude que precisa escolher um caminho profissional, muitas vezes o leque de escolhas possíveis parece limitado. Muitos se angustiam ao pensar que qualquer escolha que façam determinará um caminho a ser percorrido, sem erros, até o seu destino final: a nova identidade profissional (do profissional ideal). Normalmente não se trabalha com os jovens a ideia de que, mais importante do que a escolha que fizerem, será a forma como se relacionarão com essa escolha (Moscheta, 2012). Nesse sentido, o autor reforça que a escolha de uma profissão (e talvez todas as escolhas que fazemos) é um ponto de partida e não um destino programado.

Assim, neste contexto pós-moderno, torna-se primordial e desafiador falar-se em construção de Projeto de Vida, especialmente para jovens. Ajudá-los a pensarem em suas vidas como processos e não como destinos finais e a saírem do isolamento, do autocentramento, da passividade e do desengajamento para investirem na construção de laços, responsabilidades e projetos coletivos é cada vez mais necessário. Por fim, que os jovens descubram que o menos importante é acertar o caminho e que o mais importante inclui tornar-se protagonista da própria vida, estabelecer metas (cheias de sentido) a serem alcançadas e aprender a fazer planejamentos de curto, médio e longo prazos.

Duarte et al. (2010) chamam a atenção para os novos desafios das práticas de OPC na era da pós-modernidade e destacam a necessidade de novas abordagens para o atendimento das demandas dos clientes do século XXI. No âmbito dos novos paradigmas (pós-modernos), os métodos da OPC deverão assumir, cada vez mais, uma perspectiva dinâmica, que estimule no jovem o pensamento criativo e crítico, além da exploração de si mesmo em seus

múltiplos ambientes ou contextos, algo que conversa muito com aquilo que é esperado na construção de um PV.

Objetivos

O presente trabalho teve como objetivo avaliar a relevância e a aplicabilidade do tema Projeto de Vida no contexto escolar e investigar intervenções publicadas na literatura sobre esse tema, no âmbito da Orientação Profissional e de Carreira (OPC).

Metodologia

Por meio de uma pesquisa qualitativa, com objetivos exploratórios, foram entrevistados 12 estudantes do Ensino Médio e seis profissionais das áreas de Educação e de OPC para verificação das opiniões e percepções dos mesmos sobre o tema Projeto de Vida. A segunda parte do trabalho envolveu uma pesquisa bibliográfica, realizada por meio de um levantamento em bases de dados eletrônicos indexados e não indexados e pela criação de uma taxonomia para classificação das intervenções.

Resultados

Pesquisa de Campo

O termo Projeto de Vida ainda é algo pouco conhecido pelos estudantes e professores do Ensino Médio, especialmente de escolas particulares. Vários participantes referiram-se ao PV como algo mais voltado para a escolha de carreira/profissão e poucos conseguiram falar do assunto a partir de uma perspectiva mais ampla (de vida). Além disso, os entrevistados sinalizaram que um Projeto de Vida deve ser pensado como um meio para se atingir um fim e sua confecção não deve ser encarada como uma obrigação no currículo escolar, constituindo-se um processo que necessita de envolvimento afetivo para que a proposta funcione. Foi destacada a importância de um PV ser desenvolvido por um acompanhante experiente no assunto, de preferência alguém que já tenha confeccionado o próprio projeto.

Um Projeto de Vida deve ser encarado como um meio para atingir-se um fim. Assim, o PV é apenas um método ou um caminho para uma vida mais comprometida e plena de sentido. Nesse sentido nunca deve haver a inversão ou “substituição” de um pelo outro (do meio pelo fim e vice-versa). Qualquer projeto de vida é redutor e incapaz de dar conta da complexidade do fenômeno vital.

A elaboração de um PV deve levar em conta as diversas juventudes. É a partir da realidade concreta de cada um que essa experiência deve ser vivenciada e explorada. Assim, antes da elaboração de um PV é importante compreender quem são os jovens que participarão da proposta, conhecer seus contextos (social, cultural, econômico, geográfico), seus valores e costumes. Somente assim o trabalho será mais efetivo. Assim, para diferentes juventudes deve haver, necessariamente, diferentes formas de se trabalhar com essa diversidade.

Um ponto importante a ser discutido e que traz consequências dentro de uma aplicação escolar em larga escala é que a confecção de um PV nunca deverá ser encarada como uma obrigação ou uma “atividade a mais” no currículo escolar, mas, antes, deve ser sentida como uma necessidade pessoal. Assim, acreditamos que seja necessário um certo envolvimento afetivo do jovem para que a proposta funcione. É necessário que o jovem queira elaborar um Projeto de Vida ou é necessário que o indivíduo esteja em um momento de sua vida que demande um PV. Pensando nisto, cabe aqui uma reflexão e uma avaliação cuidadosa se vale a pena implementar-se um PV em larga escala, como uma atividade “obrigatória” a todos os alunos do Ensino Médio. Um PV não é algo para multidões. Assim, talvez fizesse mais sentido aplicar-se a ferramenta PV dentro do contexto de Orientação Profissional e de Carreira, onde os interessados buscariam auxílio profissional, mais especificamente de um psicólogo, para a um delineamento do mesmo.

É também de grande relevância, para a discussão das dificuldades e limitadores de implantação de um PV, saber que todo Projeto de Vida tem seu tempo e seu ritmo. Isto significa que em sua confecção não deve haver pressa. É processo que não deve ser acelerado por questões pessoais urgentes. De fato, isso é algo que pode acontecer se o jovem (ou seus pais) estiver ansioso para definir caminhos profissionais em ano de vestibular. Assim, a autora deste trabalho acredita que se um PV for elaborado no contexto escolar, ele deve ser trabalhado em etapas consecutivas ao longo dos três anos do Ensino Médio ou iniciado antes disso, se for possível. O mesmo vale para o contexto de OPC.

É importante construir-se uma parceria conversacional em sala de aula. Neste contexto conversacional, haveria uma combinação das especialidades do professor e do aluno. O aluno seria o “especialista” no conteúdo da conversa e o professor, o especialista no processo de construção dos diálogos. Portanto, caberia ao professor, mais do que tudo, criar espaços de fala e facilitar o processo de diálogo. Nessa perspectiva, o principal recurso que o professor levaria para a sala de aula seria a si mesmo como ser humano; mais do que um técnico, ele seria alguém capaz de assumir uma postura não hierárquica e uma pessoa capaz de promover e sustentar uma conversa respeitosa e aberta para aquilo que surgisse das falas dos alunos e para a imprevisibilidade dos encontros humanos.

Pesquisa bibliográfica das intervenções existentes envolvendo projeto de vida

Foram analisadas cinco intervenções encontradas envolvendo PV, as quais foram classificadas de acordo com diferentes aspectos formais (conteúdo, duração, metodologia, quem conduz o processo) para a determinação de parâmetros do que seria considerado uma boa intervenção. O quadro 1 resume as informações encontradas.

TABELA 1

Visão geral dos Eixos temáticos, categorias e subcategorias da história de vida e carreira

Nome do Projeto	Conteúdo	Duração	Metodologia	Condução do projeto
1. Circuito Projeto de Vida – Colégio Marista (Projeto de Vida, 2020).	Protagonismo, sonhos, escolhas, carreira, família, espiritualidade, diversidade, amizade, diversão, sustentabilidade, socialização, solidariedade.	Sem tempo determinado	Plataforma digital (site interativo)	Feita pelo próprio estudante
2. Aconselhamento para a construção da vida/carreira (Life Design) (Sampaio, Bardagi & Knabem, 2016)	Autobiografia e identidade (quem fui, quem sou, quem gostaria de me tornar); plano de ação.	Sem tempo determinado	Estímulo ao diálogo e à construção de uma narrativa de passado, presente e futuro com continuidade e coerência (construção de identidade narrativa)	Feita por psicólogos de Orientação Profissional e de Carreira e outros profissionais
3. Programa de Ensino Integral (PEI) das escolas da Rede Estadual de São Paulo (Escola da Escolha, 2020)	Identidade, valores, responsabilidade social; competências para o séc. XXI; sonhos; planejamento e definições de ações.	Dois anos	Material impresso com orientações de conteúdo para cada aula (apostila), vídeos, dinâmicas, livros, reflexões em grupo ou individuais.	Feita por professores
4. Programa de Educação Integral no Rio de Janeiro (Colégio Estadual Chico Anyisio) (Educação Integral para o Ensino Médio, 2020)	Autoconhecimento; identidade; autoconfiança; competências socioemocionais (responsabilidade, abertura ao novo, criatividade, pensamento crítico, curiosidade, persistência); planejamento; trabalho colaborativo; cidadania; superação de desafios; solução de problemas práticos; carreira profissional.	Três anos	Material impresso com orientações de conteúdo para cada aula (apostila)	Feita por professores
5. Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais da Secretaria de Educação do Ceará (Santos, 2016, relatório não publicado)	Desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais; identidade (pessoal, social, profissional); cidadania; colaboração.	Três anos	Metodologias participativas (foco das ações nas pessoas e nas suas relações sociais, considerando e valorizando seus saberes, experiências acumuladas, crenças e cultura)	Feita por professores

De forma geral, as atividades propostas estão organizadas em grandes temáticas, como Identidade (pessoal, social, profissional), Valores, Responsabilidade social, Competências para o século XXI (competências cognitivas, socioemocionais, dentre outras) e podem ser desenvolvidas, em geral, no decorrer dos três anos do ensino médio. Os programas analisados usam material impresso com orientações de conteúdo para cada aula,

plataforma digital (site interativo) e conversações com foco no estímulo ao diálogo e à construção de uma narrativa de passado, presente e futuro com continuidade e coerência. As intervenções podem ser conduzidas por professores ou psicólogos da área de Orientação Profissional e de Carreira.

Discussão e considerações finais

O tema Projeto de Vida mostrou-se relevante, necessário e factível de ser trabalhado tanto no contexto escolar como no de Orientação Profissional e de Carreira, porém com algumas ressalvas. Esse assunto está chegando às escolas como algo capaz de trazer muitos benefícios aos alunos. Por outro lado, a implantação desse instrumento em larga escala merece ser vista com cuidado e atenção, dadas as características peculiares desse instrumento. Para que a proposta funcione, alguns passos são necessários: o jovem precisa tomar consciência da importância da própria busca; precisa haver um acompanhamento formal e personalizado ou uma escuta qualificada e compreensiva da realidade do jovem e do que ele está querendo buscar.

É possível afirmar que um Projeto de Vida é um convite para o jovem “saborear” o tempo presente e futuro de um modo novo; é um convite para que o indivíduo viva com intensidade e consciência todas as etapas de sua vida. A aplicação de um PV deve favorecer um contato com a história pessoal, uma análise do contexto sociocultural na qual se vive, a visualização de um horizonte mais amplo de sentido e um esquema ou sistematização do caminho a ser percorrido e dos recursos necessários para isso.

A contemporaneidade tem seus desafios. Um deles é encontrar formas de ajudar jovens a encontrar sentido para suas vidas. A realidade pós-moderna tem vindo acompanhada de sentimentos como incerteza, insegurança, ansiedade, medo etc. Em um contexto onde é alto o índice de jovens depressivos, ansiosos, com ideação suicida, que se automutilam ou com algum tipo de transtorno mental, pensamos que talvez a solução para muitos desses problemas passe pelo autoconhecimento e pela busca de sentido para a própria existência e que o conceito de saúde (e de saúde mental) deva abarcar um projeto de vida.

O ser humano age de acordo com a visão que tem de si mesmo. A percepção íntima da própria identidade pode ser o gatilho para novas escolhas e mudanças na vida pessoal. Conhecendo-se a si mesmo, o jovem pode descobrir sentido para suas ações, pode permitir que novas características e competências emergam daí e pode se constituir protagonista para a construção de seu presente e de seu futuro.

REFERÊNCIAS

- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Brasil. (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 08 set. 2021.
- Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. V. & Vianen, A. E. M. (2010). A construção da vida: Um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Revista Interamericana de Psicologia*, v. 44, n. 2, p. 392-406.
- Educação integral para o Ensino Médio (RJ). (2020). Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/proposta-de-educacao-integral-para-o-ensino-medio-no-rio-de-jane.html>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- Escola da Escolha – Um Novo Jeito de Ver, Sentir e Cuidar dos Estudantes Brasileiros. (2020). Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 08 nov. 2020.
- Moran, J. (2017). A importância de construir Projetos de Vida na Educação. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2017/10/a-importancia-de-construir-projetos-de.html>. Acesso em: 31 out. 2019.
- Moscheta, M. S. (2012). Performance e identidade: apontamentos para uma apreciação estético-relacional do desenvolvimento. *Nova Perspectiva Sistêmica*, n. 44, p. 9-20.
- 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). *Pesquisa em Psicologia e Políticas Públicas: diálogos na pós-graduação*, 1, 189-209.
- Projeto de Vida. (2020). Circuito Projeto de Vida, 2020. Disponível em: <https://circuitoprojetodevida.com.br/>. Acesso em: 07 nov. 2020.
- Sampaio, C., Bardagi, M. P. & Knabem, A. (2020). *Minha História de Carreira* (Trad. Brasileira). (2016). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B-zcegOM3ihMcTIOVGp6M0FnUWU1b09vbFJ1bUFodGhfZElz/view>. Acesso em: 04 ago. 2020.
- Santos, D. (2016). Relatório de avaliação de impacto do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). (Não publicado).
- Silva, E. P. (2014). *Vida: um projeto em construção*. São Paulo: Canção Nova e Loyola.
-

DIFERENÇAS GERACIONAIS À LUZ DO BBT- TESTE DE FOTOS DE PROFISSÕES

Giselle Mueller-Roger Welter



Diante das transformações sociais e no mundo do trabalho, o estudo das gerações nos oferece a oportunidade de compreendermos o ciclo de vida e suas diferentes etapas. Os indivíduos nascidos em épocas semelhantes têm em comum diferentes experiências formativas, como acontecimentos mundiais, desenvolvimentos tecnológicos, condições econômicas e sociais, além das mudanças no mundo do trabalho, com suas características de insegurança, alta competitividade, exigências elevadas de desempenho e estresse elevado (Magalhães, 2008). Esses aspectos contribuem para moldar a maneira como percebem a realidade e se comportam no trabalho (Dimock, 2019; Sanchez & da Silva, 2019) e para mudanças no estabelecimento de hierarquias na vida (Magalhães, 2008).

Ainda não há consenso em relação ao estabelecimento dos períodos atribuídos a cada geração (Comazzetto et al., 2016a; Novaes, 2018) e à nomenclatura atribuída às novas gerações (Dimock, 2021; Novaes, 2018). Para alguns autores, o período atribuído à geração *baby boomer* é de 1940 a 1960 (Jordão, 2016), enquanto para outros tem início no pós-guerra, de 1946 a 1964 (Comazzetto et al., 2016a; Dimock, 2021; Novaes, 2018). O período correspondente à geração 'X' tem início em 1960 para alguns autores

¹ Psicóloga (PUC-SP), Especialista em Psicologia Escolar e Educacional, Mestre em Psicologia pela USF, Doutoranda na Coordenadoria de Controle de Doenças / Secretaria de Estado da Saúde – SP. Orientadora profissional e de carreira, e consultora organizacional. Introdutora da Metodologia HumanGuide® no Brasil, autora do manual 'HumanGuide – Perfil Pessoal'. gi.welter@gmail.com

(Jordão, 2016) e em 1965 para outros (Comazzetto et al., 2016a; Dimock, 2021; Novaes, 2018) e termina em 1980 (Dimock, 2021; Jordão, 2016) ou um pouco antes, em 1977 ou 1978 (Comazzetto et al., 2016b; Novaes, 2018), determinando o início do período da geração 'Y'. Esta, por sua vez, pode incluir os nascidos em 1970 até 1990, ou ter início em 1980 e avançar até 1996 ou 2000 (Dimock, 2021; Jordão, 2016; Novaes, 2018), determinando, assim, o surgimento da geração 'Z' em diferentes momentos.

Apesar das divergências em relação ao período compreendido por cada geração, vários estudos têm apontado que as gerações mais antigas diferem das mais jovens em seus pontos de vista, impactando suas expectativas em relação ao mundo do trabalho (Comazzetto et al., 2016; IBMEC, 2017; Jordão, 2016; Lopes et al., 2014; Novaes, 2018; Sanchez & da Silva, 2019), notadamente entre as gerações 'Y' (1980 e 1994) e 'Z' (1995 e 2010) e as gerações *baby boomer* (1940-1960) e 'X' (1960 e 1979).

A geração *baby boomer* cresceu numa época marcada por acontecimentos como a conquista da lua, contestações políticas e sociais desencadeadas pelos movimentos pela paz em face à guerra do Vietnã, contribuindo para um modo de pensar e agir contestador e caracterizada pela luta por direitos (Jordão, 2016). Já os pertencentes à geração 'X' buscam o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, ao mesmo tempo que se motivam com novos desafios. São abertos, valorizam o trabalho em equipe e a individualidade, sem perder de vista o convívio social. No mundo do trabalho, valorizam a meritocracia e o trabalho com autonomia. Incorporaram e aprenderam a conviver com a tecnologia e desenvolveram habilidades nesse sentido (Jordão, 2016).

Os indivíduos pertencentes à geração 'Y' nasceram na época do surgimento da Internet, à qual estão sempre conectados. Estão acostumados a muita ação, estímulos variados e múltiplas tarefas realizadas simultaneamente. Eles representam um desafio para empresas e organizações, pois sua ansiedade e capacidade reduzida de lidar com frustrações se fazem muito presentes. São comumente descritos como individualistas, pois estão pouco preocupados com questões de natureza social, cívica e política. Valorizam o estilo de vida: querem 'trabalhar para viver, e não viver para trabalhar' (IBMEC, 2017; Jordão, 2016; Lopes et al., 2014).

Os indivíduos da geração 'Z' são digitais, pois nasceram em um período no qual a tecnologia já fazia parte do cotidiano das pessoas. Uma forte característica dessa geração é a velocidade com que 'mudam de canal', com que 'zapeam'. Aprendem muito rápido, mas apresentam dificuldade de concentração. Sua maneira de enxergar o mundo foi influenciada pela complexidade e velocidade gerada pela tecnologia. Cresceram sem uma clara noção de fronteira geográfica, à qual não estão apegados, pois já nasceram com a noção de globalização. Essa geração traz uma característica que a distingue das demais, que é sua preocupação com questões relacionadas à imagem, com o meio ambiente e com a responsabilidade social, o que faz com que busquem um trabalho que tenha senso de propósito (Jordão, 2016; Lopes et al., 2014).

Desde o lançamento do Teste de Fotos de Profissões – BBT no Brasil, em 1991 (Achnich, 1991), as quatro gerações puderam ser avaliadas com ele. Durante as três décadas que se passaram desde o seu lançamento, o BBT foi utilizado em diferentes contextos de aplicação e não se restringiu apenas a adolescentes, no momento da primeira escolha profissional, sendo utilizado, também, com adultos, estudantes e profissionais (Welter, 2007). Considerando as diferenças entre as quatro gerações, citadas em estudos comparativos (Comazzetto et al., 2016; Dimock, 2019; Jordão, 2016; Novaes, 2018; Roberts & Mroczek, 2008), pretendeu-se verificar se as características apontadas seriam passíveis de serem apreendidas por meio do BBT – Teste de Fotos de Profissões.

Método

Trata-se de levantamento longitudinal, que compreendeu 1.703 protocolos do BBT de sujeitos de ambos os sexos, no período de 1992 a 2019, avaliados nos contextos de orientação e reorientação profissional, aconselhamento de carreira e seleção de pessoal, em consultório particular na cidade de São Paulo. Os protocolos foram tratados anonimamente, tendo sido considerados as datas de nascimento e de aplicação do teste, sexo, escolaridade e contexto de aplicação. A caracterização das gerações foi feita com base na média dos períodos apontados pelos diferentes autores (Comazzetto et al., 2016; Dimock, 2021; Jordão, 2016; Novaes, 2018; Sanchez & da Silva, 2019), a saber: *baby boomer*, de 1945 a 1960, geração X, de 1961 a 1979, geração 'Y', de 1980 a 1994 e geração 'Z', a partir de 1995).

Os dados do BBT restringiram-se às escolhas positivas, negativas e neutras atribuídas às fotos do BBT (escores), consolidados em uma planilha Excel e analisados com o programa SPSS v. 20. A caracterização da amostra foi realizada por meio de análises estatísticas descritivas. Foram realizadas análises comparativas entre o número de escolhas positivas, negativas e neutras, das médias dos escores e da estrutura de inclinação profissional em relação ao sexo e às gerações *baby boomer*, 'X', 'Y' e 'Z'.

Instrumento

O BBT é um teste projetivo, constituído de 96 fotos, que visa clarificar as inclinações profissionais do indivíduo por meio de oito fatores de necessidade pulsional. Por meio da seleção de imagens de atividades profissionais obtém-se a estrutura de inclinação do indivíduo considerando oito necessidades pulsionais, segundo a teoria de Szondi (1972, 2013):

- Fator W: "ternura", feminilidade, disponibilidade, necessidade de tocar, apalpar, de estar a serviço;
- Fator K: força física, dureza, imposição, agressividade;
- Fator S: senso social, subdividido em duas tendências, Sh – solicitude, necessidade de fazer o bem, interesse pelo outro, ajudar, cuidar, curar e Se – energia psíquica, dinamismo, coragem, capacidade para se impor, iniciativa, necessidade de movimento e deslocamento;

- Fator Z: necessidade de expor e mostrar, de se apresentar e representar, a imagem, a estética e o belo;
- Fator V: inteligência, razão, lógica, necessidade de clareza do pensamento, delimitação, constrição, objetividade, realidade;
- Fator G: espírito, intuição, imaginação e criatividade, a fantasia, a ideia, tendência à dilatação e inflação, necessidade de lidar com coisas novas;
- Fator M: matéria, a substância, aquilo que é concreto e palpável, associado à terra, ao natural e animal, bem como com o que tem valor, com a posse de dinheiro;
- Fator O: oralidade, com duas tendências, Or – necessidade de falar, linguagem, sociabilidade, contato verbal, comunicação e On – necessidade de alimento, alimentação, gêneros alimentícios, comida.

Quando combinados, os fatores de necessidade pulsional revelam o princípio interno que influencia o comportamento de escolha do indivíduo, dando diretrizes afirmativas e negativas na competição entre as motivações. No momento em que o testando entra em contato com as fotos do teste, responde internamente às seguintes questões: Que atividade é desempenhada? Com que meios ela é desempenhada? Sobre que objeto se dá a atividade profissional? Qual seu objetivo? Em que local ela se dá? A afinidade com determinadas fotos implica na afinidade com os aspectos fundamentais da atividade profissional correspondente, permitindo explicitar a estrutura básica das necessidades pulsionais do testando.

Segundo Szondi (1972, 2013), os oito fatores correspondem a quatro pares de fatores, cada par constituído de duas tendências polares e complementares. A tabela 1 apresenta os fatores de necessidade pulsional agrupados em colunas, considerando as respectivas polaridades. Os fatores na metade inferior são ativadores do comportamento, e apresentam características empreendedoras, enquanto os fatores na metade superior do quadro são frenadores do comportamento, e correspondem a aspectos relativos à empatia, conscienciosidade, organização e manutenção do que já existe.

TABELA 1

Fatores de necessidade pulsional (Achnich 1979, 1991), avaliados pelo BBT, agrupados de acordo com as respectivas orientações, de acordo com a teoria de Szondi (1972, 2013).

Fator W Suavidade	Fator S Senso Social		Fator V Razão	Fator M Matéria	
Ternura, disponibilidade para o outro, necessidade de tocar, apalpar, de estar a serviço do outro.	H –Solicitude, fazer o bem, necessidade de ajudar, cuidar, curar.	E- Energia, dinamismo, autonomia, risco, estar em movimento.	Razão, lógica, delimitação, constrição, objetividade, realidade, necessidade de clareza do pensamento e de controlar.	A substância, o concreto, tangível, prático, terrestre, relação com o natural, animal, com o que tem valor, com a posse, necessidade de manter e conservar a estabilidade das coisas.	
Fator K Força	Fator Z Imagem Social		Fator G Intuição	Fator O Oralidade	
Energia física, dureza, imposição, agressividade, necessidade de transformar a realidade.	Representar, divulgar, promover, apresentar, expor, mostrar, a estética, o belo, necessidade de reconhecimento.		Espírito, intuição, imaginação criadora, fantasia, ideia, tendência à dilatação, inflação, necessidade de expansão.	R – Necessidade de falar, linguagem, sociabilidade comunicação, necessidade de fazer parte.	N- Comida, alimentação, gêneros alimentícios, comida.

Os fatores representados nas fotos são expressos em dois níveis: primário, correspondente à atividade retratada na foto; secundário, correspondente ao contexto da atividade retratada. A pontuação dos fatores primários varia de zero a oito, e a dos fatores secundários de zero a doze. A estrutura de inclinação profissional é obtida por meio da soma das escolhas positivas atribuídas a cada fator primário, do ranqueamento deles e do estabelecimento dos fatores iniciais, considerados determinantes das escolhas, e dos fatores terminais, que indicam aspectos que não despertam o interesse do testando. Quanto maior a pontuação de um determinado fator, maior o seu poder de influenciar as escolhas do indivíduo.

Resultados e discussão

A amostra é composta de 1.703 sujeitos de ambos os sexos, 801 de sexo feminino (47%) e 902 do sexo masculino (53%), com média de idade de 24,6 anos (DP = 7,8), variando de 13 a 69 anos, na data da aplicação do BBT. A idade média apresentou grande variação nas gerações *baby boomer* e 'X', devido ao período de 27 anos de aplicação do BBT. A geração *baby boomer* apresentou média de idade de 45,6 anos (DP = 5,4; Min. = 38; Máx. = 69), enquanto a geração 'X' apresentou idade média de 29,6 anos (DP= 7,8; Min. = 15; Máx. = 56). O número de sujeitos entre 20 e 25 anos nas gerações 'X' e 'Y' é semelhante, (n = 102 e n = 106, respectivamente) com poucos representantes dessa faixa etária entre os sujeitos da geração 'Z' (n = 15), uma vez que nasceram a partir de 1996, e nenhum entre os representantes

da geração *baby boomer*, com pelo menos 31 anos na época da publicação do BBT. Os sujeitos das gerações *baby boomer* e 'X' com idade superior a 25 anos ($n = 138$) se submeteram à aplicação do BBT como parte do processo seletivo no contexto de recrutamento e seleção (R&S) para uma empresa do segmento automotivo.

A distribuição dos sujeitos quanto ao sexo não se mostrou homogênea nas gerações. Enquanto a maioria dos representantes das gerações *baby boomer* e 'X' são do sexo masculino ($n = 507$; 65,9%), nas gerações 'Y' e 'Z' a maioria dos sujeitos é do sexo feminino ($n = 262$; 34,1%). Essa diferença se deve ao fato de grande parte dos sujeitos das gerações mais antigas terem se submetido à aplicação do BBT durante o processo seletivo citado acima. Os participantes mais jovens se submeteram à aplicação do BBT no contexto da orientação profissional e de carreira (OPC). Interessante observar predominância de sujeitos do sexo feminino nas gerações mais novas, que coincide com a maior presença dessa população entre os inscritos nos vestibulares e nas universidades (INEP, 2021).

A distribuição dos sujeitos quanto ao sexo em relação ao contexto de aplicação apresentou diferença significativa ($X^2 = 243,194$; $gl = 1$; $p = 0,000$), com predomínio de sujeitos do sexo masculino ($n = 404$; 83%) avaliados com o BBT no contexto de recrutamento e seleção (R&S), em relação aos do sexo feminino ($n = 84$; 17%). No contexto da OPC observa-se maior presença de sujeitos do sexo feminino ($n = 717$; 59%) em relação aos do sexo masculino ($n = 500$; 41%).

Em relação à escolaridade, a maioria dos sujeitos apresentou ensino médio incompleto (38%) ou ensino superior incompleto (33%) por ocasião da aplicação do BBT, sendo que 12% tinham completado o ensino médio e 10% o ensino técnico. Apenas 4% apresentaram ensino superior completo e 3% pós-graduação. Considerando a formação profissional dos sujeitos com idade superior a 25 anos ($n = 494$; 32%), verificou-se predominância de profissionais formados nos campos Engenharia e Produção (33%) e Administração, Economia e Serviços (27%), além de Ciências Sociais e Humanas (12%), Ciências Exatas e Informática (11%). Houve menor presença de graduados em cursos dos campos Comunicação e Informação (8%), Saúde e Bem-Estar (6%), Arte e Design (2%) e Ciências Naturais e da Terra (1%). A predominância de egressos dos cursos de Engenharia e Administração também se deve à aplicação do BBT durante o processo de R&S citado anteriormente.

Em relação aos resultados do BBT, propriamente ditos, a Tabela 2 apresenta o índice de produtividade (número de escolhas positivas, negativas e neutras) da amostra, considerando as quatro gerações. A análise de variância ANOVA mostrou que a produtividade das gerações se diferenciou significativamente em relação às escolhas positivas ($F [3, 1703] = 109,806$; $p = 0,000$) e escolhas negativas ($F [3, 1703] = 82,437$; $p = 0,001$), não tendo sido observadas diferenças significativas em relação às escolhas neutras entre as quatro gerações ($F [3, 1703] = 0,150$; $p = 0,930$).

TABELA 2

Comparativo das médias das escolhas positivas, negativas e neutras das gerações baby boomer (BB), 'X', 'Y' e 'Z'.

Escolhas	Ger BB (n=138)	Ger X (n=631)	Ger Y (n=667)	Ger Z (n=267)	Total (n=1703)
Positivas	52,3	46,4	33,6	32,1	41,1
Negativas	26,2	31,68	43,2	46	36,8
Neutras	31,8	31,8	31,3	31,9	31,7

Observou-se declínio no número de escolhas positivas dos sujeitos à medida que as gerações avançaram e a idade dos sujeitos aumentava. Enquanto a geração *baby boomer* apresentou a maior média de escolhas positivas ($M = 52,3$), seguida da geração 'X' ($M = 46,4$), as gerações 'Y' e 'Z' se assemelharam no menor número de escolhas ($M = 33,6$ e $M = 32,1$, respectivamente). Foi observado aumento significativo no número de escolhas positivas à medida que a idade dos testandos aumentava, sendo que a média de idade dos sujeitos das gerações mais novas é significativamente menor do que a das gerações anteriores ($p = 0,000$).

Em relação às escolhas negativas, observou-se tendência oposta, com acentuação destas nas gerações mais novas ('Y': $M = 43,2$ e 'Z': $M = 46$). Esse resultado sugere que as gerações se diferenciam em relação à amplitude de interesses, que é maior nos indivíduos das gerações *baby boomer* e 'X'. Essa diferença pode estar associada à maturidade dos sujeitos, uma vez que a média de idade dos sujeitos dessas gerações é significativamente superior à dos sujeitos das gerações mais novas. De um modo geral, a geração 'Z' se mostrou com um leque mais restrito de interesses, contrariando a visão de que ela seria mais aberta por estar mais exposta a uma grande diversidade de informação. É possível que a maior abertura frente à realidade observada nas gerações *baby boomer* e 'X' seja fruto da experiência de vida e do maior autoconhecimento, contribuindo para que reconhecessem nas situações apresentadas nas fotos elementos com os quais têm afinidade. O resultado obtido coincide com as observações de Welter (2007), que mostrou que indivíduos com mais idade tendem a escolher mais fotos positivamente do que os mais jovens.

A Tabela 3 apresenta o escore médio das escolhas positivas dos fatores de cada geração. Como as gerações *baby boomer* e 'X' apresentaram número total de escolhas positivas superior às gerações mais recentes ('Y' e 'Z'), o percentual relativo das escolhas das fotos correspondentes aos oito fatores também foi calculado, com o objetivo de controlar o efeito da produtividade.

TABELA 1

Média das escolhas positivas e porcentual relativo das escolhas positivas dos primários das gerações (baby boomer: n=138; X: n=631 Y: n=667; Z: n=267).

Fatores primários positivos	Gerações	M	DP	Média do erro padrão	% relativo
W+	baby boomer	3,80	2,171	0,185	7,3%
	X	3,55	2,372	0,094	7,7%
	Y	2,48	2,026	0,079	7,4%
	Z	2,47	2,025	0,124	7,7%
K+	baby boomer	2,64	2,050	0,175	5,0%
	X	2,34	2,030	0,081	5,0%
	Y	1,59	1,607	0,062	4,7%
	Z	1,97	1,832	0,112	6,1%
S+	baby boomer	4,70	2,031	0,173	9,0%
	X	2,34	2,030	0,081	5,0%
	Y	3,16	1,934	0,075	9,4%
	Z	3,44	1,954	0,120	10,7%
Z+	baby boomer	4,03	2,134	0,182	7,7%
	X	4,00	2,190	0,087	8,6%
	Y	3,23	2,038	0,079	9,6%
	Z	3,21	2,112	0,129	10,0%
V+	baby boomer	4,32	2,808	0,239	8,3%
	X	3,28	2,522	0,100	7,1%
	Y	1,80	1,736	0,067	5,3%
	Z	1,87	1,713	0,105	5,8%
G+	baby boomer	4,75	2,085	0,177	9,1%
	X	3,91	2,177	0,087	8,4%
	Y	2,72	1,618	0,063	8,1%
	Z	2,99	1,652	0,101	9,3%
M+	baby boomer	3,71	2,125	0,181	7,1%
	X	3,14	2,172	0,086	6,8%
	Y	1,87	1,629	0,063	5,6%
	Z	2,01	1,770	0,108	6,3%

continua

Fatores primários positivos	Gerações	M	DP	Média do erro padrão	% relativo
O+	baby boomer	3,96	2,265	0,193	7,6%
	X	4,01	2,191	0,087	8,7%
	Y	3,13	1,842	0,071	9,3%
	Z	3,00	1,737	0,106	9,3%
S'+	baby boomer	5,28	2,096	0,178	10,1%
	X	4,55	2,264	0,090	9,8%
	Y	3,27	1,991	0,077	9,7%
	Z	3,65	2,001	0,122	11,4%
Z'+	baby boomer	4,49	2,192	0,187	8,6%
	X	4,37	2,369	0,094	9,4%
	Y	3,50	2,092	0,081	10,4%
	Z	3,42	2,206	0,135	10,7%
V'+	baby boomer	5,14	2,549	0,217	9,8%
	X	3,90	2,564	0,102	8,4%
	Y	2,24	1,653	0,064	6,7%
	Z	2,37	1,542	0,094	7,4%
G'+	baby boomer	4,44	2,435	0,207	8,5%
	X	3,82	2,249	0,090	8,2%
	Y	2,55	1,737	0,067	7,6%
	Z	2,69	1,631	0,100	8,4%

Nota: O percentual relativo refere-se ao número de escolhas positivas de cada fator em relação ao número total de escolhas positivas.

Procurou-se verificar se as diferenças dos escores médios dos fatores das quatro gerações são significativas por meio da ANOVA. O teste de homogeneidade de variância de Levene mostrou que praticamente todos os fatores, com exceção dos fatores S ($p = 0,425$) e Z ($p=0,240$) não apresentaram homogeneidade de variância ao nível de significância 0,01. Com base nisso, foi realizada a ANOVA de uma via de Welch para os demais fatores. Ela mostrou que existe ao menos uma diferença significativa entre as gerações em todos os fatores considerados: fator W ($F [3, 501,226] = 37,306; p = 0,000$); fator K ($F [3, 485,571] = 23,473; p = 0,000$); fator V ($F [3, 483,606] = 79,487; p = 0,000$); fator G ($F [3, 491,872] = 68,855; p = 0,000$); fator M ($F [3, 487,877] = 68,446$;

$p = 0,000$); fator O $F [3, 495,070] = 28,701$; $p = 0,000$), fator S' $F [3, 501,099] = 60,850$; $p = 0,000$); fator Z' $F [3, 499,124] = 23,767$; $p = 0,000$), fator V' $F [3, 489,793] = 108,503$; $p = 0,000$), e, por fim fator G' $F [3, 490,571] = 61,830$; $p = 0,000$).

O post-hoc de Bonferroni mostrou que as gerações *baby boomer* e 'X' apresentaram escores médios significativamente superiores aos das gerações 'Y' e 'Z' nos fatores S ($p=0,000$) e Z ($p<0,01$), enquanto estas não se diferenciaram nesses aspectos ($p=0,323$ e $p=1,00$, respectivamente). Esse resultado sugere que as gerações mais antigas apresentam maior preocupação em corresponder ao voto de confiança recebido (fator S) e em atender às expectativas das pessoas (fator Z).

O post-hoc Games-Howel mostrou que a geração *baby boomer* apresentou escores médios superiores aos da geração 'X' nos fatores V ($p=0,001$) e V' ($p=0,000$), G ($p=0,000$) e G' ($p=0,033$), M ($p=0,024$) e S' ($p=0,002$). Esse resultado sugere que a geração 'X' tem menor afinidade com atividades regradas (fatores V e V') e de natureza burocrática (fator M), com menor interesse por atividades que requerem imaginação (fatores G e G') e em engajar-se em atividades que demandam senso de responsabilidade e disponibilidade para prestar ajuda (fator S').

Embora as gerações *baby boomer* e 'X' se diferenciem em vários aspectos, ambas apresentaram diferenças ao nível de significância 0,01 com as gerações 'Y' e 'Z' em todos os fatores avaliados no BBT. As gerações 'Y' e 'Z', por sua vez, se diferenciaram significativamente apenas nos fatores K ($p = 0,015$) e S' ($p=0,049$), cujos escores médios se mostraram superiores na geração 'Z'. Essa diferença sugere que a geração 'Z' é mais impaciente e desejosa de contribuir de maneira positiva para a sociedade, com maior senso de propósito e disposição para lutar por uma causa do que a geração 'Y'. De um modo geral, os resultados sugerem que as diferenças observadas entre as gerações se apresentam com maior intensidade a partir dos millenials, acentuando-se nos nativos digitais.

Como base no percentual relativo das escolhas positivas apresentado na Tabela 3 foi feito o ranqueamento dos fatores, que resultou na série dos fatores primários positivos das quatro gerações apresentada na Tabela 4. Considerando os fatores de necessidade pulsional, as quatro gerações não se diferenciaram quanto à necessidade moderada de proximidade física e psicológica e à necessidade de atender e prestar serviços (fator W). Não foram observadas diferenças entre as gerações 'X' e 'Y' em relação ao fator S (senso social, engajamento), que expressa a necessidade de fazer algo socialmente relevante e significativo. Esse fator, embora com número de escolhas menor, também ocupa posição inicial na série dos fatores primários positivos da geração 'Z'. Tampouco foram observadas diferenças no comportamento de escolha em relação aos fatores terminais K (força, transformação da realidade) e M (matéria, estabilidade), indicando que as três gerações compartilham da aversão pelo trabalho pesado, manual, operacional e rotineiro, embora esta aversão seja mais acentuada na geração 'Z'.

TABELA 4

Porcentual relativo das escolhas positivas dos fatores de cada geração, considerando a média das escolhas de cada fator e o total de escolhas positivas.

Gerações	Porcentual relativo de escolha positiva dos fatores						
	~11%	~10%	~9%	~8%	~7%	~6%	~5%
baby boomer		V', S'	Z', G, S	Z, V, O, G'	W, M		K
X		S'	S, G, O, Z'	W, Z, V, V', G'	M		K
Y		S', Z, Z'	S, O	G, G'	W, V'	M	K, V
Z	S', S, Z'	Z	G, O	W	V'	K, V, M	

A geração *baby boomer* apresentou maior disponibilidade para seguir diretrizes e para trabalhar com exatidão (fator V'), que corresponde à maior priorização do trabalho, foco em resultados e necessidade de exercer controle (Comazzetto et al., 2016). A geração 'X', por sua vez, se mostrou mais aberta para o trabalho em equipe do que a geração *baby boomer* (fator O) e com maior necessidade de autonomia do que a geração anterior (fator V), conforme apontado pelos autores pesquisados (Comazzetto et al., 2016; Jordão, 2016; Lopes et al., 2014; Novaes, 2018).

Os sujeitos da geração 'Y' também se mostraram abertos ao trabalho cooperativo (fator O), porém menos afeitos ao trabalho burocrático, metódico e sistemático (fatores V e M). A geração 'Z', cujas fotos relativas ao fator S' correspondem a 11,4% das escolhas positivas, revelou acentuação da necessidade de contribuir de maneira positiva para a sociedade, de fazer a diferença por meio da assunção de responsabilidade e da prestação de ajuda. Essa característica corresponde ao senso de propósito e à responsabilidade social, típica dessa geração de acordo com a literatura pesquisada (Comazzetto et al., 2016; Jordão, 2016; Lopes et al., 2014). Entretanto, cabe destacar que esse fator ocupou posição de destaque em todas as gerações, sendo, portanto, uma característica comum a elas, diferenciando-se apenas na intensidade e não na sua posição na série dos fatores primários positivos.

O fator V (objetividade, exatidão) apresentou diminuição no número de escolhas à medida que as novas gerações foram surgindo. Esse fator expressa necessidade de exercer controle sobre a realidade, de trabalhar com disciplina e exatidão e de acordo com normas e regras. Também expressa afinidade com instrumentos de medida e tecnológicos, que requerem exatidão na sua utilização. Cabe destacar que o fator V' recebeu mais escolhas positivas nas gerações 'Y' (6,7%) e 'Z' (7,4%) do que o fator V (5,4% e 5,8%, respectivamente). Esse resultado sugere que, de uma maneira geral, as gerações mais novas são mais avessas a atividades regradas e a ambientes de trabalho

hierarquizados, preferindo fazer as coisas à sua maneira. Entretanto, se mostram menos avessas a desempenhar atividades precisas e exatas de maior complexidade, como aquelas associadas à revolução tecnológica e digital (fator V'). Essas características coincidem com a descrição de Comazzetto et al. (2016), que apontaram que essa geração tem aversão ao controle, burocracia e rotina e está comprometida com os próprios valores.

A geração 'Z' também se diferencia das demais no fator K, cujas fotos receberam 6,1% das escolhas, enquanto 4,7% das escolhas da geração 'Y' incidiram sobre esse fator, ante os 5% das escolhas das duas gerações mais velhas. O fator K corresponde à necessidade de se impor e de transformar a realidade, à impaciência. Embora esse fator ocupe posição terminal nas quatro gerações, ele é menos rejeitado pelos nativos digitais, sugerindo menor docilidade e paciência.

Com base no significado dos fatores (Achnich, 1979, 1991) e de acordo com a série dos fatores primários positivos do BBT apresentada na Tabela 2, a geração 'X' pode ser descrita como desejosa de aprender (acentuação do fator G), com senso de propósito (acentuação do fator S e S'), comprometimento normativo, disciplina, organização e planejamento (acentuação do fator V'), espírito de equipe (expressão moderada dos fatores W e O) e aversão por atividades fisicamente desgastantes (depleção do fator K).

A geração 'Y' também apresenta senso de propósito e comprometimento atitudinal, necessidade de identificar-se com os valores da empresa (acentuação do fator S e S'), espírito colaborativo (acentuação do fator O associado ao fator V'), organização e planejamento (acentuação do fator V'), descontinuidade e aversão por atividades operacionais (depleção do fator M), visão de curto prazo (depleção do fator M e acentuação do fator Z), tendência ao esmorecimento diante de obstáculos (depleção do fator K), necessidade de receber apoio e atenção (acentuação do fator O associado ao fator Z).

Por fim, de acordo com a série dos fatores primários, os indivíduos da geração 'Z' podem ser caracterizados como agentes de mudança (rebaixamento do fator M), imediatistas e com necessidade de ver logo o resultado daquilo que fazem (acentuação dos fatores Z' e Z associados à depleção do fator M), senso de propósito, comprometimento atitudinal e necessidade de estarem identificados com valores da empresa (acentuação do fator S), abertura a coisas novas (expressão moderada do fator G), necessidade de autonomia, aversão pela figura da autoridade e por ambientes regrados e hierarquizados (depleção do fator V e V') e individualismo (depleção do fator W). De uma maneira geral, observou-se uma acentuação dos fatores Z e O, e diminuição dos fatores W, V e M na geração 'Z'. Esse resultado sugere acentuação dos fatores ativadores, com maior foco no aqui e agora, necessidade de estar em evidência e de se expor e mostrar, de ter contato com muitas pessoas, com diminuição dos aspectos frenadores (empatia, controle e constância). As características correspondentes à série dos fatores primários das gerações 'X', 'Y' e 'Z' coincidiram, em grande parte, com a caracterização dessas gerações apresentada em diferentes estudos comparativos, com exceção do senso de propósito, que ocupa posição inicial na série dos fatores primários positivos

das três gerações, não sendo, portanto, um fator de diferenciação entre elas (Dimock, 2019; Jordão, 2016; Lopes et al., 2014; Novaes, 2018).

Considerações finais

Os resultados obtidos sugerem que o BBT permite captar diferenças geracionais, principalmente entre os nascidos no século XX, gerações 'X' e 'Y', e no século XXI, geração 'Z'. Embora cerca de 2/3 das fotos tenham mais de 40 anos, e as "novas fotos" já tenham mais de quinze anos (Jacquemim et al., 2006; Jacquemin, 2000), verificou-se que o BBT pode ser útil para apreender os determinantes motivacionais do testando, independente da sua idade e geração à qual pertence.

Por tratar-se de uma amostra de conveniência, portanto não representativa da população, as diferenças observadas entre a geração 'Z' e as gerações 'X' e 'Y' talvez possam ser atribuídas à idade das fotos, que não contemplam a evolução e a transformação tecnológica e digital dos últimos vinte anos, característica dessa geração, que nasceu cercada por esses recursos. As diferenças observadas apontam para a necessidade de realização de estudos normativos mais amplos e frequentes com o BBT, considerando não só questões de gênero, mas, também, diferenças relativas às diferentes faixas etárias e às respectivas gerações, além da necessária atualização das fotos que compõem o instrumento. Uma vez que os campos ocupacionais atraem pessoas com necessidades semelhantes (operotropismo), seria interessante avaliar o perfil de inclinação profissional de novos campos profissionais, em especial daqueles relacionados com a crescente digitalização e com a economia criativa.

REFERÊNCIAS

- Achtnich, M. (1979). *Der Berufsbilder Test: Projektives Verfahren zur Abklärung der Berufsneigung*. Hans Huber Verlag.
- Achtnich, M. (1991). *BBT: Teste de Fotos de Profissões – Método Projetivo para Classificação da Inclinação Profissional*. Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.
- Comazzetto, L. R., Vasconcellos, S. J. L., Perrone, C. M., & Gonçalves, J. (2016a). A Geração Y no Mercado de Trabalho: um Estudo Comparativo entre Gerações. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(1), 145–157. <https://doi.org/10.1590/1982-3703001352014>
- Dimock, M. (2019). *Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins*. Peer Research Center. <https://pewrsr.ch/2szqtJz>
- IBMEC. (2017). Geração Y representa desafios para o mercado de trabalho. https://www.ibmec.br/noticias/geracao-y-representa-desafios-para-o-mercado-de-trabalho?gclid=Cj0KCQjwwY-LBhD6ARIsACvT72M2a5Tf_r0laqlYLRcpZ_N-IBv5KJIUE46pWsvDnoh61ObRd2Tv6eoaAq5MEA Lw_wcB&gclid=aw.ds
- INEP. (2021). Mulheres correspondem a 60 % dos inscritos. Instituto Nacional de Estudos e Teixeira. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/mulheres-correspondem-a-60-dos-inscritos-no-enem-2020>
- Jacquemim, A., Okino, E. T. K., Noce, M. A., Assoni, R. de F., & Pasian, S. R. (2006). *O BBT-Br Feminino – Teste de Fotos de Profissões: Adaptação brasileira, normas e estudos de caso*. Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.
- Jacquemin, A. (2000). *BBT-Br: Teste de Fotos de Profissões – Norma, Adaptação brasileira e Estudo de caso*. Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.
- Jordão, M. H. (2016). A mudança de comportamento das gerações X,Y,Z e Alfa e suas implicações. Universidade de São Paulo – Campus São Carlos, 1–35. <http://www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20162/SLC0631-1/geracoesxyz.pdf>
- Lopes, A., Ribeiro Grossi, M., Silva, M., & Galvão, R. (2014). Geração Internet: quem são e para que vieram. Um estudo de caso. *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad*, 9(26), 39–54.
- Magalhães, M. de O. (2008). Generatividade e vínculos com a carreira e a organização: problematizando as bases do comprometimento organizacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 67–80.
- Novaes, S. (2018). Perfil Geracional: Um estudo sobre as características das gerações dos veteranos , Baby Boomers , X , Y , Z e Alfa. *Anais Do VII SINGEP – Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade*, 10.
- Roberts, B. W., & Mroczek, D. (2008). Personality trait change in adulthood. *Current Directions in Psychological Science*, 17(1). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00543.x>
- Sanchez, A. F. de C., & da Silva, F. G. (2019). A geração y no mercado de trabalho brasileiro: levantamento dos estudos realizados no século XXI", . *Revista Observatorio de La Economía Latinoamericana*, Outubro. <https://www.eumed.net/rev/oel/2019/10/mercado-trabalho-brasil.html%0A/hdl.handle.net/20.500.11763/oel1910mercado-trabalho-brasil>
- Szondi, L. (1972). *Lehrbuch der experimentelle Triebdiagnostik – Textband (Bd1)* (3rd ed.). Verlag Hans Huber.
- Szondi, L. (2013). *Introdução à Psicologia do Destino seguido de Análise de Casamentos* (1st ed.). É Realizações.
- Welter, G. M. R. (2007). O BBT -Teste de Fotos de Profissões em Adultos e Adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 45–58. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932009000300012>

RELAÇÕES RACIAIS E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: AFRONTAMENTOS E CONSTRUÇÃO DA CARREIRA DE PESSOAS NEGRAS NA PSICOLOGIA

Vilmar Pereira de Oliveira¹



Da caracterização do problema de pesquisa ao aporte teórico e metodológico

Através dessa comunicação busca-se argumentar a respeito de como a identidade racial e o racismo estrutural se constituem como categorias analíticas importantes para examinar e orientar o desenvolvimento da carreira de pessoas negras, desde a construção da escolha profissional na juventude à inserção no mercado de trabalho ou no contexto acadêmico (pós-graduação e/ou docência). Trata-se da apresentação do recorte de uma pesquisa que se debruçou sobre as trajetórias de pessoas negras graduadas e pós-graduadas em Psicologia (mestrado e doutorado).

A pesquisa em questão surgiu do incômodo da autora quanto ao pequeno contingente de docentes negros/os nos cursos de Psicologia da Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. Acrescenta-se a isto o aumento das ações afirmativas e do número de pessoas negras que têm conquistado espaço nos cursos de mestrado e doutorado em Psicologia do referido território, em contraste com a baixa entrada profissional destas, após a obtenção do grau.

Soares (2002), ao discorrer sobre a possibilidade e os aspectos que interferem na escolha profissional, destaca o impacto dos fatores políticos, econômicos, sociais, educacionais, familiares e psicológicos nesse processo. Ao se dedicar à

¹ Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente da Faculdade de Psicologia da PUC Minas. psi.vilmar@gmail.com

explicação dos aspectos sociais, a autora aborda os valores culturais do jovem, da sua família, considera a sua condição econômica, através do debate sobre as classes – o que deixa nítido como esses fatores se articulam entre si, atravessam ao sujeito e constroem o contexto em que este poderá ou não tomar a suas decisões de carreira, interferindo nos seus projetos de vida – e afirma que “os problemas raciais também podem estar presentes” (p. 54). Nas palavras de Soares, “Jovens negros sentem-se discriminados, comportam-se muitas vezes de maneira passiva, aceitando injustiças cometidas apenas pelo fato de serem negros. São poucos os que chegam à universidade no Sul do país, por exemplo” (p. 54). O estudo que aqui sinteticamente se apresenta busca ampliar essa reflexão, a partir da análise das experiências concretas e da consideração dos pormenores de questões raciais que circunscrevem a sociedade brasileira, o espaço da academia e o mercado de trabalho.

A pesquisa foi então realizada em uma perspectiva que buscou articular o campo da Orientação Profissional e de Carreira com a Psicologia Social, a Teoria Crítica da Raça e as epistemologias descoloniais. A produção teórica sobre as questões da negritude no Brasil hermeticamente tece relações com o mundo da Educação e do Trabalho. Isso se dá devido à assimetria historicamente construída e que marca a presença (ou ausência) negra no espaço da academia e no mercado de trabalho, retomando o contexto da escravidão e o registro das desigualdades e dos preconceitos que ocasionaram rebatimentos amplos no tocante à inserção social desse grupo e que se estendem até os dias de hoje.

Como destacado por Sales e Aranha (2017), “a diferenciação entre negros e brancos é prática contumaz, verdadeiramente estrutural das formas de organização do trabalho no Brasil” (p. 47). Todo o ciclo de inserção e permanência no mercado de trabalho (da seleção e admissão aos processos de ascensão funcional, progressão de carreira e de remuneração) pode ser contaminado por práticas discriminatórias, e, como resultado, essas pessoas têm se inserido em setores menos valorizados, têm menos ganhos como resultado do incremento de escolarização e sofrem mais agudamente os efeitos do desemprego. Há um prejuízo nas chances de mobilidade social da população negra.

No contexto da produção de conhecimento e nos espaços de formação profissional, há de se apontar o epistemicídio, que, como um processo de deslegitimação e apagamento da intelectualidade (saberes e experiências) negra, por meio de práticas de produção da indigência cultural, também se presentifica pela exclusão das oportunidades educacionais, que, como defendido aqui, são alguns dos principais ativos para a mobilidade e a transformação social. Conforme Carneiro (2005, p. 324),

[...] o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos aniquilamentos ou subordinação da razão. Dinâmica e produção que tem se feito pelo rebaixamento da autoestima que compromete a capacidade cognitiva e a confiança intelectual, pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, nos instrumentos pedagógicos ou nas relações sociais no

cotidiano escolar, pela deslegitimação dos saberes dos negros sobre si mesmos e sobre o mundo, pela desvalorização, ou negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano ao patrimônio cultural da humanidade, pela indução ou promoção do embranquecimento cultural, etc.

Quando Dutra, citado por Dias e Soares (2009), realizou um estudo com profissionais de nível superior, em 1993, observou que somente 2% dos participantes havia pensado de forma sistematizada sobre a própria carreira. Considerando que, na perspectiva do desenvolvimento profissional, refletir sobre a carreira é um aspecto importante para qualquer indivíduo, o que pensar então sobre aqueles sujeitos cuja empregabilidade é colocada em xeque por conta de sua identidade étnica?

Ao se propor discutir sobre carreira em uma perspectiva psicossocial, entende-se que a carreira não deve ser concebida como uma construção estritamente individual, mas como uma construção relacional e que ao mesmo tempo assume a dimensão da narrativa que o sujeito faz de si mesmo, na interface da experiência social e da fabricação de sua identidade. Ribeiro (2014) afirma que ampliar o escopo da utilização do termo carreira para as relações entre pessoas e o mundo do trabalho é contribuir, em termos políticos, com a construção de uma sociedade mais democrática e com a transformação social. Escutar as vozes historicamente marginalizadas, “[...] abre a possibilidade de discursos alternativos para o campo dos estudos da carreira” (Flum apud Ribeiro, 2014, p. 77).

Metodologia

Metodologicamente, a prática investigativa se fundamentou na produção de entrevistas biográficas e observações in loco. Foram escutadas quatro pessoas, dois homens e duas mulheres, sendo entre os homens um doutor e um pós-doutor; e ambas as mulheres doutorandas em processo de finalização da pós-graduação. As histórias foram reconstruídas pela sistematização de narrativas ficcionais (Reigota, 1999), sendo mescladas entre si e com outras informações do campo, isto é, experiências que o pesquisador foi tomando nota em suas andanças acadêmicas e empíricas, cujo registro não passou pelo encontro formal de entrevistas, mas se deu a partir de conversas sobre o tema e da observação de cenas cotidianas. Produziu-se assim, duas narrativas, as quais algumas ponderações são apresentadas no tópico a seguir.

Resultados e discussão

Entre os resultados do estudo verificou-se que entraves sociais tais como o racismo e as desigualdades de oportunidades de vida dificultaram a presença de referidos sujeitos/as na Universidade, fazendo, inclusive, com que se vissem impossibilitados ou desacreditados de poder ocupar esse espaço devido à sua cor e/ou situação financeira.

A narrativa em que se apresenta na pesquisa pelo pseudônimo de Akin, ilustra muito bem isso. Oriundo de uma família de pais que se escolarizaram pouco, mas que apostaram na Educação como modo de os filhos conquistarem

melhores condições de vida, ao mesmo tempo em que não imprimem grandes expectativas: “Minha mãe sonhava que eu devia cursar apenas um curso técnico e conseguisse uma vaga em um escritório. [...] um emprego em um lugar formal, mostraria que eu venci na vida, mostraria que ela venceu no seu papel de criação”. A história do rapaz tem um começo semelhante ao de muitos outros estudantes negros que chegaram à Educação Superior. Talvez os seus pais pensassem que o curso técnico era a oportunidade possível para um jovem negro, contudo, ele via outros caminhos para a sua história:

Eu não sabia qual era o meu desejo, mas eu me sentia desconfortável no lugar que eu ocupava. Então fui procurar pelas linhas de fuga. Entrei na universidade e descobri que a minha mãe estava certa. A universidade não era lugar de gente preta. Na minha turma eram 40 estudantes, sete negros. E destes apenas quatro se formaram. Por que essa pouca presença na universidade?

Com esse trecho ainda se evidencia uma das formas em que os/as entrevistados/as apontaram como é ser uma pessoa negra em uma paisagem majoritariamente branca, desvelando a baixa representatividade no corpo docente e discente, mas igualmente quanto aos conteúdos estudados, deparando-se com uma ciência e/ou com um ambiente de formação pouco implicados com as questões raciais, todavia muito influenciados por matrizes colonizadas/eurocentradas. Denunciaram que ao chegar à Universidade foram pressionados/as por não deterem um específico capital intelectual e cultural, e por não disporem dos mesmos recursos que os demais (não ter dinheiro para comprar livros ou participar de congressos, não ter computador ou aparelho de DVD para ver filmes e fazer as tarefas, não saber ler textos em língua estrangeira, entre outras vivências que representam as desigualdades materiais e o desencontro entre o meio acadêmico e a realidade socioeconômica de cada um deles/as). No estudo, isso ficar evidenciado pela narrativa apresentada pelo nome fictício de Niara, jovem que almejava cursar Psicologia em uma instituição pública, mas que até a concretização do sonho devido às dificuldades com o vestibular passou por uma instituição privada até conseguir a oportunidade de ser chamada por uma universidade Federal em segunda chamada. No entanto, ela contrapõe:

Para muitos colegas e outras pessoas, a universidade é assim um momento de libertação, mas para mim foi o oposto [...]. Eu era uma pessoa [...] pobre, eu tinha um pouquinho de dinheiro. [...] Então para mim foi muito uma prisão, de certo modo, porque o pouco dinheiro que eu tinha, eu tinha que gastar com xerox, e foi uma coisa que me marcou muito na primeira semana de aula, eu gastei o dinheiro que eu tinha para a semana de xerox. Eu sabia que eu não ia passar fome, porque eu tinha almoço e janta na universidade, mas eu não tinha mais nenhum dinheiro. E eu não podia incomodar meus pais, porque eu sabia que eles não tinham dinheiro para me dar, e que para eles seria um sofrimento, eu não queria gerar sofrimento, porque eles não tinham condições financeiras.

A partir da fala de Niara, mais uma vez é possível apreender a importância das políticas de permanência, para além da reserva de vagas e das demais ações de acesso ao Ensino Superior. Além de possibilitar a entrada desses jovens nas universidades, é preciso cuidar para que vençam os desafios da graduação. É preciso cuidar para que se formem, para que estudem em condições dignas de saúde, alimentação, moradia, lazer, convívio social e outros aspectos relacionados ao bem-estar e à qualidade de vida. Não se trata então de uma acomodação, mas de uma leitura que esses jovens fazem de uma realidade que oferece poucas oportunidades. Quando chegam, não obstante, percebem que não estão nas mesmas condições dos demais. A respeito disso, segue reflexão feita por Niara:

Acho que o momento que eu parei de acreditar em meritocracia, foi quando eu prestei o vestibular e não passei. Porque em tese, todas as coisas que eu fiz, eu ia muito bem. [...] mas desse momento de eu não passar no vestibular, eu falei assim porque eu não passei no vestibular? Eu estudo desde criança, eu sempre fui a melhor aluna da sala, por que eu não passei no vestibular? Aí foi um momento que deu o baque de assim, a vida não é assim, você pode lutar e não conseguir, porque tem muitos fatores interagindo. Que não tem garantia nenhuma, na verdade.

É interessante ressaltar que Niara faz uma análise crítica da sua trajetória, mas pondera que essa percepção foi sendo construída ao longo do seu percurso na Psicologia, conforme ia desenvolvendo novas ferramentas para ler e compreender o mundo e as relações na qual estava imersa e, igualmente, conforme foi se incomodando com algumas limitações da formação e da ausência de alguns debates na academia. Assim, ela nos conta como saiu de uma posição de subalternidade, mas também de alienação quanto a algumas experiências de opressão, rumo a um processo de empoderamento e de novos posicionamentos.

Alguns episódios de racismo ao longo do desenvolvimento de carreira foram, no entanto, descritos, bem como as estratégias para afrontá-los, dimensões que obtiveram maior sofisticação na pós-graduação, onde, seja no mestrado mais ainda no doutorado, os problemas e enfrentamentos ficaram mais complexos. Assim como ocorre no contexto da graduação com o vestibular, a seleção da pós-graduação repete e reinicia um processo de exclusão: o barema de avaliação dos currículos dos candidatos às vagas de mestrados e doutorados continuam brancos e colonizados, exigindo desses sujeitos e sujeitas experiências diferentes das que podem ser acumuladas por estudantes trabalhadores, negros e pobres durante a graduação (proficiência em língua estrangeira, iniciação científica, publicação de artigos, participação em congressos, entre outras).

Akin, por exemplo, afirma que passou parte da sua graduação realizando “dois estágios ao mesmo tempo, [...] fazendo a escolha de quais textos [...] ia tirar xérox, [...] indo para faculdade sem comer nada, bebendo água para matar a fome...”. Quando podia, acrescenta ele: “[...] comprava uma paçoca”.

Durante o mestrado, a situação não ficou muito diferente, a formação em Psicologia não trouxe imediata ascensão socioeconômica: “eu clinicava na mesma cidade em que eu fazia mestrado. Eu atendia no mesmo dia que eu fazia as matérias do mestrado. Assim, o dinheiro dos pacientes ajudava a pagar o transporte, essas coisas”. Como nessas situações investir na formação, investir na construção de um currículo com condições adequadas para competir nas seleções de trabalho ou continuidade dos estudos? Essas pessoas precisam enfrentar uma série de entraves para não evadir, para sobreviver à graduação e se formar com qualidade.

A produção exigida no contexto do mestrado e do doutorado é intensa, e conciliar isso com uma rotina de trabalho é uma movimentação complexa e, em muitos casos, impossível. A bolsa seria, então, a oportunidade de se dedicar aos estudos e ao desenvolvimento da própria pesquisa. Mas as bolsas acabam indo para pessoas que teriam condições de continuar naquele espaço, mesmo sem o auxílio. A título de ilustração, segue trecho da narrativa de Niara:

Durante o mestrado, dois anos, várias dificuldades [...]. Eu era boa aluna, eu era destaque entre as minhas colegas, mas eu não tinha oportunidade a todas as experiências, congressos e pesquisas que elas se envolviam. Então acabou que apesar do meu desempenho eu não tinha um bom currículo. [...] as experiências que pude ter eram insuficientes para conseguir a bolsa no mestrado. [...] eu precisei fazer trabalhos pequenos em troca de dinheiro, e sempre que possível me envolver com atividades remuneradas como revisão de texto, tradução para o espanhol, inglês eu ainda estava aprendendo. Sem bolsa, eu tinha a necessidade de trabalhar para me sustentar e manter no curso.

Fora isso, no contexto da pós-graduação esses sujeitos e sujeitas precisam ainda lidar com os conflitos na relação com o/a orientador/a (sendo muitas vezes os primeiros ou os únicos orientandos não brancos) e os desafios para a afirmação de uma identidade negra em uma arena de embranquecimento. Como dito por Akin:

Os professores não compreendem muito a nossa situação. A tal da dedicação exclusiva, é como se não houvesse vida fora da universidade. Mas a minha vida era diferente dos outros que meu orientador estava acostumado. Na verdade, eu era o único orientando negro que ele tinha tido até o momento. Não sei se depois vieram outros...

E mesmo depois de vencidas todas as barreiras e etapas dessa escolarização, os dilemas permanecem no mercado de trabalho. São compartilhadas, então dificuldades para se inserir no mercado como docente, como retratado na narrativa de Niara, que aponta atividades como professora voluntária e aposta no pós-doutoramento como uma alternativa para se manter na universidade, se não conseguir se tornar efetivamente professora; e os persistentes episódios de racismo, como descreve Akin na ocasião em que no seu primeiro

dia como professor de curso superior foi confundido com profissional da limpeza, e as situações em que foi boicotado por colegas brancos.

Considerações finais

Devido à brevidade dessa comunicação nem todos os pontos e unidades de análise da pesquisa realizada puderam ser abordados. Apesar da ênfase material que possa ter sido aqui registrada em virtude das experiências compartilhadas, cabe salientar que a dimensão simbólica e psicossocial do racismo estrutural é denotada na tese do autor. Contudo, avalia-se que aqui evidenciou-se alguns aspectos que contribuem com a compreensão do planejamento de carreira como uma estratégia de empoderamento.

Pensar sobre carreira, refletir sobre carreira, é algo importante para o jovem que nos chega para receber ajuda para realizar a sua escolha profissional, mas mais ainda para aquele ou aquela que com o auxílio da nossa escuta no planejamento de carreira feito junto aos universitários e pós-graduandos poderá se organizar para vivenciar o que a universidade dispõem para a construção de um bom currículo, o que facilitará a sua inserção profissional, a educação continuada e o que mais ele ou ela vão poder desejar após a sua formatura. É importante planejar para poder atingir os seus objetivos e sonhos, ter qualidade de vida... e isso pensando nas possibilidades que representam cada uma das titulações que o sujeito vai adquirindo pelo seu percurso.

É empoderamento, considerando também o atual contexto de incertezas, de crescente desemprego e trabalho informal, tendo em vista ainda a exigência de uma hiperqualificação que não assegura a empregabilidade. Planejar carreira então é algo importante para todo mundo, mas mais ainda para aquelas pessoas que no seu cotidiano enfrentarão o racismo e os prejuízos da discriminação racial nas suas trajetórias de escolarização e nas suas experiências no mercado de trabalho, para que essas pessoas também não se tornem as exceções nos espaços em que vivem.

Com isso, conclui-se esse texto argumentando pela inclusão da Orientação Profissional e de Carreira em praxis e perspectivas críticas e emancipadoras como parte das ações afirmativas destinadas à população negra, considerando-a como ferramenta para intervenções clínicas e psicossociais diante das problemáticas apresentadas

REFERÊNCIAS

- Carneiro, A. S. (2005). A construção do outro como não-ser como fundamento do ser (Tese de doutorado). Feusp, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, SP, Brasil.
- Dias, M. S. L., & Soares, D. H. P. (2009). Planejamento de carreira: uma orientação para estudantes universitários. São Paulo: Vetor.
- Sales, M. M., & Aranha, A. V. (2017). A questão racial e o trabalho: da vinculação histórica aos temas emergentes. In: B. D. Gonçalves, & F. F. S. Martins (Orgs.). Esculpir a psicologia: diversidades e contribuições contemporâneas (pp. 43-62). Curitiba: CRV.
- Soares, D. H. P. (2002). A escolha profissional: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus.
- Reigota, M. (1999). Ecologistas. Santa Cruz do Sul: Edunisc.
- Ribeiro, M. A. (2014). Carreiras: novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado. Curitiba: Juruá.

FEEDBACK DO PROFESSOR E AUTOCONCEITO VOCACIONAL

Márcia Laranjeira¹, Maria Odília Teixeira²



A literatura remete a gênese do autoconceito vocacional para a infância (e.g. Gottfredson, 1996; Lent, Brown & Hackett, 1994; Seligman, 1994), estando o seu desenvolvimento assente em processos de maturação e aprendizagem (Bussey & Bandura, 1999). Enquanto construto multidimensional, o autoconceito vocacional inclui interesses, competências e valores como principais dimensões (Super, 1990).

A formação de interesses é um processo que se inicia à medida que as crianças começam a desenvolver noções diferenciadas de competência em diferentes atividades (Lent, 2004). Estas crenças de autoeficácia têm a sua origem nas experiências de mestria, na aprendizagem vicariante, na persuasão social e nas reações emocionais e fisiológicas, as quais atuam no sistema dinâmico e integrado do autoconceito (Chen & Usher, 2013). É variável o peso de cada uma das fontes, em função do domínio de funcionamento (Bandura, 1997) e de atributos pessoais, como o sexo, a etnia ou a idade (Usher & Pajares, 2008). A persuasão social é considerada uma fonte de autoeficácia poderosa na infância, sendo as meninas particularmente sensíveis

¹ Doutoranda na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. O seu projeto de doutoramento é financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e tem como propósito analisar os estilos motivacionais dos professores e o seu efeito na perceções de suporte e feedback, no envolvimento escolar e no autoconceito vocacional dos alunos. marcia.laranjeira@campus.ul.pt

² Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FP-UL), (co)responsável pelo curso de pós-graduação em Aconselhamento e Educação de Carreira ao Longo da Vida. Na investigação, têm sido temas de referência as crenças e fontes de autoeficácia; bem-estar e carreira; equidade de género; vulnerabilidade social; programas para jovens em risco de abandono escolar; estudos interculturais, e adaptação e validação de provas psicológicas na população portuguesa. moteixeira@psicologia.ulisboa.pt

aos fatores relacionais. Na infância, as crianças ainda não conseguem avaliar com precisão as suas capacidades, sendo significativas as mensagens de terceiros sobre a sua prestação escolar. Estas mensagens fomentam as percepções de competência, especialmente se acompanhadas de condições e suporte que possibilitem a experiência de sucesso (Bandura, 1997). No contexto acadêmico, o *feedback* é uma atividade em sala de aula, que influencia a aprendizagem e desempenho dos alunos (Hattie & Timperley, 2007). Na dinâmica de sala de aula e no papel desempenhado pelo professor, o *feedback* é uma atividade quotidiana, pelo que constitui tema que deve ser alvo de reflexão e intervenção.

Entre os vários tipos de *feedback* descritos na literatura, as investigações de natureza sociocognitivista destacam o *feedback* atribucional. Este tipo de *feedback* faz corresponder o desempenho a causas internas do aluno, como sejam o esforço e a capacidade (Pintrich & Schunk, 1996). O *feedback* que atribui o sucesso ao esforço e à capacidade tem efeitos nas crenças de autoeficácia (Schunk, 1982; 1983). No entanto, as capacidades são apontadas como o principal motivo associado aos níveis de autoeficácia, comparativamente à relação entre desempenho e esforço, ou à ação conjunta de ambos (Schunk, 1983). Nas áreas da leitura e da matemática, uma elevada frequência percebida de *feedback* que realça a capacidade do aluno conduz a um diálogo interno positivo, o que por sua vez tem efeitos no autoconceito e nos interesses. O efeito é oposto quando o aluno percebe receber menos frequentemente este tipo de *feedback* (Burnett, 2003). Um estudo qualitativo desenvolvido por Burnett e Mendel (2010) demonstrou que as crianças mais novas preferem receber mais *feedback* focado na capacidade do que no esforço, comparativamente com crianças mais velhas, que preferem que o professor destaque o seu empenho. Contudo, num estudo realizado no contexto português, verificou-se que as crianças de 4.º ano ainda não diferenciam cognitivamente os conceitos de esforço e capacidade, uma vez que estas duas componentes se agregam numa única dimensão (Laranjeira & Teixeira, 2018). Confirmando os pressupostos do modelo do desenvolvimento de interesses (Lent et al., 1994), o *feedback* que realça o esforço e a capacidade dos alunos na leitura demonstrou efeitos nas percepções de competência e interesses em áreas artísticas e sociais, e o *feedback* na matemática em áreas técnicas e administrativas (Laranjeira & Teixeira, 2016), o que demonstra a importância desta fonte de autoeficácia na formação do autoconceito vocacional dos alunos.

Enquanto atributo pessoal que interage de forma dinâmica com o ambiente e o comportamento (Bandura, 1986), o géênero representa uma dimensão que circunscreve o autoconceito vocacional, moderando o efeito de variáveis contextuais. Deste modo, o *feedback* na leitura demonstrou-se preditivo das competências percebidas e interesses na área artística para os rapazes (Laranjeira & Teixeira, 2016). Isto significa que o *feedback* do educador pode atenuar os estereótipos de géênero, visto que as atividades de natureza artística são associadas tradicionalmente ao sexo feminino. De acordo com Gottfredson (2002), entre os seis e os nove anos as crianças percecionam as profissões como pertencendo ao sexo masculino ou feminino, o que comporta

implicações para os interesses e aspirações. Utilizando a tipologia RIASEC (Holland, 1997), investigações com amostras de jovens portugueses sugerem que os rapazes se destacam nos tipos Realista e Empreendedor, enquanto as meninas apresentam níveis médios mais elevados nas áreas Artística e Social (Teixeira, Barros & Janeiro, 2010). Em crianças, estas diferenças tendem a replicar-se, apontando para uma diferenciação precoce do autoconceito (David, Paixão & Silva, 2009; Teixeira & Laranjeira, 2018).

Com base na literatura que demonstra que o *feedback* do professor comporta implicações para o autoconceito vocacional das crianças, a presente investigação analisa as relações das percepções de interesses e competências com as percepções de *feedback* das crianças, por géênero, numa amostra abrangente e heterogênea de crianças do 3.º e 4.º ano, do 1.º ciclo do Ensino Básico em Portugal.

Método

Participantes

Participaram nesta investigação 628 crianças (51% do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos (mediana = 9). As crianças pertenciam a escolas públicas e particulares de várias regiões de Portugal. O critério de inclusão foi a frequência do 3.º e 4.º anos de escolaridade, pelo fato de as crianças já possuírem as competências de leitura e escrita necessárias à compreensão e preenchimento dos questionários.

Instrumentos

Inventário de Atividades para Crianças (ICA-R): Este instrumento foi desenvolvido por Tracey e Ward (1998) e contém 60 itens, divididos em duas partes, respetivamente de interesses e percepções de competência. Os conteúdos constam de atividades infantis, organizadas de acordo com a tipologia RIASEC (Holland, 1997). Cada parte é constituída por 6 subescalas: Realista (“Consertar um brinquedo”); Investigativo (“Assistir a um documentário científico”); Artístico (“Desenhar”); Social (“Ensinar coisas aos outros”); Empreendedor (“Vender coisas”); e Convencional (“Somar números”). Cada subescala inclui 5 itens. Aos 30 itens originais foram acrescentados 2 itens que visam analisar a associação das atividades ao géênero (“Fazer coisas que os meninos gostam” e “Fazer coisas que as meninas gostam”). A resposta é dada numa escala Likert de 5 pontos (1 – *Não gosto nada*; 5 – *Gosto muito* e 1 – *Sou muito mau/má*; 5 – *Sou muito bom/boa*).

Nos estudos originais, a análise fatorial indica uma estrutura em que predominam os fatores géênero e contexto de atividade. Relativamente à homogeneidade, os coeficientes alfa variam entre 0.61 e 0.81 nas subescalas de competência, em amostras de crianças do 4.º e 5.º ano (Tracey & Ward, 1998). No presente estudo, a análise fatorial exploratória identifica uma estrutura de 6 fatores, na qual os itens se organizam de acordo com o tipo RIASEC a que pertencem e com o género. O tipo Realista agrega o item relativo às atividades masculinas, enquanto o Social se associa às atividades femininas.

Nas restantes dimensões, os fatores tendem a agrupar os itens que pertencem à mesma subescala ou a subescalas consideradas adjacentes no modelo hexagonal de Holland (1997), o que confirma a validade do instrumento e demonstra que a organização das competências se realiza precocemente.

Escala de Feedback do Professor (TFS): A Escala de *Feedback* do Professor (Burnett, 2002) avalia a percepção das crianças relativamente ao *feedback* que recebem por parte dos seus professores. A versão portuguesa da escala (Laranjeira & Teixeira, 2018) é composta por 34 itens, organizados em 6 subescalas: elogio (“Muito bem!”); *feedback* negativo geral (“Que disparate!”); *feedback* de esforço/capacidade na leitura (“Tu lêes muito bem!”); *feedback* negativo na leitura (“Cometes muitos erros desnecessários na leitura!”); *feedback* de esforço/capacidade na matemática (“Esforças-te muito a Matemática!”); e *feedback* negativo a matemática (“Isto está errado, faz estes exercícios outra vez”). Este instrumento apresenta bons indicadores de fiabilidade, apresentando coeficientes alfa de Cronbach entre 0.78 e 0.88 na versão original (Burnett, 2002; 2003), e entre 0.74 e 0.89 na versão portuguesa (Laranjeira & Teixeira, 2018).

Procedimentos

O projeto de investigação foi aprovado pela Comissão de Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. No primeiro ano de recolha de dados (2014/2015), foi realizado um pedido de autorização às direções das escolas que participaram no estudo. Com colaboração dos professores titulares das turmas, foi enviado o consentimento informado por escrito aos encarregados de educação, tendo os questionários sido administrados nas turmas por uma das investigadoras. No ano letivo seguinte (2015/2016), o processo de autorizações e recolha dos dados foi realizado por intermédio dos Serviços de Psicologia e Orientação das escolas, pelo que os questionários foram aplicados pelos psicólogos destes serviços. Antes do preenchimento, os alunos tomaram conhecimento do objetivo do estudo, do caráter voluntário da participação e da natureza confidencial dos dados. A aplicação decorreu numa única sessão, com duração de cerca de 30 minutos. Os dados foram analisados com recurso ao software SPSS – versão 26.

Resultados

De modo a analisar a associação entre o *feedback* do professor e as dimensões do autoconceito vocacional, foram realizadas análises correlacionais entre os diferentes tipos de *feedback* e a tipologia RIASEC de interesses e competências percebidas, para a amostra global e por géneros. Para a interpretação dos dados, foram consideradas as correlações superiores a .30, com efeitos significativos inferiores a .001.

Na amostra geral (N = 628), verificaram-se correlações significativas entre o *feedback* de esforço/capacidade na leitura e as competências percebidas do tipo Artístico ($r = .30, p < .001$), e entre o *feedback* de esforço/capacidade na matemática e as percepções de competência do tipo Convencional ($r = .32, p < .001$).

Considerando apenas o grupo dos rapazes ($N = 305$), destacam-se as correlações entre o elogio e o *feedback* de esforço/capacidade na leitura com as competências Artísticas ($r = .30$; $r = .32$, $p < .001$) e Sociais ($r = .32$; $r = .33$, $p < .001$). Registam-se ainda as correlações entre as percepções de competência do tipo Convencional com o elogio ($r = .34$, $p < .001$) e com o *feedback* de esforço/capacidade a matemática ($r = .32$, $p < .001$).

No grupo das meninas ($N = 323$), os dados seguem a tendência da amostra geral, destacando-se as correlações entre o *feedback* de esforço/capacidade na leitura com as competências Artísticas ($r = .34$, $p < .001$). O *feedback* de esforço/capacidade relativo à matemática relaciona-se com as competências percebidas do tipo Convencional ($r = .39$, $p < .001$).

Discussão

A presente investigação analisa a associação entre a percepção do *feedback* dos professores e os interesses e competências percebidas das crianças, com base na premissa de que o autoconceito na infância está organizado de acordo com o gênero (Gottfredson, 1996) e a estrutura RIASEC (Holland, 1997), sendo a persuasão verbal dos professores uma fonte de autoeficácia que determina crenças e interesses (Laranjeira & Teixeira, 2016; Lent et al., 1994).

Nos dados, verificam-se associações moderadas e positivas entre o *feedback* que realça o esforço e a capacidade do aluno na leitura e na matemática, com as competências percebidas Artísticas e Convencionais, respetivamente. No entanto, não são encontradas correlações igualmente consistentes entre o *feedback* e os interesses, o que vai ao encontro do modelo do desenvolvimento de interesses (Lent et al., 1994) e dos dados obtidos em investigações anteriores (Laranjeira & Teixeira, 2016), que sugerem que o efeito do *feedback* nos interesses é mediado pelas competências percebidas. Na análise por gênero, as associações parecem indicar que os rapazes são particularmente sensíveis ao elogio e ao *feedback* atribucional positivo na leitura para fomentar interesses por atividades tradicionalmente associadas ao sexo feminino, como as artes e ajudar outras pessoas.

Estes resultados comportam implicações para a prática no âmbito da educação para a carreira, sugerindo que os educadores devem ser igualmente incluídos nas intervenções, uma vez que o seu *feedback* se associa aos interesses e percepções de competência das crianças no domínio vocacional. As intervenções devem ter como objetivos atenuar os estereótipos de gênero e proporcionar às crianças a possibilidade de adquirirem experiências e autorrepresentações realistas da sua competência em diferentes tipos de atividades, antes que os interesses dos alunos se cristalizem e algumas opções de carreira sejam prematuramente excluídas (Lent, 2004). Importa ainda consciencializar os educadores do seu papel motivacional, fornecendo-lhes ferramentas para que possam intencionalizar as suas estratégias na promoção do pleno florescimento das potencialidades dos alunos.

Estudos futuros poderão incluir outras fontes de autoeficácia relevantes nos contextos acadêmico e familiar, como sejam as experiências e emoções associadas à leitura e matemática. A adoção de uma metodologia

longitudinal poderá proporcionar a análise da influência dessas variáveis na consistência e estabilidade dos interesses e das percepções de competência ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 22(1), 1-16. doi:10.1080/01443410120101215
- Burnett, P. C. (2003). The impact of teacher feedback on student self-talk and self-concept in reading and mathematics. *Journal of Classroom Interaction*, 38(1), 11-16.
- Burnett, P. C., & Mandel, V. (2010). Praise and Feedback in the Primary Classroom: Teachers' and Students' Perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 145-154.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713. doi: 10.1037/0033-295X.106.4.676
- Chen, J. A., & Usher, E. L. (2013). Profiles of the sources of science self-efficacy. *Learning & Individual Differences*, 24, 11-21. DOI: 10.1016/j.lindif.2012.11.002
- David, R., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2009). Interesses e competências percebidas em crianças do ensino básico. *Psychologica*, 51, 73-92.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, & L. Brooks, (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 179-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self creation. In D. Brown (Ed.), *Career Choice and Development* (4th ed., pp. 85-148). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Laranjeira, M., & Teixeira, M. O. (2016). Percepção do feedback do professor e autoconceito vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(2), 211-223.
- Laranjeira, M., & Teixeira, M. O. (2018). Portuguese version of teacher feedback scale: A preliminary study. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 28, e2802. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2802>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W. (2004). Social cognitive career theory, career education, and school-to work transition: Building a theoretical framework for career preparation. In M. C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 13- 23). Coimbra: Almedina.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Seligman, L. (1994). *Developmental career counseling and assessment* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 548-556. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.548>
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75(6), 848-856. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.6.848>
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Teixeira, M. O., Barros, A., & Janeiro, J. (2010). Análise Transcultural dos Interesses. Resultados do SDS em Amostras de Portugal e do Brasil. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.). *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 3796-3805).
- Teixeira, M. O., & Laranjeira, M. (2018). Interesses e percepções de competência na infância: Um estudo exploratório no contexto Português [Interests and competence perceptions in childhood: An exploratory study in the Portuguese context]. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 47(2), 37-52. <https://doi.org/10.21865/RIDEP47.2.03>
- Tracey, T. G., & Ward, C. C. (1998). The structure of children's interests and competence perceptions. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 290-303. doi: 10.1037/0022-0167.45.3.290
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of educational research*, 78(4), 751-796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>

AÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Isabelle Ribeiro Rodrigues¹, Lucy Leal Melo-Silva²



Introdução e Objetivos

Na contemporaneidade, as competências socioemocionais estão no foco das preocupações de educadores e de gestores. As competências socioemocionais têm apresentado associações positivas com variáveis relacionadas ao desenvolvimento vocacional, como por exemplo o desempenho acadêmico e o profissional. As emoções atuam como um agente facilitador ou impeditivo do empenho acadêmico e do comprometimento com o trabalho (Leal, 2019). Assim, o ambiente escolar é apontado, em diversos estudos, como um dos principais promotores do desenvolvimento socioemocional (Talavera & Garrido, 2010; Santos & Primi, 2014; Marin et al., 2017).

A Constituição Federal (1988) no Artigo 205 estabelece que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Na perspectiva do desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) estabelece novas diretrizes que visam assegurar aos estudantes o desenvolvimento de 10 competências

¹ Projeto de Iniciação Científica desenvolvido junto ao Programa Unificado de Bolsa (PUB) da Universidade de São Paulo, orientado pela segunda autora. Apoio do CNPq – Bolsa de produtividade da orientadora (Processo: 309294/2018-5) isabellerodrigues@usp.br

² Psicóloga, professora associada sênior do curso de Graduação e da Pós-graduação em 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. lucileal@ffclrp.usp.br

gerais: (a) conhecimento, (b) pensamento científico, crítico e criativo, (c) repertório cultural, (d) comunicação, (e) cultura digital, (f) trabalho e projeto de vida, (g) argumentação, (h) autoconhecimento e autocuidado, (i) empatia e cooperação, e (j) responsabilidade e cidadania. Algumas delas se relacionam com as competências socioemocionais. Cada competência possui dimensões e subdimensões que as tornam ricas teoricamente, lançando bases para a prática na sala de aula (Brasil, 2018). Nesse sentido, programas educacionais têm sido desenvolvidos no país, como o Programa Ensino Integral (PEI), e o recentemente implantado Inova Educação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, foco deste estudo.

O Inova Educação tem como objetivo trabalhar as competências gerais dos alunos dos anos finais do ensino fundamental (6° ao 9° ano) e ensino médio, por meio de três componentes inseridos na grade curricular, à saber: (a) Projeto de Vida, (b) Eletivas e (c) Tecnologia e Inovação. Estes componentes são ministrados por professores de diversas formações. Especificamente, o componente Projeto de Vida objetiva fortalecer o senso de compromisso com a comunidade, ampliar o repertório sobre as possibilidades para o futuro considerando o mundo do trabalho e a vida acadêmica, e desenvolver a capacidade de tomar decisões e defendê-las com assertividade. Está organizado em dois tempos de 45 minutos por semana, e tem consonância com a competência-chave “Trabalho e Projeto de Vida”, da BNCC (São Paulo, 2020). Objetiva-se, com o componente Eletivas, exercitar as escolhas dos estudantes para aprimorar a autonomia e o protagonismo, participar da construção do currículo escolar, realizar atividades relacionadas ao seu Projeto de Vida; ampliar, diversificar e/ou aprofundar conteúdos e habilidades de um ou mais componentes curriculares do Currículo Paulista; desenvolver competências específicas para a continuidade dos estudos. As Eletivas duram um semestre e a cada semestre os estudantes escolhem a eletiva à qual se dedicarão no seguinte. São oferecidas no mesmo momento da semana para possibilitar a reenturmação, podendo reunir estudantes de anos diferentes, mas só dentro de sua faixa etária (ensino fundamental ou médio), (São Paulo, 2020). Com esse tipo de atividade a escola favorece a ativação de competências socioemocionais e cognitivas para a vida e carreira, interesse deste estudo. O terceiro componente: Tecnologia e Inovação (São Paulo, 2020), se configura em consonância com a competência geral 5 da BNCC, que trata da importância da tecnologia para a vida. As atividades devem auxiliar o aluno a utilizar tecnologias de forma autoral; a ter maior fluência, responsabilidade e amplitude na comunicação ao acessar, produzir e disseminar informações; a produzir conhecimentos e resolver problemas, a refletir de forma crítica sobre a cultura digital e os impactos da tecnologia nos indivíduos, no mundo do trabalho, na sociedade e no meio ambiente.

Esse estudo objetivou identificar e sistematizar informações acerca da existência de ações e programas para o desenvolvimento de competências socioemocionais e suas características em uma amostra de escolas do ensino médio estadual de Ribeirão Preto. Especificamente, buscou-se, também, identificar o grau de importância do psicólogo no contexto escolar e as

competências requeridas deste; e sistematizar informações sobre a implantação do Programa Inova Educação e seus componentes.

Método

A coleta de dados se deu por meio de um questionário organizado em quatro partes, contendo 32 perguntas de múltipla escolha ou abertas. Na seção 1 buscou-se identificar o respondente (itens 1 a 6); na seção 2, os itens 7 ao 10 abordam as atividades de conteúdo socioemocional e de carreira que são desenvolvidas nas unidades escolares, enquanto os itens 11 a 14 indagam sobre as contribuições que o psicólogo poderia dar à escola; e por fim, a seção 3 objetiva levantar informações sobre o Inova Educação (itens 15 a 32). Esse instrumento foi validado por três coordenadoras do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino da Região de Ribeirão Preto (DERPT-RP), adaptado à plataforma Google Forms e enviado por e-mail a 88 escolas de Ensino Médio da rede estadual de Ribeirão Preto, por intermédio da DERPT-RP. A análise de dados se deu por meio da sistematização das informações em planilhas e gráficos e analisados a partir da estatística descritiva. Os conteúdos foram interpretados à luz das diretrizes da BNCC, teorias do campo da Orientação Profissional e estudos sobre competências socioemocionais.

Resultados e Discussão

Obteve-se 19 respostas de 15 escolas, sendo 2 duplicações (excluídas das estatísticas) e 2 respostas a mais das escolas 4 e 7 em virtude da divisão entre Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental e Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio. Optou-se por manter e analisar os dados adicionais em virtude de informações que foram adicionadas e não geraram incoerência.

Da amostra total, 72,2% (n=13) funciona em ensino regular e 27,8% em ensino integral (n=4). Um total de 13 escolas apontaram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), cujos números oscilam abaixo de 5,9. A única unidade que relatou uma nota maior (7,9) foi a E. E. Cordélia Ribeiro Ragozo, escola localizada no distrito Bonfim Paulista. O Ideb é um indicador da qualidade educacional e do rendimento escolar (aprovação, frequência) obtido por meio de resultados em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb). Combinadas, essas informações oferecem um parâmetro importante, pois permite monitorar o sistema de ensino brasileiro, em termos de localizar escolas com baixo desempenho e então desenvolver projetos e políticas para melhoria destas, além de possibilitar averiguar a evolução do ensino ao longo do tempo.

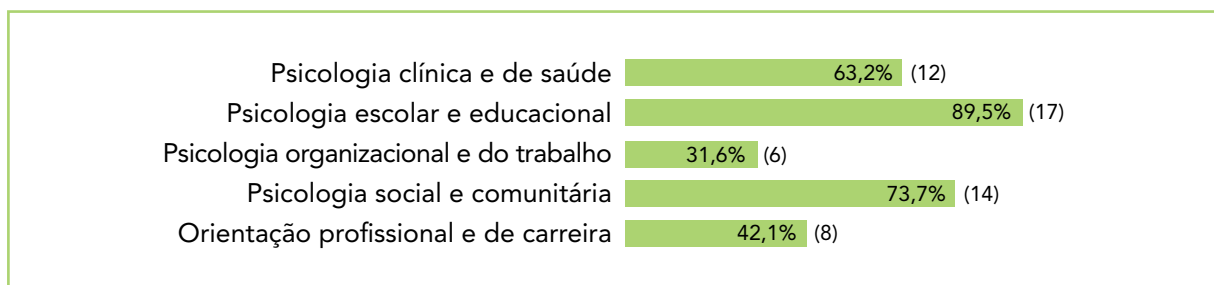
Os resultados obtidos na Seção 2 (itens 7 ao 10), quanto às atividades de conteúdo socioemocional e de carreira, as respostas indicam que 89,5% das escolas desenvolvem atividades de conteúdo socioemocional, concomitante ao componente Projeto de Vida. Além disso, são registradas atividades desenvolvidas junto ao grêmio escolar, teatro, rodas de conversa e palestras com psicólogos. Quanto às atividades relativas ao futuro (continuidade dos estudos, trabalho, profissão e carreira), 84,2% das escolas afirmam desenvolver atividades nesse sentido, como mostra o registro: “aulas com foco na Preparação Acadêmica,

parceria com Universidades, parceria com Postos de Trabalho – palestras com profissionais responsáveis pela contratação (RH)”.

Também foi possível levantar a relação das atividades desenvolvidas com as competências-chave da BNCC. Assim, em um item que permitia a seleção de diversas competências como resposta, a amostra selecionou: 94,7% relacionam as atividades socioemocionais com as competências: (a) trabalho e projeto de vida e (b) empatia e cooperação; também relacionam; em 89,5% dos casos, à competência (c) responsabilidade e cidadania; e em terceiro lugar, a competência mais selecionada foi a (d) autoconhecimento e autocuidado (84,2%). Para as atividades relativas ao futuro, as competências-chave mais apontadas foram: (a) trabalho e projeto de vida (89,5%); (b) conhecimento e (c) empatia e cooperação, ambas com 78,9% de seleções e por último: (d) autoconhecimento e autocuidado e (e) responsabilidade e cidadania, com 73,7% de seleções cada.

Os resultados das respostas aos itens de 11 a 14 permitiram aferir as contribuições que o psicólogo poderia dar à escola. Tem-se como competência mais requerida desse profissional as desenvolvidas na área da Psicologia Escolar e Educacional (89,5%), como se pode verificar na Figura 1. Em segundo lugar os respondentes apontam a Psicologia Social e Comunitária (73,7%), o que pode ser compreendido a partir do fato de que as escolas públicas, amostra desta pesquisa, atendem às populações mais vulneráveis, para as quais políticas públicas são direcionadas, assim como programas comunitários. Certamente, a expectativa dessas escolas é a de que o psicólogo social possa auxiliar com as demandas de alunos oriundos de famílias vulneráveis, não apenas economicamente, mas também em plano familiar, saúde, áreas básicas da vida que, quando fragilizadas, impactam no processo de aprendizagem do sujeito. Em terceiro lugar, tem-se a competência da Psicologia Clínica e da Saúde (63,2%). Pode-se levantar a hipótese de que a expectativa, aqui, é a do psicólogo clínico, que auxiliaria “alunos-problema”, alunos com dificuldades específicas de aprendizagem ou com transtornos emocionais, pois foi notável, em levantamento anterior, realizado em 2019 (Rodrigues & Melo-Silva, 2021), que casos de depressão e ansiedade tem aumentado nas escolas, e os alunos não encontram espaço para acolhimento na família, tampouco nas escolas.

FIGURA 1
Competências requeridas do psicólogo em unidades escolares

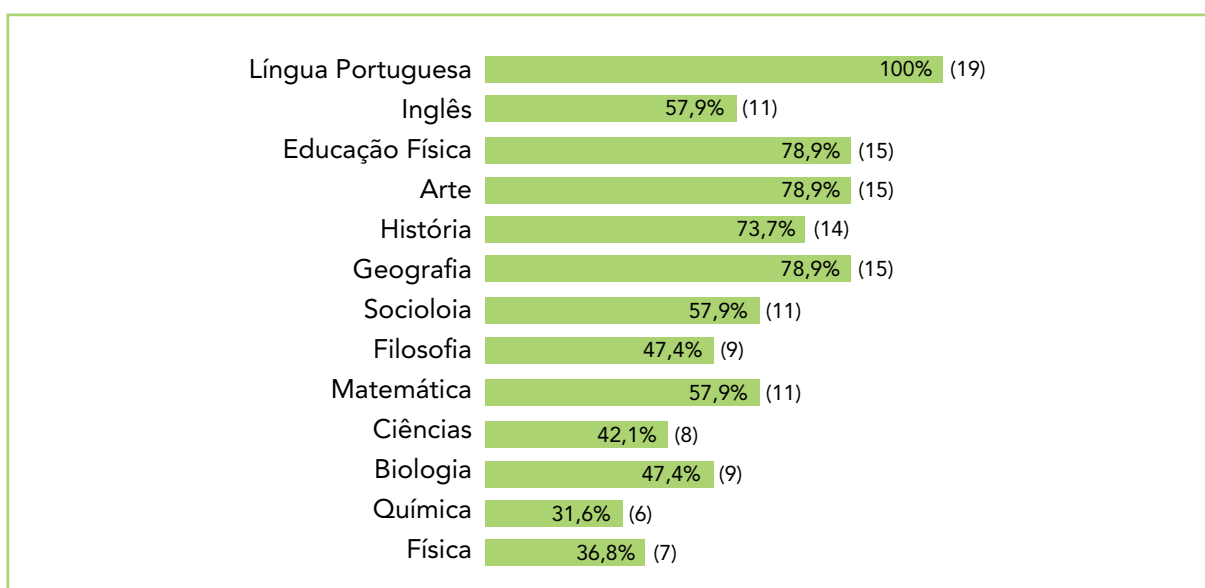


Encerrando este quesito, perguntou-se em quais componentes do Inova Educação o psicólogo poderia colaborar, e todos os respondentes selecionaram o componente Projeto de Vida, em correspondência às competências esperados do psicólogo, particularmente do orientador profissional. Em segundo lugar tem-se as Eletivas (47,4%), onde desenvolvem-se algumas atividades relacionadas à arte e expressão, como o teatro, e por último Tecnologia e Inovação (26,3%).

As respostas aos itens da seção 3 possibilitaram verificar que o Inova Educação começou a ser implantado no ano de 2019, porém o ano de 2020 é que marca a implantação dessa política pública em larga escala, sendo implantado em 78,9% das escolas da amostra. Os professores de Língua Portuguesa são apontados como os que mais aplicam os componentes do Inova Educação (100%), seguidos por professores de Educação Física, Arte e Geografia (78,9%) e em terceiro lugar por professores de História (73,3%). A relação dos demais professores estão representados na Figura 2.

FIGURA 2

Disciplinas ministradas por professores que aplicam atividades do Inova Educação



Sobre o componente Projeto de Vida, as respostas mostram que as atividades desenvolvidas em seu escopo objetivam o autoconhecimento, o estabelecimento de metas e a construção de um plano, por meio de atividades e materiais como: aulas regulares, material didático oferecido pela Secretaria da Educação, e dinâmicas como grupo de discussão, atividades lúdicas, estudos de caso, leituras, roda de conversa, pedagogia da presença, entre outros. Essas atividades de conteúdo socioemocional não são descritas com detalhes pelos respondentes, impossibilitando inferir exatamente o objetivo e o que buscam trabalhar, além do estabelecimento de metas e um projeto de vida, que fica amplo e abstrato. O componente Projeto de Vida foi apontado como muito importante por 94,7% dos respondentes. Também conseguiu-se obter

dados quanto ao desempenho dos estudantes no componente Projeto de Vida, estando as avaliações concentradas, na maior parte, em “engajamento satisfatório” (57,9%), seguido por “engajamento parcial” (31,6%) e uma menor porcentagem de alunos avaliados com um “engajamento total” (10,5%).

Nos itens relativos ao componente Eletivas foram apontadas muitas atividades, ficando claro pelas respostas que estas são de acordo com o projeto de vida do aluno, ou seja, do interesse deste. Uma das respostas sintetiza bem o objetivo das atividades realizadas no componente Eletivas: “Atividades que desenvolvem as habilidades profissionais, criativas e empreendedoras”. Foram apontadas como ações voltadas para temáticas como empreendedorismo, direito e cidadania, preservação ambiental. E atividades como palestras, mostras culturais, lives temáticas com convidados, jornal, teatro, jogos, redação, informática, dança, entre outras. Foi relatado pela representante de uma escola que suas atividades são teóricas, pois há dificuldades em atender os alunos de maneira remota. Este componente foi avaliado como muito importante por 89,5% da amostra, e o resultado das avaliações de desempenho dos alunos apontam predominância do “engajamento parcial” (47,4%), seguido por “engajamento satisfatório” (42,1%) e novamente, uma menor parcela avaliada com “engajamento total” (10,5%).

Por último, no item sobre o componente Tecnologia e Inovação, os respondentes registraram atividades relativas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), reflexões acerca de *fake news*, segurança de dados e *cyberbullying*, entre outros. Atividades mais complexas e que exigem materiais mais específicos, como programação, robótica básica e conhecimento sobre algoritmos foram menos citadas. Para 89,5% da amostra, este componente é muito importante, e o resultados das avaliações de desempenho dos alunos obteve exatamente os mesmos resultados que os descritos no componente Eletivas.

Quanto à implantação do programa, pode-se dividir os resultados em dois polos, sendo o polo A os respondentes que apontam a implantação como “muito satisfatória” (57,9%) ou “satisfatória” (21,1%), tecendo elogios ao programa e lamentos quanto à pandemia ter imposto uma condição que dificulta a aplicação das atividades. Já o bloco B é composto pelos respondentes que definem a implantação como “pouco satisfatória” (15,8%) ou “insatisfatória” (5,3%), sendo possível observar em seus comentários certa desesperança.

Para a investigação sobre as condições das instalações físicas e recursos da escola, utilizou-se a escala Likert de cinco pontos, buscando saber como o respondente avalia a disponibilidade de sua unidade para a realização das tarefas do Inova Educação. A maior parte das respostas (73,6%), concentram-se nos pontos 2 e 3 (“satisfatório” e “pouco satisfatório”, cada um com 36,8%). Apenas 21,1% dos respondentes apontam as condições escolares como “muito satisfatórias”, enquanto uma das escolas (5,3%) apontam as condições como “insatisfatórias”. Os comentários dos respondentes apontam que é necessário mais investimento em materiais midiáticos e melhorias nos espaços físicos da unidade escolar.

Considerações finais

De modo geral, o objetivo proposto foi atendido, abrindo caminho para o estudo de um novo programa educacional que terá impacto na vida dos estudantes da rede estadual, justificando sua necessidade e importância. Nota-se grande destaque do componente Projeto de Vida, em relação aos outros dois, tanto na avaliação dos professores como “muito importante” (100%), quanto na avaliação de desempenho dos estudantes. Ao responder sobre como o psicólogo poderia colaborar com o programa, o componente Projeto de Vida também foi o que recebeu mais atenção como espaço no qual a parceria com a Psicologia é desejável.

A implantação do Inova Educação encontra dificuldades em sua execução, o que foi mostrado pelas respostas dos professores ao expor as precárias condições físicas e financeiras das escolas, bem como suas avaliações e impressões quanto ao programa. Assim, as críticas apontadas pelos participantes em relação à implantação desta política pública vão ao encontro dos achados de Pereira (2020). Muitos desafios se colocam para a implantação do Programa, em larga escala, em escolas com condições muitas vezes limitantes nos recursos humanos e materiais. Entretanto, há de se levar em conta o contexto que o Inova Educação encontrou durante sua implantação: uma pandemia que interrompeu as atividades presenciais, dificultando o trabalho da diáde alunos e professores. Por outro lado, tais componentes podem ser vistos como inovação na educação, tanto para os professores como para os alunos, com perspectivas de maior protagonismo dos dois grupos. Os achados deste estudo podem lançar luz para o que se pode melhorar na condição das unidades escolares, em termos de recursos físicos e materiais, além de contribuir com pistas para intervenções e novas investigações. Os desafios na educação são muitos e graves, porém devem motivar na busca de soluções para o enfrentamento das adversidades no século XXI e de luta por justiça social.

REFERÊNCIAS

- Brasil. Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base, Ensino Médio. Brasília-DF. Recuperado em 03 abril 2018, de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf
- Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. (1988). https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988#/CON1988_05.10.1988/ind.asp
- Leal, M. S. (2019). Desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira: avaliação do programa Edu-Car. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-07112019-114445/publico/tesemara_parcial.pdf
- Marin, A. H., Silva, C. T., Andrade, E. I. D., Bernardes, J., & Fava, D. C. (2017). Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13 (2), 92-103. <https://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>
- Pereira, O. C. N. (2020). Políticas Públicas de Orientação Profissional na Educação Básica: O Projeto de vida no Programa Ensino Integral e no Programa Inova Educação. Em M. C. P. Lassance & R. A. M. Ambiel (Orgs.), *Desafios e oportunidades atuais do trabalho e da carreira* (pp. 152-157). Campinas, SP: [s.n.]. Recuperado de: https://abopbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/ABOP_2020_v3.pdf
- Rodrigues, I. R. & Melo-Silva, L. L. (2021). Caracterização de programas de desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira. Trabalho apresentado no XV Congresso Brasileiro de Orientação Profissional da Associação Brasileira de Orientação Profissional, remoto, Brasil.
- São Paulo (2020). Movimento Inova Educação. Recuperado de <https://inova.educacao.sp.gov.br/movimento-inova-2020/>
- Santos, D. & Primi, Ricardo. (2014). Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Instituto Ayrton Senna.
- Talavera, E. R. & Garrido, M. P. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 83-95.

AVALIAÇÃO DE INTERVENÇÕES DE CARREIRA NAS MODALIDADES INDIVIDUAL E GRUPAL: ESTUDO COM GRADUANDOS E PÓS-GRADUANDOS

Fernanda Zatti¹, Rosana Marques da Silva Rampazzo², Iúri Novaes Luna³



Introdução

As intervenções de carreira (IC) se caracterizam como práticas que objetivam auxiliar o cliente a tomar decisões de carreira e implementá-las de forma eficaz (Spokane, 2004). Envolvem etapas e procedimentos que visam favorecer mudanças de comportamentos (Melo-Silva & Jacquemin, 2001), assim como o desenvolvimento de competências vocacionais (Savickas, 2004). Melo-Silva e Jacquemin (2001) sinalizam a necessidade de avaliar as IC, com intuito de melhorar os serviços à sociedade, enquanto Monteleoni e Witter (2017) defendem que a relevância das práticas psicológicas depende de evidências relacionadas aos resultados das intervenções. Miller e Brown (2005) sinalizam que a avaliação de IC objetiva verificar dois aspectos fundamentais: a) sua eficácia; b) se a eficácia de uma intervenção varia em função das características do cliente, da modalidade e das estratégias ou técnicas utilizadas.

Entretanto, alguns teóricos apontam que a avaliação de IC envolve não só a eficácia (resultado) mas também a eficiência (processo) e discutem duas

¹ Psicóloga, mestre e doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua como psicóloga escolar e educacional no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. fernandazatti.carreiras@gmail.com

² Psicóloga e doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professora vinculada ao curso de psicologia da Universidade do vale do Itajaí (UNIVALI). marques@univali.br

³ Psicólogo e doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professor associado do Departamento de Psicologia da UFSC e um dos coordenadores do Laboratório de Pesquisa e Extensão LIOP: Profissão, Carreiras e Projetos de Vida. iuri.luna@ufsc.br

modalidades de avaliação: 1) avaliação de processo que objetiva verificar as variáveis como pensamentos, sentimentos e comportamentos entre o orientador e o cliente; 2) avaliação de resultados que consiste em identificar as principais mudanças relacionadas aos conhecimentos, habilidades e atitudes (Pinto & Taveira, 2011; Hill & Williams, 2000).

Estudos apontam que o número de publicações sobre desenvolvimento de carreira com adolescentes e jovens do ensino médio supera o com outros grupos (Ambiel et al., 2017; Bardagi & Albanaes, 2015). Apesar do aumento do número de adultos que procuram pelos serviços de carreira (Santos & Melo-Silva, 2011), poucos são os estudos nacionais sobre avaliação de intervenção de carreira com adultos (Barbosa et al. 2018; Pinto & Castanho, 2012). Assim, observa-se a necessidade de novas pesquisas e estudos baseados em evidências sobre o tema, que possam fundamentar as práticas de carreira (Melo-Silva & Jacquemin, 2001; Monteleoni & Witter, 2017), objetivando melhores níveis de qualidade nas intervenções realizadas.

Ao considerar os aspectos apontados, este estudo apresenta a análise das contribuições de duas intervenções, fundamentadas na teoria de construção de carreira (Savickas, 2019, 2017, 2015, 2013, 2005, 2002; Savickas et al., 2009), na vida de graduandos e pós-graduandos. O primeiro estudo visou avaliar a eficácia do aconselhamento individual para a construção de carreira (ACC) na adaptabilidade de carreira, respostas adaptativas e identidade vocacional em acadêmicos de pós-graduação em administração. Adaptabilidade de carreira envolve a capacidade em se adaptar e lidar ativamente com as mudanças na trajetória de carreira, sejam internas ou externas, esperadas ou não (Savickas & Porfeli, 2012). As respostas adaptativas compõem ações como planejamento de carreira, exploração de carreira, tomada de decisão na carreira e resolução de problemas (Savickas et al., 2018). Já a identidade vocacional é representada pela imagem clara e estável de objetivos, interesses, personalidade e talentos (Holland, Daiger & Power, 1980). O segundo estudo objetivou investigar os efeitos de uma intervenção de carreira na adaptabilidade de carreira de formandos de cursos superiores. Para tanto, no segundo estudo, foi construída e implementada uma intervenção de carreira em grupo com foco na promoção da adaptabilidade de carreira.

Método

Os estudos 1 e 2 foram desenvolvidos por meio do método misto sequencial quantitativo-qualitativo, delineamento quase experimental e longitudinal (Creswel, 2007), com pré-teste e pós-teste.

Contexto e participantes

O estudo 1 contemplou quatro cursos de pós-graduação em administração de uma universidade comunitária, localizada em Santa Catarina. A pesquisa contou com 41 pós-graduandos, sendo a média de idade 32 anos, a maior parte mulheres (53,7%), que frequentavam cursos de MBA (46,5%), mestrado profissional (26,8%), mestrado acadêmico (12,2%) e doutorado acadêmico (14,6%). Ainda, 68,5% trabalhavam, principalmente nas áreas

administrativa (39%) e docência (26,8%). Os participantes foram distribuídos aleatoriamente, em grupo experimental (n=21) e grupo controle (n=20).

Do estudo 2 participaram 50 graduandos de diferentes cursos e instituições do país, sendo 25 do grupo de intervenção e 25 do grupo controle. Os participantes da intervenção encontravam-se nas fases finais da graduação, eram provenientes de diferentes regiões do país e cursos, sendo Engenharias, Psicologia, Odontologia, Letras, Medicina Veterinária, Biomedicina, Fisioterapia, Ciências Biológicas, Zootecnia e Nutrição. A média de idade dos participantes é de 23 anos, sendo 36% homens e 64% mulheres.

Intervenção

Ambas as intervenções foram fundamentadas na Teoria de Construção de Carreira (TCC) a qual indica que a adaptação às tarefas de desenvolvimento, transições ocupacionais e dificuldades de construção da carreira exigem um processo autorregulatório que envolve prontidão adaptativa, adaptabilidade de carreira e respostas adaptativas que permitam a adaptação aos desafios da carreira (Savickas, 2019). O estudo 1 envolveu o método do Aconselhamento para a Construção de Carreira (Savickas, 2015; 2017), seguindo as etapas referentes à entrevista de construção de carreira, retrato de vida, definição de metas e plano de ação. Aconteceu por meio de três encontros presenciais e individuais e contou com duas psicólogas nos papéis de conselheiras.

A intervenção contemplada no estudo 2 foi estruturada considerando as recomendações teórico-metodológicas de Savickas (2002, 2005, 2013) e Savickas et al. (2009), bem como modelos que apresentam o desenvolvimento e a implementação de intervenções de carreira pautadas no construto adaptabilidade de carreira. Aconteceu por meio de cinco encontros na modalidade remota e em grupo, sendo coordenada por uma psicóloga e uma estagiária de psicologia.

Coleta de dados

Para levantar informações sobre o perfil sociodemográfico, educacional e profissional dos participantes de ambos os estudos, elaborou-se um roteiro específico para cada estudo, aplicado em forma de questionário antes da intervenção. A fim de avaliar resultados e processos referentes às intervenções, foram aplicados inventários, escalas e entrevistas, conforme apresentados na Tabela 1.

TABELA 1
Técnicas de avaliação

Tipo de avaliação	Estudo 1	Estudo 2
Resultados	<p>CAAS – Escala de adaptabilidade de carreira (Audibert & Teixeira (2015), adaptado de Savickas & Porfeli, 2012).</p> <p>SCCI – Escala de construção de carreira (Savickas et al., 2018).</p> <p>VIS – Inventário de identidade vocacional (Holland et al., 1980).</p>	<p>CAAS – Escala de adaptabilidade de carreira (Audibert & Teixeira (2015), adaptado de Savickas & Porfeli, 2012).</p> <p>EDCU – Escala de desenvolvimento de carreira de universitários (Teixeira et al., 2019);</p> <p>HAD – Escala para Ansiedade e Depressão (Botega et al, 1995);</p>
Processo	Roteiro de entrevista semiestruturada (adaptado de Savickas, 2017).	<p>Questionário de avaliação de cada sessão;</p> <p>Questionário de avaliação de reação;</p> <p>Roteiro de entrevista.</p>

Ambos os estudos contemplaram grupo experimental e grupo controle, sendo que apenas o grupo experimental participou das intervenções de carreira. No estudo 1, os instrumentos de coleta de dados foram aplicados em três momentos: antes da intervenção (pré-teste); ao concluir a intervenção (pós-teste) e 90 dias após sua finalização, em ambos os grupos. Apenas no grupo experimental aconteceu o *follow-up*, aplicado 90 dias após a finalização da intervenção, bem como a aplicação do roteiro de entrevista, conduzida ao término do terceiro encontro. No estudo 2, os dados foram coletados antes da intervenção (pré-teste) e ao concluir a intervenção (pós-teste), não ocorrendo a etapa de *follow-up*.

Análise dos dados

Para avaliar se houve diferenças significativas entre as variáveis de adaptabilidade de carreira, respostas adaptativas e identidade vocacional, foi aplicada a técnica de análise estatística ANCOVA. Uma ANOVA de medidas repetidas foi usada para examinar as diferenças na evolução dos clientes ao longo dos diferentes momentos de avaliação. Os dados das entrevistas e sessões de aconselhamento foram analisados pela pesquisa qualitativa consensual (CQR; Hill et al., 1997, 2005), que consiste em um processo de análise que envolve dois pesquisadores e um auditor, que buscam decisões consensuais.

Resultados

Os resultados do estudo 1 indicaram eficácia do ACC para facilitar as estratégias de adaptação à carreira, ao considerar diferenças estatisticamente significativas no desenvolvimento da adaptabilidade de carreira, respostas

adaptativas e identidade vocacional, entre o pré-teste e o pós-intervenção. Ainda, revelaram a estabilidade dos ganhos alcançados ao longo da intervenção, após 90 dias do término da intervenção. As principais mudanças relatadas pelos participantes envolveram reflexividade, novas intenções, novos planos de carreira e mudanças comportamentais.

As análises do estudo 2 apontaram que o processo grupal possibilitou o incremento da adaptabilidade de carreira nas dimensões preocupação, controle, curiosidade e confiança e favoreceu o compartilhamento de dificuldades e dúvidas semelhantes. Não obstante, observou-se que a modalidade remota dificultou a participação de alguns estudantes ao longo da intervenção.

Discussão

Ao avaliar os resultados das intervenções, verificou-se alguns aspectos em comum em relação às contribuições percebidas pelos participantes, a saber: direcionamento da carreira, definição de metas, reflexões sobre a trajetória de vida, aprofundamento do autoconhecimento e redução dos sintomas de ansiedade. Como aspectos diferenciados, os pós-graduandos ainda abordaram o redirecionamento da carreira, a ampliação de possibilidades de transição na carreira, a efetivação das metas e objetivos estabelecidos. Resultados semelhantes também foram encontrados em outros estudos que evidenciaram os ganhos associados a essas intervenções de carreira com base na teoria da construção de carreira e no paradigma *Life Design*. (Souza & Teixeira, 2020; Silva, 2016).

Neste sentido, pode-se afirmar que intervenções em curto prazo, como as apresentadas neste trabalho, vêm gerando resultados significativos. Estudos apontam que, em relação ao número de sessões, o maior tamanho de efeito esteve associado ao número de cinco sessões (Whiston, Li, Mitts, & Wright, 2017).

Como principais desafios encontrados, no estudo 1, que envolveu intervenções presenciais individuais, citam-se o treinamento das psicólogas, uma vez que as conselheiras apresentavam pouca experiência em intervenção de carreira. Já no estudo 2, que avaliou intervenções grupais realizadas na modalidade remota, apontam-se como principais desafios a construção de um método específico de intervenção à distância, a relação coordenadores-grupo, o acompanhamento dos participantes ao longo do processo, a falta de assiduidade e a desistência de alguns membros do grupo. Ressalta-se que as intervenções referentes ao estudo 2 foram realizadas no período da pandemia de Covid-19. Esse é um fato relevante a ser considerado no contexto do estudo, haja vista as significativas repercussões da pandemia em diferentes dimensões da vida das pessoas, incluindo a construção de suas carreiras. Recomendam-se novos estudos com métodos de intervenção de carreira com adultos e de avaliação da intervenção (resultados e processos) semelhantes aos aqui apresentados, para reforçar as evidências de eficácia e eficiência de tais intervenções.

REFERÊNCIAS

- 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), 12-136. <http://doi.org/10.15689/ap.2017.1602.02>
- 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.
- Barbosa, M. M. F., Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. C. (2018). Delineamento e Avaliação de um Programa de Adaptação Acadêmica no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19 (1), 61-74. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p61>
- 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.
- Botega N. J., Bio M.R, Zomignani M.A, Garcia J.R.C, Pereira W.A.B. (1995). Transtornos do humor em enfermagem de clínica médica e validação de escala de medida (HAD) de ansiedade e depressão. *Revista de Saúde Pública*, 29(5), 355-63.
- Creswell, J. W. (2007). Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2ªed. Artmed.
- Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Nutt, W. E., Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of Counseling and Development*, 52, 196–205. doi:10.1037/0022-0167.52.2.196.
- Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist*, 25, 517–572.
- Holland, J. L., Daiger, D. C., & Power, P. G. (1980). My Vocational Situation: Description of an experimental diagnostic form for the selection of vocational assistance. Consulting Psychologists Press.
- Melo-Silva, L. L., & Jacquemin, A. (2001). Intervenção em orientação vocacional/profissional: avaliando resultados e processos. São Paulo: Vetor.
- Monteleone, T. V. & Witter, C. (2017). Prática baseada em evidências em psicologia e idosos: Conceitos, estudos e perspectivas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(1), 48-61. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003962015>.
- 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. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300010>
- Pinto, J., & Taveira, M. C. (2011) Análise do processo de consulta psicológica: Estudo das reações dos clientes ao processo terapêutico. In: Taveira, M. C. *Estudos de psicologia vocacional* (pp. 239 -251). Coimbra, Almedina.
- 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.
- Savickas, M. L. (2002). Career Construction – a developmental theory of vocational behavior. Em: D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (4th. ed., pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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. (2004). Um modelo para a avaliação de carreira. In Leitão, L. M (Ed.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 21 – 42). Coimbra, Quarteto.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.004
- Savickas, M. L. (2015). Life designing with adults – developmental individualization using biographical bricolage. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 135-150). Göttingen, Germany: Hogrefe.
- 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. (2019). Career Construction Theory: Life portraits of attachment, adaptability, and identity. Rootstown, OH: <http://Vocopher.com>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). The Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behaviour*, 80 (3), 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Savickas, M. L., Porfeli, E. J., Hiltonc, T. L., & Savickas, S. (2018). The Student Career Construction Inventory. *Journal of Vocational Behaviour* 106, 138–152. <http://doi/10.1016/j.jvb.2018.01.009>
- Silva, C. S. C. (2016). Impactos e processos de mudança no aconselhamento de carreira fundamentado no paradigma life-design. (Tese de doutorado). Recuperado de Lume UFRGS. (<http://hdl.handle.net/10183/157656>)
- Souza, T. S. L. & Teixeira, M. A. P. (2020). Avaliação dos efeitos do Minha História de Carreira para construção de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(1), 29-39. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n104>
- Spokane, A. R. (2004). Avaliação das intervenções de carreira. In Leitão, L. M (Ed.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 455 – 476). Coimbra, Quarteto.
- Teixeira, M. A. P., Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. C. (2019). Escalas de Desenvolvimento de Carreira de Universitários: Construção, Características Psicométricas e Modelo das Respostas Adaptativas. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 19(3), 703-712
- 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.

INTERVENÇÕES DE CARREIRA: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO PSICÓLOGO-PARTICIPANTE*

Mara de Souza Leal¹, Cátia Marques², Maria do Céu Taveira³, Lucy Leal Melo-Silva⁴



Introdução

Na transição da adolescência para a idade adulta os jovens se preocupam com o futuro, com as decisões relacionadas ao percurso escolar e profissional (Melo-Silva, Oliveira, & Coelho 2002). O número e a variedade de escolhas ocupacionais têm aumentado consideravelmente nas últimas décadas de acordo com a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2014). Os adolescentes se veem frente a múltiplas possibilidades de opções (Direção Geral da Educação [DGE], 2018), com pouco conhecimento de si e do meio (Marques & Taveira, 2020) e demonstrando pouca confiança para a tomada de decisão de carreira (Taveira, Rodrigues,

¹ Psicóloga graduada pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mestrado e doutorado em orientação profissional e de carreira pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Docente e coordenadora do curso de Psicologia da Faculdade de Enfermagem Nova Esperança de Mossoró, Brasil. marasleal@facenemossoro.com.br

² Psicóloga graduada e com doutorado pela Universidade do Minho, Escola de Psicologia, Departamento de Psicologia Aplicada, Campus de Gualtar, 4710-057, Braga, Portugal. É atualmente pesquisadora do Instituto Politécnico do Porto, Portugal cmcm@sc.ipp.pt

³ Psicóloga, doutora em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho, em Portugal. Docente e investigadora no Departamento de Psicologia Aplicada da Escola de Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal. É membro fundador e dos órgãos sociais da Rede de Serviços de Psicologia do Ensino Superior (RESAPES-AP), da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento de Carreira (APDC) e da Associação de Psicologia da Universidade do Minho (APsi-UMinho). ceuta@psi.uminho.pt

⁴ Psicóloga, doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP). Docente do curso de graduação e Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP-USP. Membro do Carreira Lab, coeditora da RBOP e pesquisadora CNPq. Ribeirão Preto, Brasil. lucileal@ffclrp.usp.br

* Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, Processo n° 2015/12677-0).

Barroso, & Marques, 2017). Ainda, a escolha de carreira, com maiores ou menores graus de liberdade, representa para os jovens um importante desafio desenvolvimental, com impacto em outros papéis de vida (Piesch, Gaspard, Parrosous, Wille & Nagengast, 2020). Isto faz com que a tomada de decisão vocacional seja um processo complexo (Praskova, Creed, & Hood, 2015). Muitos jovens enfrentam escolhas limitadas sobre o seu futuro educacional e profissional, devido à falta de acesso a programas de intervenção que promovam o desenvolvimento do conhecimento sobre si e sobre o mundo do trabalho (Gee, Benoit, & Lindstrom, 2020), assim como da possibilidade de refletir sobre a utilidade do conteúdo acadêmico para a futura carreira (Piesch et al., 2020). As intervenções de carreira têm sido destacadas na literatura como fator facilitador do desenvolvimento vocacional (e.g., Soresi, Nota, & Ferrari, 2012), uma vez que possibilitam ao indivíduo precisamente, reconhecer suas necessidades, dificuldades e competências, dotando-o de recursos que o tornam capaz de tomar decisões de carreira conscientes e informadas (Marques & Taveira, 2020). Assim, intervenções de carreira destinadas a promover a exploração do self e do meio podem ajudar os jovens a desenvolver atitudes positivas, comportamentos e competências, bem como a explorar suas aspirações de carreira (Bates, Anderson-Butcher, Niewoehner-Green, & Provenzano, 2019).

Vários estudos têm procurado avaliar os resultados e a eficácia das intervenções de carreira (e.g., Gamboa, Paixão, & Jesus, 2011; Hung, Rasdi, Ibrahim, & Khambari, 2020; Taveira et al., 2017; van der Horst, Klehe, & Coolen, 2021; Spokane & Nguyen, 2016). No entanto, poucos estudos têm avaliado o processo das intervenções, focalizando, por exemplo, nas reações dos clientes e dos terapeutas ao longo do processo de ajuda. A distinção entre processos e resultados, muitas vezes não é claramente explicitada, uma vez que são componentes muito interligadas (Whiston & Rahardja, 2008). Assim, apesar de haver conhecimento produzido acerca dos processos de intervenção na carreira considera-se relevante investigar, de modo mais sistemático, os processos das referidas intervenções (Spokane & Nguyen, 2016), no sentido de melhor compreender os resultados e a eficácia das intervenções de carreira.

A avaliação da intervenção é um processo imprescindível no desenvolvimento de programas de educação para a carreira, visto que ela fornece informações sobre a qualidade e a efetividade das intervenções e, ainda, possibilita o aprimoramento das mesmas (Leal, 2019). Este estudo visa colmatar a lacuna de investigações sobre processo, avaliando as reações dos clientes e do orientador ao longo de uma intervenção socioemocional e de carreira, viabilizada por meio do Programa Edu-Car (Educação Para a Carreira), destinada a jovens do Ensino Básico. Especificamente, neste estudo apresenta-se os instrumentos: Quantificação das intervenções realizadas e Quantificação das reações dos participantes às intervenções, visando analisar a interação psicólogo-participante, por meio da gravação dos atendimentos realizados, contribuindo-se, assim, para o debate sobre metodologias de pesquisa qualitativa em avaliações processuais.

Método

Participantes

Participaram do programa 44 adolescentes, brasileiros, com média de idade de 15,16 anos (DP = 0,7), provenientes de duas escolas públicas de uma cidade de médio porte do interior de paulista.

Instrumento

Os instrumentos foram construídos para avaliar qualitativamente o Programa Edu-Car (Educação para a Carreira), foco da pesquisa de Doutorado da primeira autora. O programa foi aplicado em alunos do ensino médio, com o objetivo de desenvolver competências socioemocionais e de carreira.

Procedimentos de coleta e análise dos dados

O Programa Edu-Car foi desenvolvido com alunos do primeiro ano do ensino médio de duas escolas da rede pública de Ribeirão Preto, em um estudo maior que derivou na tese de doutorado da primeira autora, orientada pela terceira autora no doutorado sanduíche em Portugal e pela última autora no Brasil. Essa investigação foi aprovada pelo comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP. Os áudios das 20 sessões de intervenções realizadas, 10 em cada escola, constituíram o corpus de dados qualitativos do estudo. Todas as sessões foram transcritas, assim, os registros possibilitaram a avaliação da interação psicólogo-participante. A análise do conteúdo das transcrições foi realizada com base em Bardin (1977). Inicialmente, realizou-se a pré-análise do material por meio da leitura flutuante das transcrições e na sequência a exploração do material, etapa na qual buscou-se codificá-lo por meio da escolha das unidades de contexto e de registro. As unidades de contexto consideradas foram as falas dos alunos e da psicóloga nas sessões. Por sua vez, a unidade de registro consistiu nas ideias enquanto unidade de significado. A frequência de respostas foi definida como regra de enumeração. A codificação foi realizada manualmente, pela primeira autora e contou com a colaboração de duas psicólogas doutoras na área da Orientação Profissional e de Carreira, com experiência em análise qualitativa. Uma delas é coautora neste capítulo. O tratamento dos dados foi realizado por meio classificação das unidades de registro em termos de categorias mutuamente excludentes.

Resultados e Discussão

Foram identificadas 2559 unidades de contexto, 2579 unidades de registro, 1217 identificadas como reações dos alunos à intervenção e 1362 reações da psicóloga, que foram agrupadas de acordo com o sentido em 19 categorias de significado. As categorias extraídas da análise de conteúdo das falas dos alunos e da psicóloga foram organizadas em dois instrumentos, o de *Quantificação das intervenções realizadas pela psicóloga*, com nove dimensões e o de *Quantificação das reações* (falas dos participantes) à intervenção, com dez dimensões.

O instrumento de *Quantificação das intervenções realizadas pela psicóloga*

apresenta as seguintes estratégias de ajuda: *Demonstração de Interesse da Psicóloga / Pedido de Feedback* (inclui perguntas abertas que estimulam participação dos alunos e pedidos de feedback, N = 572); *Instrução e Explicitação dos Objetivos* (refere-se à instrução dada aos alunos para a realização das atividades, N = 325); *Reforço* (diz respeito ao incentivo do comportamento participativo do aluno, N = 119); *Solicitar a Atenção para a Atividade* (inclui pedidos de participação da turma para a atividade realizada, N = 94); *Reflexão* (refere-se a interpretação, reflexão acerca do conteúdo da fala do aluno, N = 83). As cinco estratégias anteriormente citadas são definidoras do papel do psicólogo na relação de coordenador de grupo com os participantes, e relevantes para a compreensão dos objetivos da intervenção, das tarefas a serem desenvolvidas e do estímulo à comunicação no grupo, com vistas ao desenvolvimento dos participantes na ampliação da consciência. Além disso, a habilidade em comunicação é transferível a outros contextos e relevante em um programa que focaliza competências socioemocionais e de carreira (Leal, 2019).

Foram categorizadas outras estratégias adotadas pela psicóloga no processo de intervenção como a *Ajuda* (refere-se ao auxílio para realização das atividades propostas, N = 68); *Encorajamento Mínimo* (compreende o encorajamento do discurso do aluno, por meio da repetição de sua fala de forma interrogativa ou afirmativa, N = 54); *Confirmação do Entendimento* (diz respeito a confirmação de entendimento do discurso do aluno, N = 28) e *Recapitulação* (inclui a recapitulação das principais ideias trabalhadas na intervenção, N = 19).

Por sua vez, o instrumento de *Quantificação das reações à intervenção*, resultante da análise de conteúdo das falas dos alunos extraídas do processo de intervenção resultou nas categorias: *Comunicação Fluida* (fornecimento de informação ou opiniões relativas à intervenção, N = 467); *Alcance dos Objetivos* (verbalizações que demonstram o alcance dos objetivos da sessão/intervenção, N = 179); *Reflexão* (N = 163) *Pergunta* (perguntas ou esclarecimentos, N = 132); *Ausência de Envolvimento no Processo* (respostas simplistas que não acrescentam conteúdo às discussões, N = 98); *Clarificação* (explicação de sua resposta a intervenção, N = 66); *Discordância* (opinião divergente de um colega ou da intervenção do psicólogo, N = 38.); *Sarcasmo* (sarcasmo atribuído à intervenção da psicóloga ou à participação de um colega, N = 31); *Não Participação* (comportamentos ou relatos que demonstram a recusa em participar da intervenção, N = 30) e *Transferência de Responsabilidade* (passar para o colega a responsabilidade em participar da intervenção, N = 13).

As categorias encontradas permitiram a avaliação do processo interventivo na medida em que forneceram pistas sobre a interação psicólogo-participantes e sobre a dinâmica do processo interventivo. Estes resultados levam-nos a ponderar a eficácia do mesmo. Considera-se que instrumentos utilizados podem ser úteis em avaliações formativas com diferentes finalidades, visto que, avaliam elementos importantes em qualquer processo de intervenção psicológica.

Considerações finais

Como destaca Leal (2019), as intervenções psicoeducativas na perspectiva das falas da psicóloga funcionaram como amálgama para a construção de uma relação favorável ao desenvolvimento dos temas propostos ao grupo. O conteúdo pode ser trabalhado objetivando a aprendizagem em relação aos estudos para a vida acadêmica atual e para pensar o futuro.

Em síntese, analisar as estratégias utilizadas pela psicóloga na pesquisa-ação, e concomitantemente as respostas e reações dos participantes, mostrou-se relevante para a compreensão mais abrangente do processo de intervenção, o que muitas vezes os dados quantitativos não evidenciam. A prática em intervenções em Educação para a Carreira requerem profissionais especializados. É importante que estes profissionais tenham treino e para o desenvolvimento dos programas com a necessária adequação aos grupos populacionais, aos cenários e aos contextos locais. Tais práticas requerem avaliações dos processos (intervenções do profissional e reações dos participantes) e dos resultados, com pesquisas que evidenciem o alcance dos propósitos. Além disso, é preciso atuar em três vertentes. A primeira é a política pública para a oferta dos serviços qualificados direcionados a grupos diversificados da população, mas sobretudo na educação básica. A segunda vertente se refere à formação e atualização dos profissionais. A terceira se refere à cultura da avaliação contínua dos programas e serviços, para que se garanta a continuidade dos serviços e as necessárias adaptações que requerem o mundo em constante transformação.

REFERÊNCIAS

- Bates, S., Anderson-Butcher, D., Niewoehner-Green, J., & Provenzano, J. (2019). Exploration of a college and career readiness leadership program for urban youth. *Journal of Youth Development*, 14, 160–182. <https://doi.org/10.5195/jyd.2019.664>.
- Direção Geral da Educação (DGE) (2018). Oferta formativa no ensino secundário. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.
- Gamboa, V., Paixão, M.P., & Jesus, S.N. (2011). Eficácia de uma intervenção de carreira para a exploração vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(2), 153-164.
- Gee, K., Beno, C., & Lindstrom, L. (2021). Promoting college and career readiness among underserved adolescents: A mixed methods pilot study. *Journal of Adolescence*, 90, 79-90. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.06.002>
- Hung, Ho, Rasdi, R.M., Ibrahim, R., & Khambari, M.N. (2020). Developing and evaluating the effectiveness of mobile phone-based career intervention for career competencies of Malaysian public managers: Protocol for a mixed method study. *Internet Interventions*, 22, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2020.100349>
- Leal, M. de S. (2019). Desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira: avaliação do programa Edu-Car. Tese de Doutorado em Psicologia não publicada. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil. Recuperado em https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-07112019-114445/publico/tesemara_parcial.pdf
- Leal, M. S.; Melo-Silva, L. L.; Taveira, M. C. Edu-Car for life and career: evaluation of a program. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 37, p. 1-12, 2020.
- Marques, C., & Taveira, M.C. (2020). Programa Gestão Pessoal da Carreira para universitários: Análise qualitativa do processo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21, 123-136. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n201>
- Melo-Silva, L. L., Oliveira, J. C., & Coelho, R. S. (2002). Avaliação da Orientação Profissional no desenvolvimento da maturidade na escolha da profissão. *Psic: revista da Vetor Editora*, 3(2), 44-53. Recuperado em 16 de novembro de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142002000200006&lng=pt&tlng=pt.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2004). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264105669-en>.
- Piesch, H., Gaspard, H., Parrosous, C., Wille, C., & Nagengast, B. (2020). How can a relevance intervention in math support students' career choices? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101185>
- Praskova, A., Creed, P. A., & Hood, M. (2015). Career identity and the complex mediating relationships between career preparatory actions and career progress markers. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 145–153. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.01.001>.
- Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-Italian Form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 705-711. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.020>
- Spokane, A., & Nguyen, D. (2016). Progress and prospects in the evaluation of career assistance. *Journal of Career Assessment*, 24, 3-25. <https://doi.org/10.1177/1069072715579665>
- Taveira, M.C., Rodrigues, B., Barroso, P., & Marques, C. (2017). Gestão pessoal de carreira: Resultados da eficácia de um programa de intervenção com estudantes da Universidade do Minho. In A. P. Marques, C. Sá, J. Casanova & L. Almeida (Eds.), *Ser Diplomado do Ensino Superior: Escolhas, Percursos e Retornos* (pp. 46-65). Braga: Universidade do Minho.
- van der Horst, A., Klehe, U.C., & Coolen, A.C.M. (2021). Facilitating a successful school-to-work transition: Comparing compact career-adaptation interventions. *Journal of Vocational Behavior*, 128, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103581>
- Whiston, S., & Rahardja, D. (2008). Vocational counseling process and outcome. Em S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 287-295). New York: Wiley.

RELAÇÕES ENTRE ADAPTABILIDADE DE CARREIRA, AUTOCONSCIÊNCIA PRIVADA, ATITUDES DE CARREIRA E EMPREGABILIDADE

Natália Baptista Ramos¹, Daniela Boucinha², Mônica Sparta³, Manoela Ziebell de Oliveira⁴



Introdução

O século XXI traz novos contratos sociais para empregados e empregadores. Hoje, em um mundo marcado pela globalização, pela rapidez dos processos, pela diminuição de empregos estruturais e pelo aumento do trabalho autônomo, as oportunidades profissionais são menos definidas e previsíveis, com transições mais frequentes e difíceis. Assim, torna-se necessário que o trabalhador da era atual seja flexível, adaptável e capaz de aprender e reaprender diversos processos ao longo de sua vida (Duarte et al., 2009; Ribeiro, 2009).

Desta forma, a adaptabilidade da carreira se torna um conceito fundamental para a construção de carreira ao longo do tempo. Segundo Savickas et al. (2009), a adaptabilidade de carreira é entendida como a prontidão e os recursos utilizados quando o indivíduo se confronta com as tarefas atuais e

¹ Psicóloga formada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, consultora de carreira e auxiliar voluntária no Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira (GEDC). natalia.baptista@acad.pucrs.br

² Psicóloga e Doutoranda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, especialista em Psicologia Organizacional e consultora de carreira. Trabalha com aconselhamento de carreira, especialmente de adultos em transição, treinamentos e projetos com empresas, e é professora de cursos de pós-graduação. Membro da diretoria da ABOP no biênio 2020/2021 e presidente no biênio 2022/2023. danielaboucinha.carreiras@gmail.com

³ Psicóloga e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Orientadora Profissional e de Carreira. Atualmente, trabalha como supervisora de estágio do Núcleo de Psicologia da Carreira e do Trabalho do Serviço de Atendimento e Pesquisa em Psicologia (SAPP) e é voluntária no Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira (GEDC) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). monica.sparta@pucrs.br

⁴ Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Orientadora Profissional e de Carreira. Atualmente é professora dos cursos de Graduação e Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, onde coordena o Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira (GEDC). Foi vice-presidente da ABOP entre 2018 e 2019 e presidente entre 2020 e 2021. manoela.oliveira@pucrs.br

antecipadas do desenvolvimento de carreira. Ela torna possível que as pessoas sejam capazes de empreender mudanças em suas vidas sem grandes dificuldades e, por isso, se torna essencial em um contexto de constante mudança como o que temos atualmente. Também é um fator muito importante para entender como o indivíduo se apresenta e se comporta no mercado de trabalho. Alguns estudos já demonstraram que ela pode ter efeitos positivos na satisfação com o trabalho, sucesso profissional, percepção de oportunidades de carreira, decisões de carreira, entre outros fatores (Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães & Duarte, 2012).

Ao longo dos últimos anos, diversos conceitos foram desenvolvidos a fim de dar sentido às novas relações de trabalho, tais como: 1) Autoconsciência privada – capacidade do indivíduo de olhar para si, refletir e ter entendimento sobre seus próprios pensamentos, sentimentos e comportamentos (DaSilveira, DeCastro & Gomes, 2012), salientando a importância do autoconhecimento para as tomadas de decisões; 2) Empregabilidade Percebida – percepção do indivíduo sobre a capacidade de vivenciar as transições do mercado de trabalho, não somente atendendo as exigências, mas também criando oportunidades de forma proativa (Silva, 2016), salientando a importância de os trabalhadores identificarem as oportunidades, dentro e fora das organizações, e facilitando a movimentação entre postos de trabalho; e 3) Atitudes de carreiras contemporâneas, tais como a capacidade de gerir a carreira de forma proativa, autogerenciada, dirigida por e para seus valores pessoais, avaliando o seu sucesso de acordo com critérios subjetivos. Para isso foi utilizado dois conceitos: a Carreira Proteana (Oliveira et al., 2010a), que salienta a importância do autogerenciamento, e também a capacidade de mobilidade física e psicológica que transpassam as barreiras da organização; e a Carreira Sem-Fronteiras (Oliveira et al., 2010b), que evidencia a importância da independência do trabalhador.

Apesar da relevância da adaptabilidade de carreira, há poucas evidências de pesquisa sobre como outras variáveis podem vir a influenciá-la. Assim, esta pesquisa teve como objetivo apresentar resultados preliminares de um estudo em andamento que pretende identificar as variáveis relacionadas, preditoras e consequentes da adaptabilidade de carreira. Até o momento, foi avaliada a existência de relações entre a adaptabilidade de carreira e as demais variáveis investigadas (autorreflexão, insight, atitudes de carreira sem-fronteira, atitudes de carreira proteana e empregabilidade percebida), incluindo as variáveis sociodemográficas (sexo, idade, escolaridade e renda).

Método

Participantes

O presente estudo é um levantamento do qual participaram 303 trabalhadores brasileiros, 64,5% mulheres, com idades entre 19 e 67 anos ($M=33,58$; $DP=11,03$), níveis de escolaridade que vão do ensino médio à pós-graduação (31,8% superior completo; 30,1% médio completo) e renda que varia de menos de 2 mil reais para até mais de 20 mil reais por mês (33,2% ganham

menos de 2 mil e 33,2% ganham entre 2 e 5 mil reais). O critério utilizado para inclusão dos participantes na amostra foi a concordância em participar da pesquisa.

Instrumentos

As seguintes escalas compuseram esta pesquisa:

Questionário de Dados Sociodemográficos: instrumento desenvolvido especialmente para esta pesquisa para caracterização do perfil sócio-demográfico dos participantes (contendo informações sobre sexo, idade, escolaridade, renda, situação ocupacional, número de horas trabalhadas na semana, setor da economia em que trabalha).

Escala de Adaptabilidade de Carreira: criada por Savickas e Porfeli (2012) e adaptada para uso no Brasil por Audibert e Teixeira (2015). Consiste em um conjunto de 24 itens, pontuados utilizando uma escala Likert de cinco pontos. O instrumento abrange quatro dimensões, contendo seis itens cada: 1) Preocupação – avalia a consideração do indivíduo sobre o seu futuro profissional; 2) Controle – avalia a capacidade do indivíduo de construir a própria carreira; 3) Curiosidade – avalia a capacidade do indivíduo em explorar e buscar por novos conhecimentos e aprendizados; e 4) Confiança – avalia a crença do indivíduo em alcançar seus objetivos profissionais. Os índices de consistência interna encontrados no estudo de validação do instrumento e no atual estudo foram respectivamente $\alpha = 0,91$ e $\alpha = 0,94$.

Escala de Autorreflexão e Insight: criada por Grant, Franklin e Langford (2002), adaptada e validada para uso no Brasil por DaSilveira et al. (2012). O instrumento é composto por 20 itens afirmativos, pontuados por meio de escala Likert de cinco pontos. Doze itens são referentes à dimensão Autorreflexão, que se refere à capacidade de inspecionar e avaliar pensamentos, sentimentos e comportamentos, e oito relacionados à dimensão Insight, que se refere ao estado de entendimento interno que se tem sobre seus pensamentos, sentimentos e comportamentos, sendo as duas dimensões medidas de forma independente. No estudo de validação da escala, os índices de consistência interna encontrados para as dimensões Autorreflexão e Insight foram, respectivamente, $\alpha = 0,90$ e $\alpha = 0,83$. No presente estudo foram $\alpha = 0,86$ e $\alpha = 0,80$.

Escala sobre Atitudes de Carreira Sem-Fronteiras: criada por Briscoe, Hall e DeMuth (2006) e adaptada para uso no Brasil por Oliveira et al. (2010b). O instrumento consiste em um conjunto de 10 itens, pontuados utilizando uma escala Likert de cinco pontos, que avalia duas dimensões: seis itens referentes à Mobilidade Psicológica e quatro itens referentes à Mobilidade Física. A consistência interna encontrada no estudo de validação da escala foi de $\alpha = 0,77$. No estudo atual, o índice de consistência interna encontrado foi de $\alpha = 0,65$.

Escala sobre Atitudes de Carreira Proteana: criada por Briscoe et.al (2006) e adaptada para uso no Brasil por Oliveira et.al (2009a). O instrumento consiste em um conjunto de 11 itens, pontuados utilizando uma escala Likert de cinco pontos, que avalia duas dimensões: seis itens para Autogerenciamento e cinco itens para Direcionamento para Valores. Os índices de consistência interna encontrados no estudo de validação do instrumento e no atual estudo foram respectivamente $\alpha=0,83$ e $\alpha=0,77$.

Escala de Empregabilidade Percebida: o instrumento, criado por Silva (2016), consiste em um conjunto de oito itens, pontuados utilizando uma escala Likert de cinco pontos, que avaliam a percepção do indivíduo a respeito de suas habilidades para o trabalho. O índice de consistência interna encontrado no estudo original foi de $\alpha=0,79$ e neste estudo de $\alpha=0,86$.

Procedimentos de coleta e análise de dados

Os dados foram coletados ao longo do ano de 2019, através de um *survey* on-line, com a utilização da plataforma *Qualtrics*, onde foram hospedados os instrumentos da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram realizadas análises quantitativas através de técnicas estatísticas descritivas (média, desvio-padrão e frequência) e inferenciais (teste-t, análise de variância e correlação) com o auxílio do software *SPSS Statistics*.

Procedimentos éticos

O estudo foi aprovado pela Comissão Científica da Escola de Ciências da Saúde e da Vida e pelo Comitê de Ética da PUCRS e atendeu aos padrões éticos para pesquisa com seres humanos de acordo com as condições estabelecidas na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Resultados

Os resultados não indicaram influência das variáveis sociodemográficas sexo, idade e escolaridade sobre as demais variáveis de estudo, mas indicaram uma possível influência da renda sobre elas. Apesar dos resultados mostrarem uma tendência de correlação positiva entre a renda e as variáveis de estudo, esses dados foram analisados com reserva porque algumas das seis categorias de renda previamente definidas no instrumento de coleta de dados apresentaram um número muito reduzido de participantes.

Para analisar a correlação entre Adaptabilidade de Carreira e Autorreflexão, Insight, Atitudes de Carreira Sem-Fronteira, Atitudes de Carreira Proteana e Empregabilidade Percebida foram realizadas análise de Correlação de *Pearson*. Os resultados indicaram uma correlação positiva entre a Adaptabilidade de Carreira e as demais variáveis de estudo (Tabela 1).

TABELA 1

Correlações entre Adaptabilidade de Carreira e as demais variáveis de estudo

Variáveis de Estudo	Adaptabilidade de Carreira
Autorreflexão	0,233*
Insight	0,452*
Atitudes de Carreira Sem-Fronteira	0,255*
Atitudes de Carreira Proteana	0,365*
Empregabilidade Percebida	0,518*

*correlação significativa ($p \leq 0,01$)

Discussão e Considerações Finais

Os resultados preliminares encontrados nessa pesquisa apontam a existência de correlações positivas estatisticamente significativas entre a adaptabilidade de carreira e as demais variáveis de estudo. No entanto, a magnitude dos valores foi fraca (Autorreflexão, Atitudes de Carreira Proteana) ou moderada (Insight, Atitudes de Carreira Sem-Fronteira e Empregabilidade Percebida), o que indica uma baixa proporção de variação partilhada entre a Adaptabilidade de Carreira e cada uma das demais variáveis (Dancey & Reidy, 2006).

Pode-se concluir que a existência das correlações está de acordo com o descrito na literatura, uma vez que indivíduos que apresentam maior adaptabilidade tendem a apresentar maior empregabilidade e que refletir sobre si torna-se essencial para que os indivíduos possam gerir suas carreiras e adaptarem-se às mudanças e imprevisibilidades do mercado de trabalho (Boucinha et.al, 2020; Cortellazzo, 2020; Herrmann & Baruch, 2015; Fraga 2013; Boto, 2011; Colakoglu, 2011), de forma a sustentar o interesse teórico sobre a relação entre os construtos aqui investigados. Mesmo que os estudos correlacionais não permitam inferir relações de causalidade entre as variáveis, os resultados indicam que futuras análises estatísticas poderão verificar a pertinência do desenvolvimento de um modelo de equação preditiva para a adaptabilidade de carreira com base nas variáveis analisadas aqui. Conhecer os antecedentes da adaptabilidade de carreira torna-se de extrema importância para a compreensão do desenvolvimento e construção de carreira e auxilia os indivíduos a compreenderem suas reações e comportamentos frente às mudanças no contexto do trabalho.

Em termos práticos, os resultados sugerem que trabalhos de orientação profissional e de carreira que tenham o objetivo de incrementar a adaptabilidade de carreira e a capacidade de insight dos clientes podem também ampliar sua percepção de que têm a possibilidade de conduzir suas carreiras

de forma mais autônoma e flexível. Contribuem ainda para que se percebam mais empregáveis. Como estratégias para que isso seja possível, as autoras deste capítulo recomendam o uso de estratégias narrativas e reflexivas, como as propostas pela Teoria da Construção de Carreira e pelo Life Design (Duarte et al., 2009; Savickas & Porfeli, 2012; Savickas, 2016).

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(1), 83-93.
- Briscoe, J. P., Hall, D. T., & DeMuth, R. L. (2006). Protean and boundaryless careers: an empirical exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 30-47.
- Boucinha, D., De Andrade, A. L., Vieira, D. A., & de Oliveira, M. Z. (2020). Preditores da empregabilidade individual de profissionais em transição de carreira. *PSICOLOGIA*, 34(2), 179-190.
- Boto, B. C. N. (2011). Relação entre adaptabilidade e empregabilidade: um estudo exploratório com uma amostra do sector da construção civil (Doctoral dissertation).
- Colakoglu, S. N. (2011). The impact of career boundarylessness on subjective career success: The role of career competencies, career autonomy, and career insecurity. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 47-59.
- Cortellazzo, L., Bonesso, S., Gerli, F., & Batista-Foguet, J. M. (2020). Protean career orientation: Behavioral antecedents and employability outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 116, 103343.
- Dancey, C., & Reidy, J. (2006). Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para windows. Porto Alegre, Artmed.
- DaSilveira, A. C., DeCastro, T., Gomes, W. B. (2012). Escala de Autorreflexão e Insight: nova medida de autoconsciência adaptada e validada para adultos brasileiros. *Psico*, 43(2), 155-162.
- Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. V., & Vianen, A. E. M. (2009). A Construção da vida: um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Interamerican Journal of Psychology*, 44 (2), 392-406.
- Fraga, S. I. D. (2013). Adaptabilidade e empregabilidade numa perspectiva construtivista:(estudo com desempregados em contexto de formação).
- Grant, A. M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). The Self-Reflection and Insight Scale: a new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*, 30, 821-836.
- Herrmann, A., Hirschi, A., & Baruch, Y. (2015). The protean career orientation as predictor of career outcomes: Evaluation of incremental validity and mediation effects. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 205-214.
- Oliveira, M. Z., Zanon, C., Silva, I. S., Pinhatti, M. M., Gomes, W. G., & Gauer, G. (2010a). Avaliação do autogerenciamento e do direcionamento de carreira: estrutura fatorial da Escala de Atitudes de Carreira Proteana. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 2(2), 160-169.
- Oliveira, M. Z., Zanon, C., Silva, I. S., Pinhatti, M. M., Gomes, W. G., & Gauer, G. (2010b). Validação da versão brasileira da Escala de Atitudes de Carreira Sem-Fronteiras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62 (3), 1-114.
- Resolução CSN n. 510, de 7 de abril de 2016. Recuperado de https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581
- Ribeiro, M. A. (2009). Estratégias micropolíticas para lidar com o desemprego: contribuições da psicologia social do trabalho. *Revista Psicologia Política*, 9(18), 331-346.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. V., Vianen, A. E. M. V. (2009). Life designing: a paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673.
- Savickas, M. L. (2016). Reflection and reflexivity during life-design interventions: Comments on Career Construction Counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 84-89.
- Silva, M. Z. (2016). Pensamentos negativos de carreira e aspectos psicológicos relacionados à satisfação com os resultados alcançados na vida e na carreira (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Magalhães, M. O., Duarte, M. E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale – Brazilian Form: psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 680-685. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.007

AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL DE CARREIRA PARA ADULTOS

Alexsandra Kopichenko¹, Luciane Leila Linden Gottschalk²



Introdução

No atual momento que estamos vivendo, diante de uma epidemia mundial, com tantas mudanças no mundo digital e com fácil acesso às informações globais, tanto verdadeiras como falsas, a preocupação é constante, incerta e intensa sobre o dia seguinte e, principalmente em relação ao trabalho. Essa preocupação com o mercado de trabalho, com nossos empregos, nos faz sentir cada vez mais apreensivos em garantir o nosso sustento e/ou de nossa família e, devido a isso, nos tornamos mais reflexivos e questionadores sobre o futuro.

Diante dessas incertezas sobre a vida profissional, refletimos e perguntamos: Você já se sentiu incomodado(a) e/ou angustiado(a) quando pensa em sua trajetória profissional? Você já se sentiu confuso(a) sem saber o que fazer e quais caminhos seguir na sua carreira? Já teve uma sensação de estagnação e acomodação quando pensa na sua profissão? Já parou para pensar em sua vida profissional e em como ela se encontra hoje em relação aos teus sonhos, ao teu futuro?

¹ Formada em Administração de Empresas, com MBA em Gestão de Pessoas e Liderança Coach, diplomada pela Unilasalle. Formada como Personal & Professional Coaching pela Sociedade Brasileira de Coaching (SBCoaching). Consultora Organizacional e Orientadora Profissional e de Carreira. alekopi@gmail.com

² Mestre em Psicologia Clínica na Unisinos, Psicóloga (CRP 07/21195) diplomada pela Unisinos, com formação em Coaching pela Sociedade Brasileira de Coaching. Orientadora de Carreira desde 2011 na Unisinos, membra da Associação Brasileira de Orientação Profissional. Experiência na abordagem Cognitivo-Comportamental e Avaliação Psicológica. Professora universitária em disciplinas da graduação e pós-graduação. lucianelindenpsi@gmail.com

Esses questionamentos estiveram presentes na trajetória profissional de uma das autoras deste trabalho, os quais motivaram o interesse em desenvolver um programa para pessoas que também estivessem insatisfeitas com suas trajetórias profissionais, com a sensação de incômodo e descontentamento e, sem ter noção em qual caminho seguir.

O caminho que optamos trilhar, profissionalmente, irá ocupar grande parte de nossas vidas, portanto, isso nos faz refletir sobre a importância de planejar nossa vida profissional. Devido a essa importância sobre a carreira citamos Soares (2002, p. 189), “é parando para pensar, parando para escutar que nos damos conta do quanto o trabalho é importante em nossas vidas e do pouco que paramos para pensar se estamos felizes com aquilo que fazemos”.

De acordo com Machado (2018, p. 57), a carreira quando não planejada sai caro, surgindo o descontrole emocional e, conseqüentemente, os sentimentos de infelicidade e ansiedade aparecem quando algo novo acontece e também, cita algumas pesquisas que “colocam a insatisfação e a inadequação dos profissionais com o seu trabalho como uma epidemia [...]”. Neste contexto há uma pesquisa realizada, interpretada, também por Machado (2018, pp. 33-34), “o nível de infelicidade nas empresas anda bastante elevado [...]”, na pesquisa 35% tinham interesse em trabalhar em algo diferente para ser mais feliz e, 62,5% estavam insatisfeitos e infelizes com o que fizeram até o momento em que a pesquisa foi realizada. Isso nos mostra o quanto é importante parar, refletir, pensar e planejar nossa carreira.

De acordo com Neiva (2007, p. 19), a escolha profissional é desenvolvida por um longo período de nossa vida. Por isso, é de suma importância conhecer a si mesmo, ou seja, o autoconhecimento ajuda na escolha profissional e satisfação no trabalho. Portanto, planejar a carreira, pensando na vida profissional e fazendo reflexões sobre si mesmo (autoconhecimento), a escolha de uma profissão tende a ser mais assertiva e satisfatória.

O planejamento de carreira quando acompanhado por uma Orientação Profissional de Carreira (OPC) tende a ser mais assertivo. De acordo com Pieron (1993, p. 385), “orientação profissional é definida como a tarefa social destinada a guiar os indivíduos na escolha adequada de uma profissão [...]”, ou seja, quando escolhemos uma profissão orientada por um profissional de OPC, a tendência de atuar em cargos com atividades adequadas ao perfil do profissional será mais assertiva, possibilitando que esse profissional desempenhe suas atividades com qualidade e satisfação.

Neste contexto, este trabalho tem por objetivo geral avaliar como um Programa de Orientação Profissional de Carreira pode contribuir na vida dos profissionais que estão insatisfeitos e infelizes com sua carreira profissional. E, como objetivos específicos: estruturar, apresentar e analisar os impactos de um programa de orientação profissional de carreira.

Orientação Profissional e de Carreira

De acordo com Ribeiro (2011, pp. 23; 27-28), a evolução da Orientação Profissional, se dividiu em três grandes áreas: “a Orientação Educacional

(OE), a Orientação Vocacional (OV) e a Orientação Profissional (OP)”. O autor complementa, que no Brasil, o termo é usado Orientação Profissional e que em outros lugares ampliou-se para Orientação Profissional e de Carreira (OPC), o qual é o mais utilizado para “designar o que no contexto internacional tem sido denominado de Desenvolvimento de Carreira (*Career Development*)”. O autor também enfatiza que Orientar, Planejar e fazer a Gestão ou Desenvolvimento de Carreira estaria afiliado aos consultores, tais como, “[...] psicólogos, administradores [...] que tenham conhecimento do mercado de trabalho, dominem algumas ferramentas de orientação e auxiliem jovens e adultos no ingresso, nas transições e na saída do mundo do trabalho”, ou seja, de acordo com o autor, realizando essa orientação como consultores de recursos humanos (RH), consultórios, escritórios e universidades.

No atual momento, com tantas mudanças tecnológicas e ágeis, que estão acontecendo no mundo, podem ocorrer muitas mudanças de emprego e surgir novas profissões, tendo uma demanda de OPC que precisará adequar-se às novas necessidades que podem surgir nas organizações. Portanto, segundo Soares (2000, pp. 36-37), “o objetivo da orientação de carreira é habilitar o indivíduo para viver o melhor caminho”.

No contexto de OPC nas empresas, Chiavenato (2010, p. 189), diz “[...] proporcionar orientação às pessoas atende a vários propósitos”. A orientação proporciona informações referente à cultura da empresa, ao cargo e atividades a serem desempenhadas. Sendo assim, os Orientadores poderão atuar na Orientação e Reorientação Profissional de Carreira e Aposentadoria e, os atendimentos realizados tanto no individual como em grupos, podendo atuar com pessoas físicas ou jurídicas. Portanto, isso nos mostra o quanto é de suma importância durante o processo de OPC, refletir sobre o significado do trabalho e das escolhas profissionais.

Em suma, ter um programa de OPC nas organizações beneficiará tanto organizações como indivíduos, pois terão profissionais mais satisfeitos, competentes e realizados em suas funções, tornando um ambiente organizacional mais qualificado e feliz, assim como, os profissionais irão desenvolver-se através de um planejamento de carreira buscando a realização e satisfação profissional.

Planejamento de Carreira e satisfação profissional

Carreira é o caminho percorrido por um indivíduo ao longo de sua vida nas organizações, podendo ser em uma única empresa ou em várias, revezando entre a vida pessoal e profissional (Wood Jr & Picarelli Filho, 2004, p. 108). Portanto, desenvolver-se é cuidar de sua carreira, através de um planejamento profissional adequando a vida pessoal e profissional.

Segundo Dutra (2009, pp. 42-43), durante o processo de planejamento individual de carreira é essencial compreender qual a influência que os seus valores, necessidades e habilidades impactaram tanto no estímulo como na inibição das escolhas deste indivíduo. O autor cita o estudo de Edgar Schein (1978; 1990): “A autopercepção de habilidades, necessidades e valores [...]”

chama-se de âncoras de carreira [...]”. Portanto, fica cada vez mais evidente que um planejamento de carreira para adultos através da OPC traz mais assertividade em suas futuras escolhas e conseqüentemente tendem a ter mais sucesso e satisfação profissional.

Método

Para Minayo (2001, p. 16), “[...] entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.” Portanto, as autoras deste trabalho vivenciaram a oportunidade de integrar teoria e prática.

O delineamento metodológico adotado para este trabalho foi uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e descritiva. E, também, bibliográfica, pois teve um levantamento de referencial teórico e leituras de livros que abordam o tema do trabalho, assim como, as técnicas utilizadas durante o desenvolvimento do mesmo.

Neste trabalho o objetivo foi avaliar como um Programa de Orientação Profissional de Carreira pode contribuir na vida dos profissionais que estão insatisfeitos e infelizes com sua carreira profissional.

O perfil definido de pessoas para este trabalho: ter o ensino médio completo, idade a partir de 21 anos e, principalmente, estar insatisfeito e infeliz com sua carreira, sem saber o que fazer para ser mais feliz na vida profissional. Na estrutura dos encontros optou-se por duas vezes na semana, em torno de 1h30min por encontro, via atendimento on-line, através da ferramenta de vídeo chamada, em comunicação síncrona. Foram pré-programados dez encontros, no mínimo, pois poderiam aumentar no decorrer do processo e antes de finalizar, iríamos conversar com o orientando se haveria ou não a necessidade de mais encontros.

A parte prática deste trabalho realizou-se no período 09/10/2020 a 21/12/2020, com duas pessoas e, para preservar suas identidades foram utilizados nomes fictícios, sendo os orientandos representados como P1 (sexo masculino, solteiro, 24 anos, não tem filhos, mora com a mãe e seu irmão e, trabalha na área administrativa); P2 (sexo feminino, casada, 38 anos, tem um filho de 11 anos, mora com ele e seu esposo e, trabalha como autônoma).

Durante a coleta e análise de informações e resultados foram utilizadas várias técnicas e ferramentas, podendo ser aplicadas, também, por outros profissionais que não sejam psicólogos, pois não são testes psicológicos. O Programa dividiu-se em quatro pilares: Contexto/Influências; Autoconhecimento; Informação Profissional e Projeto de Vida, conforme descrito na tabela 1.

Tabela 1*Cronograma do Programa de Orientação Profissional de Carreira*

Encontros	Pilares	Atividades desenvolvidas	Fontes de técnicas e/ou formulários
1º encontro	Contexto (Expectativas)	Entrevista inicial: questionário, com perguntas abertas e expectativas quanto à Orientação.	Instituto Facilitando Escolhas.
2º encontro	Contexto (Primeiras escolhas)	Linha do tempo pessoal e profissional.	Mahl, Oliveira Neto e Soares (2005).
3º encontro	Contexto (Escolhas)	Técnica do sorvete. Atividade para casa: assistir o filme <i>Bee Movie</i> (A história de uma abelha).	Bock (2006).
4º encontro	Autoconhecimento	Reflexões sobre o filme. Técnica do Curtigrama profissional. Atividades para casa: fazer a técnica: frases incompletas.	Mahl et al.(2005). Lucchiari (1993).
5º encontro	Autoconhecimento	Retorno das atividades. Técnica: Árvore dos sonhos. Técnica: Concorde e Discordo Atividade para casa: fazer as técnicas da árvore genealógica (Genoprofissiograma) e autobiografia.	Instituto Facilitando Escolhas Bock (2006). Mahl et al.(2005).
6º encontro	Autoconhecimento	Retorno da atividade de autobiografia. Técnica: Identificação de Valores. Atividade para casa: assistir o filme <i>Zootopia</i> .	Dias e Fortes (2015).
7º encontro	Autoconhecimento	Reflexões sobre o filme. Técnica: Roda das Competências. Atividade para casa: responder o formulário Construção de uma cidade	Clark (2013). Instituto Facilitando Escolhas.
8º encontro	Autoconhecimento	Revisão da árvore genealógica e retorno da atividade da construção da cidade. Técnica: Quem Sou Eu.	Clark (2013).
9º encontro	Autoconhecimento	Técnica: Sentido do Trabalho e os impactos. Atividades para casa: responder o formulário âncoras de carreira.	Instituto Facilitando Escolhas. Schein (1993).
10º encontro	Informações Profissionais	Retorno das atividades. Técnica: Grupo das Profissões (pesquisar e anotar).	Instituto Facilitando Escolhas.
11º encontro	Informações Profissionais	Retorno da pesquisa. Escolher as profissões de interesse, que deseja pesquisar e/ou entrevistar profissionais.	Instituto Facilitando Escolhas.
12º encontro	Projeto de Vida	Retorno quanto à escolha final e plano de ação.	Autoria própria.
13º encontro	Encerramento	Entrevista qualitativa de avaliação do Programa.	Autoria própria.

Resultados

O que motivou os Orientandos procurarem por um programa de OPC, foi a insatisfação com suas vidas profissionais. Segundo eles:

“Hoje trabalho na recepção de uma clínica médica e me sinto perdido, angustiado, desmotivado, sem saber o que fazer, mas com vontade de estudar. Acho que estou velho demais, perdendo tempo sem fazer nada. Só estou um pouco melhor porque faço tratamento com psiquiatra e estou tomando medicamentos [...]” (P1).

“Não trabalho, estou desempregada, às vezes faço alguns trabalhos manuais em feltro e vendo na internet. Fiz acordo quando saí do emprego há um ano para poder ficar com meu filho (11 anos) e porque não estava satisfeita na empresa que trabalhava como vendedora. Só que agora, estou cansada de ficar em casa, sinto falta de sair para rua, falar com pessoas, mas estou com muitas dúvidas, desmotivada com a carreira, angustiada, não sei o que quero fazer, só não quero ficar mais em casa e agora ainda mais, porque meu esposo ficou desempregado e está bem difícil” (P2).

Durante a pesquisa qualitativa, percebeu-se nas respostas dos orientandos dentre os quatro pilares trabalhados, o autoconhecimento que se fez necessário em um número maior de encontros. Nesses encontros, notou-se uma dificuldade em conhecerem a si mesmos e, as primeiras escolhas foram por necessidades financeiras e por vontade em trabalhar, aprender algo, independentemente das tarefas, sem análise e opção de escolha.

O autoconhecimento é um dos recursos mais importantes na OPC, desenvolvê-lo, conhecer e questionar a si próprio, através de reflexões, saber o que lhe faz bem e o que precisa melhorar contribui, tendo um significado relevante no seu desenvolvimento profissional e pessoal Bock (2002, p. 96) e Oliveira (2013, p. 119).

Após as escolhas de cada Orientando, criou-se um plano de ação, através da ferramenta 5W2H: *What?* (O que?); *Why?* (Por quê?); *When?* (Quando?); *Where?* (Onde?); *Who?* (Quem?); *How?* (Como?); *How much?* (Quanto custa?), “pode-se investigar e definir as principais questões que envolvem o processo de elaboração dos planos de ações [...]” cita Bassan (2018, p. 34), ou seja, esta ferramenta possibilita ter uma visão mais detalhada das tarefas e auxilia na realização das mesmas. Em suma, a ferramenta 5W2H é um método que consiste em fazer perguntas para obter informações que servirão para direcionar e contribuir com o planejamento proposto. Nesse contexto, foi elaborado um plano de ação para cada Orientando, dando sustentação na criação de ações futuras (curto, médio e longo prazos) para realização de suas escolhas.

Considerações finais

Analisando o resultado descritivo da pesquisa qualitativa, verificou-se que os Orientandos terminaram o programa de OPC satisfeitos, não apenas com a Orientação, mas com as escolhas que fizeram. Percebeu-se também

que durante os encontros, conforme os exercícios eram realizados na mesma semana, os Orientandos praticavam no dia a dia trazendo estas informações à orientadora. Apesar de ter ocorrido alguns problemas de conexão, alguns encontros que deveriam ter entre 1h30min-2h, duravam 3h, pois a dispersão acontecia e era preciso retomar o que estava sendo falado para dar andamento no que estava sendo feito. Apesar disso, não prejudicou o objetivo dos encontros. Sendo assim, a OPC poderá ser realizada para pessoas físicas tanto empregadas, desempregadas ou aposentadas, atuando em Orientação e Reorientação Profissional de Carreira e Aposentadoria.

Como limitantes deste trabalho está o número pequeno de participantes, não sendo possível a generalização dos resultados obtidos para outros públicos. Também é importante ressaltar que, uma das autoras por ser formada em administração, teve dificuldades em encontrar materiais de outras áreas, assim como instrumentos para utilizar durante o processo de OPC. Sendo assim, o trabalho de OPC poderá ser desenvolvido também por profissionais de outras áreas que não sejam psicólogos, com o devido embasamento e que queiram agir como facilitadores desse processo tão importante no desenvolvimento da carreira. Recomenda-se novos estudos na área por profissionais diversos para identificação de novas técnicas e/ou ferramentas.

REFERÊNCIAS

- Bassan, E. J. (2018). *Gestão da Qualidade: Ferramentas, Técnicas e Métodos* (1a. ed.). E-book Kindle: Curitiba.
- Bock, S. D. (2002/2006). *Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica* (2a. ed.). São Paulo: Cortez.
- Chiavenato, I. (2010). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações* (3a. ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Clark, T. (2013). *Business Model You: o modelo de negócios pessoal* (1a. ed.). Rio de Janeiro Alta Books.
- Dias, G. P., & Fortes, C. P. D. D. (2015). *Coaching Cognitivo-comportamental: desenvolvimento humano com base em evidências e com foco em solução*. Rio de Janeiro: Cognitiva.
- Dutra, J. S. (2009). *Administração de Carreiras: uma proposta para repensar a gestão de pessoas* (1a. ed.). São Paulo: Atlas.
- Instituto Facilitando Escolhas. (2020). *Orientação Profissional e de Carreira: Kit de Ferramentas*. Minas Gerais.
- Lisboa, M. D., & Soares, D. H. P. (Orgs.). (2000). *Orientação Profissional em ação: formação e prática de orientadores*. São Paulo: Summus.
- Lucchiari, D. H. P. S. (Org.). (1993). *Pensando e vivendo a orientação profissional*. São Paulo: Summus.
- Machado, F. (2018). *É possível se reinventar e integrar vida pessoal e profissional*. São Paulo: Benvirá.
- Mahl, A. C., Oliveira Neto, E. de, & Soares, D. H. P. (Orgs.). (2005). *POPI: Programa de Orientação Profissional Intensivo: outra forma de fazer orientação profissional* (1a. ed.). São Paulo: Vetor.
- Melo-Silva, L. L., & Ribeiro, M. A. (Orgs.). (2011). *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (1a. ed.). São Paulo: Vetor.
- Minayo, M. C. de S. (Org.). (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade* (18a. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Neiva, K. M. C. (2007). *Processos de escolha e orientação profissional* (1a. ed.). São Paulo: Vetor.
- Oliveira, D. de P. R. (2013). *Plano de carreira: Foco no indivíduo* (2a. ed.). São Paulo: Atlas.
- Pieron, H. (1993). *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Globo.
- Schein, E. H. (1996). *Identidade profissional: como ajustar suas inclinações a suas opções de trabalho*. São Paulo: Nobel.
- Soares, D. H. P. (2002). *A Escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus.
- Tim, C. (2013). *Business Model You: o modelo de negócios pessoal: o método de uma página para reinventar sua carreira*. RJ: Alta Books.
- Wood Junior, T., & Picarelli Filho, V. (2004). *Remuneração e Carreira por Habilidades e por Competências: preparando a organização para a era das empresas de conhecimento intensivo* (3a. ed.). São Paulo: Atlas.



PARTE 2
INTERVENÇÕES

VALIDAÇÃO DISCURSIVA: UMA ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO COM PESSOAS SOCIOCULTURALMENTE VULNERABILIZADAS

Marcelo Afonso Ribeiro¹



“A orientação profissional e de carreira tem as suas origens no movimento de justiça social. No entanto, a justiça social nem sempre tem sido visível como seu princípio orientador” (McMahon et al., 2008, p. 26). Desde que Parsons (1909/2005) declarou que a orientação profissional e de carreira (OPC) deveria estar intrinsecamente ligada a um projeto político de mudança social, autoras/es têm enfatizado a importância de práticas de OPC mais socialmente comprometidas, tanto no Norte, quanto no Sul global, mas a maioria não aborda essa questão de forma direta e prática, embora haja consenso que o compromisso social e político tem papel fundamental no processo de OPC. Entre as principais críticas dirigidas à OPC pela falta de compromisso sociopolítico de suas práticas está o fato de ser uma estratégia individualizada, não reconhecer a diversidade e ter dificuldade em atender a grupos sociais vulnerabilizados (Arulmani, 2014; Guichard, 2012; Hooley & Sultana, 2016; Pires et al., 2020; Rascován, 2017; Ribeiro, 2014, 2021).

Definimos *compromisso social e político* como a intenção e um conjunto sustentado de ações articuladas ao longo do tempo por agentes sociais para servir aos fins sociais (por exemplo, diversidade e justiça social), como aponta Brinkerhoff (2000).

¹ Psicólogo, Especialista em Orientação Profissional e Livre Docente em Psicologia Social e do Trabalho. Professor Associado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, onde é coordenador do Serviço de Orientação Profissional (SOP) e do Laboratório de Estudos do Trabalho e Orientação Profissional (LABOR). Coordenador do GT da ANPEPP “Carreiras: Informação, orientação e aconselhamento”. marcelopsi@usp.br

Neste sentido, o/a orientador/a deve evitar, como princípio, ser um representante do sistema simbólico dominante que produz conceitos, como carreira, com base em trajetórias de trabalho de pessoas de países desenvolvidos, que são muito distantes das experiências e das construções de vida da maioria das pessoas no Brasil contemporâneo, que tendem a trabalhar na informalidade e na economia gig, com apenas 30% das pessoas formalmente empregadas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2020).

Propomos que o/a orientador/a assuma um lugar de intermediário/a e não encoraje os/as orientados/as a adaptar suas vidas de acordo com essas referências dominantes, dificultando a aliança de trabalho (Sultana, 2018), e busque abrir espaço para diálogos interculturais (Santos, 2009) e reconstruções do conhecimento (e.g., reconhecendo uma grande variedade de vidas de trabalho como *carreiras* ou trajetórias válidas com legitimidade social), o que pode levar a maior inclusão simbólica de grupos sociais vulnerabilizados (Ribeiro, 2014). Concebemos *diálogo intercultural* como uma produção de conhecimento, que se constrói sempre na relação de todos/as os/as envolvidos/as em dado contexto (e.g., orientador/a e orientando/a), sem que um/a tenha mais peso que o/a outro/a (Santos, 2009). Consequentemente, a OPC pode ser oferecida por alguém de um grupo cultural diferente dos/as orientados/as, sendo, portanto, “forjada *com* outros/as, não *para* outros/as” (Freire, 1970, p. 32), de acordo com o princípio proposto pelo autor.

Há muitos projetos teórico-técnicos em OPC que têm afirmado seu compromisso social para promover a justiça social (e.g., Blustein, 2019; Guichard, 2012; Hooley & Sultana, 2016; Rascován, 2017), mas que ainda tem como projeto inacabado unir o crescimento pessoal e social, incluindo ambos em uma estratégia emancipatória gerando não apenas mudanças pessoais, mas também sociais, de forma psicossocial. O psicossocial pode ser entendido como um processo que não é nem psicológico nem social, mas que transcende a divisão desses elementos para gerar algo novo – o psicossocial (Gergen & Gergen, 2010; Ribeiro, 2014).

Diante deste projeto difícil e complexo, podemos incluir estratégias intermediárias nas práticas de OPC visando promover, concomitantemente, mudanças sociais e pessoais e possibilitar construções de carreiras para grupos sociais vulnerabilizados. Uma ação fundamental é ouvir as demandas destes/as orientandos/as em relação aos processos de construção de suas carreiras e duas que se destacam são: *reposicionamento psicossocial* e *reivindicação de legitimidade* (Arulmani, 2014; Guichard, 2012; Winslade, 2005).

Definimos *legitimidade* como o reconhecimento social do valor da ordem política para as relações, dinâmicas e estruturas sociais, que produzem conceitos e práticas consideradas verdades e a *reivindicação de legitimidade* como a validação externa de suas experiências e trajetórias de vida, estando ligada à posição de poder ocupada (Pires et al., 2020). Blustein (2019) e Winslade (2005) dizem que construções de carreira são processos de negociação discursiva tendo resultantes distintas em função de fatores socioeconômicos e culturais, o que faz com que algumas pessoas sejam privilegiadas e outras forçadas a aceitar expectativas limitadas e construir projetos de carreira restritos.

Apesar de diferenças entre as possibilidades e restrições dos distintos grupos sociais no Brasil, todos/as deveriam ter algum poder sobre suas próprias vidas e a OPC tem potencial para oferecer isto, marcando que suas práticas não deveriam apenas gerar ações e mudanças psicológicas, mas também sociais, gerando um (re)posicionamento psicossocial, no qual mudanças pessoais e sociais possam ocorrer simultaneamente. Neste sentido, Winslade (2005) argumenta que uma forma privilegiada de reposicionamento psicossocial e reivindicação de legitimidade é por meio do *posicionamento discursivo*, que possibilita às pessoas compreender sua própria posição social e os discursos sociais dominantes que moldam seus conceitos e práticas. “O posicionamento discursivo deixa espaço teórico para que as mudanças sejam possíveis tanto a nível pessoal como social” permitindo às “pessoas estabelecerem ligações entre as posições pessoais que tomam e a política mais ampla das construções de sentido no seu mundo social” (p. 355). Assim, *reposicionamento discursivo* significa ter consciência crítica de sua posição dentro das metanarrativas sociais para nelas se reposicionar. Este é um processo de desconstrução que fomenta o surgimento de novas possibilidades. “Nesta perspectiva, o objetivo da orientação é sempre político, uma vez que se trata sempre de tomar uma posição no interior em busca de lugares legitimados para significados particulares” (p. 357).

Diante deste desafio de construir dispositivos estratégicos que possam promover conjuntamente mudanças sociais e individualizadas tanto de forma discursiva, quanto objetiva, propomos a validação discursiva (VD) como uma estratégia através da qual o/a orientador/a, em conjunto com o/a orientando/a e pessoas de seu grupo social, tenta validar o conhecimento pessoal do/a orientando/a sobre si mesmo/a e sobre seus contextos, a fim de ajudá-lo/a a construir projetos de trabalho e tomar decisões de carreira.

Em primeiro lugar, problematizamos as estruturas do mundo do trabalho e os discursos sociais dominantes para depois reconhecer e validar a trajetória de trabalho do/a orientando/a como uma carreira por meio de um processo de negociação e diálogo intercultural com os contextos apresentados pelo/a orientando/a e mediado pelo/a orientador/a. A VD requer a ação conjunta entre orientador/a, orientando/a e sua comunidade para ter potência de promover mudanças sociais e individualizadas de forma discursiva e objetiva. Assim, é importante engajar pessoas da comunidade como participantes ativos/as no processo de auxílio e suporte a construção de projetos e tomada de decisões contextualizadas, evidenciando uma perspectiva emancipatória para a OPC alicerçada na justiça social (Arulmani, 2014; Blustein, 2019; Guichard, 2012; Hooley & Sultana, 2016; Ribeiro, no prelo).

A VD foi originalmente proposta como princípio político e educacional para mudar as estruturas sociais e educacionais existentes e sua eficácia vem sendo demonstrada em diferentes contextos e entre várias populações, tanto para a manutenção do sistema dominante quanto para a mudança do status quo (Benhabib, 2002). Ela tem potência para promover diálogos inclusivos (Benhabib, 2002), questionar o que é normal (Hooley & Sultana, 2016),

construir consciência crítica (Pires et al., 2020) e renovar o conhecimento de forma dialogada (Santos, 2009).

Objetivos

Assim, visamos propor a validação discursiva (VD) como uma estratégia intermediária a ser incluída nas práticas de OPC a fim de promover mudanças sociais e individualizadas que possibilitem construções de carreiras para grupos vulnerabilizados, buscando gerar reposicionamento e reconhecimento psicossocial.

Procedimentos

Incluimos a VD como estratégia em um processo de OPC com trabalhadoras/es informais (pessoas socioculturalmente vulnerabilizadas) e avaliamos sua eficácia pela análise das mudanças na narrativa pessoal através do Sistema de Codificação de Momentos Inovativos (IMCS, Cardoso et al., 2019).

O IMCS é um instrumento de avaliação de processo validado internacionalmente que analisa mudanças narrativas ao longo do processo de OPC comparando a produção narrativa gerada no início com aquela gerada ao final, através de um sistema de codificação baseado em cinco categorias de mudança de análise qualitativa. Mudanças são entendidas como a emergência de detalhes narrativos fora da narrativa dominante e problemática, possibilitando uma transformação nos padrões narrativos – os Momentos Inovativos (MIs), que são a operacionalização empírica das novidades na identidade narrativa (ação, reflexão, protesto, reconceitualização e mudança efetiva, Cardoso et al., 2019), analisando quanto a intervenção gerou mudanças, ou não, avaliando sua eficiência e eficácia. Embora a proposta da VD seja baseada em mudanças pessoais e sociais, a principal forma de avaliar essas mudanças é por meio da análise do processo de construção, desconstrução e reconstrução narrativa (Duarte et al., 2010).

Apresentaremos breve estudo de caso de Antônio (pseudônimo), que é um homem negro de 55 anos, classe baixa, com ensino fundamental incompleto, trajetória de trabalhos informais e descontínuos, que trabalhava como camelô no momento da OPC. Foi atendido por orientadora branca de 37 anos, classe média, psicóloga, que trabalhava em um serviço universitário de OPC, com experiência e treinamento no modelo utilizado.

Apresentaremos os principais resultados em quatro partes: (a) Descrição da demanda principal emergente do processo de OPC; (b) Identificação da narrativa problemática ou saturada, definidas como narrativas geralmente rígidas e dominadas por temas difíceis, dificultando a construção de significados e restringindo opções de vida (Cardoso et al., 2019); e (c) Reconstrução de cenas durante o processo de OPC nas quais a VD foi usada como estratégia e permitiu a construção de MIs.

Resultados

Principal demanda emergente no processo de OPC

Antônio buscava aprender como melhorar suas condições de trabalho em

função de ter trabalhado na informalidade toda vida, manifestando como demanda: “Quero uma carreira”. Ele deixou claro que o que vinha fazendo como trabalho não era uma profissão nem uma carreira, e ele realmente desejava entrar no reconhecido mundo das carreiras.

Identificação da narrativa problemática

“O camelô apenas vende e isso é tudo o que ele faz. É frustrante”. Com esta afirmação, Antônio dizia que não era uma pessoa valorizada e que fazia isso enquanto procurava algo que pudesse chamar de profissão. Assim, suas narrativas pessoais problemáticas estavam marcadas por uma posição social desvalorizada e uma trajetória de trabalho não vista como carreira.

O uso da VD durante o processo de OPC

De modo a ilustrar o uso da VD, reconstruirei uma cena durante a OPC na qual ela é utilizada como estratégia. No primeiro encontro, a orientadora solicitou que Antônio descrevesse sua trajetória de trabalho e ele relatou que não tinha muito para contar, apesar de já trabalhar há quase 40 anos. Ao final do processo de OPC após esta questão ter sido muito trabalhada, a orientadora recorreu à VD para tentar mudar a forma como Antônio entendia sua própria trajetória de trabalho (narrativa saturada).

Orientadora: “Você vem trabalhando há quase 40 anos, mas disse que não tinha muito para contar, por quê?”

Antônio: “Eu trabalhei o tempo todo, mas não tive empregos.”

Orientadora: “Devo entender que apenas empregos formais são importantes?”

Antônio: “As coisas são assim, não são?”

Orientadora: “Você já fez muito e construiu uma vida de trabalho significativa. Por que você não pode chamar isso de carreira?”

Antônio: “Não sabia que tinha feito tanto na minha vida. Mas é verdade, eu sei fazer muitas coisas. Então, eu tenho uma carreira?”

Orientadora: “Sugiro que procure pessoas próximas a você, principalmente aquelas que você acha que têm uma carreira, e pergunte se elas acham que você tem uma carreira ou não, e por que pensam assim.”

Assim, a estratégia da VD buscou validar a trajetória de trabalho de Antônio como carreira, num processo de reconstrução do conhecimento ao possibilitar o reconhecimento de uma grande variedade de vidas de trabalho como carreiras ou trajetórias válidas com legitimidade social ao colocá-lo em contato com os mais diversos tipos de ideias sobre o que uma carreira parece ser (Ribeiro, 2014), visando uma inclusão simbólica de grupos sociais vulnerabilizados como *compromisso social e político* para a OPC (Sultana, 2018).

Ao mesmo tempo, a VD desconstruía a posição social desvalorizada, em que sua trajetória de trabalho não era vista como uma carreira e suas atividades de trabalho não foram definidas como valorizadas. Antônio queria mudar e estava incomodado, mas não sabia como fazê-lo por seus próprios esforços

e por isso buscou uma OPC para *reposicionamento social e reivindicação de legitimidade* (Arulmani, 2014; Guichard, 2012; Winslade, 2005). Na OPC, encontrou espaço para a construção de um *diálogo intercultural* (Santos, 2009) entre todos/as os/as envolvidos/as (orientadora, orientando e comunidade de origem do orientando), por meio do qual pode coconstruir mudanças pessoais e sociais (Arulmani, 2014), sendo a VD uma das estratégias potenciais para tal.

Por meio da VD, Antônio pôde validar sua trajetória de trabalho como uma carreira, o que pode ser avaliado pelo surgimento dos MIs de Reconceitualização, assim como ele se engajou nos MIs de *Mudança Efetiva* quando teve algumas conversas com seus colegas para discutir o que é uma carreira. Isto demonstra que MIs foram construídos como resultado do uso da VD, com destaque para três dimensões do processo de mudança durante a OPC: a validação da trajetória de vida de trabalho como carreira, a reconstrução dos significados sobre papéis sociais e atividades de trabalho, e a estimulação de pessoas das relações sociais do orientando a refletirem sobre suas trajetórias de trabalho em uma ação conjunta com suas comunidades de origem, promovendo a ampliação comunitária da OPC, tornando-se uma prática mais comprometida socialmente (Brinkerhoff, 2000), por envolver pessoas das relações sociais das/os orientandas/os em um processo de reflexão sobre suas trajetórias de vida de trabalho.

Em suma, buscamos mostrar o potencial da VD como estratégia de geração de alteridade e de possíveis caminhos e meios para transcender as barreiras sociais e políticas existentes para a construção de trajetórias de trabalho decente, o que pode propiciar uma prática de OPC mais comprometida socialmente, como já afirmava Parsons (1909/2005).

REFERÊNCIAS

- Arulmani, G. (2014). Career guidance and livelihood planning. *Indian Journal of Career and Livelihood Planning*, 3, 9-11. http://www.iaclp.org/yahoo_site_admin/assets/docs/3_Gideon_Arulmani_IJCLP_Vol_3.43213432.pdf
- Benhabib, S. (2002). *The claims of culture*. Princeton University Press.
- Blustein, D. L. (2019). *The importance of work in an age of uncertainty*. Oxford.
- Brinkerhoff, D. W. (2000). Assessing political will for anti corruption efforts. *International Journal of Management Research and Practice*, 20(3), 239-252. [https://doi.org/10.1002/1099-162X\(200008\)20:3<239::AID-PAD138>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1099-162X(200008)20:3<239::AID-PAD138>3.0.CO;2-3)
- Cardoso, P., Gonçalves, M. M., & Savickas, M. L. (2019). Drawing on the innovative moments model to explain and foster career construction counselling. In J. G. Maree (Ed.), *Handbook of innovative career counselling* (pp. 523-537). Springer.
- Duarte, M. E., Lassance, M. C. P., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2010). A construção da vida. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 392-406. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28420641020.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. (2010). *Construcionismo social*. Instituto NOOS.
- 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. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v13n2/02.pdf>
- Hooley, T., & Sultana, R. G. (2016). Career guidance for social justice. *Journal of the National Institute for Career Education and Counseling*, 36, 2-11. <https://doi.org/10.20856/jnicec.3601>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio*. <https://static.poder360.com.br/2020/10/pnad-covid19-setembro.pdf>
- McMahon, M., Arthur, N., & Collins, S. (2008). Social justice and career development. *Australian Journal of Career Development*, 17(2), 21-29. <https://doi.org/10.1177/103841620801700205>
- Parsons, F. (1909/2005). *Choosing a vocation*. Houghton Mifflin.
- Pires, F. M., Ribeiro, M. A., & Andrade, A. L. (2020). Teoria da Psicologia do Trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(2), 1-11. <http://doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n207>
- Rascován, S. E. (2017). *Orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados*. Noveduc.
- Ribeiro, M. A. (2014). *Carreiras: Um novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado*. Juruá.
- Ribeiro, M. A. (2021). Orientação Profissional e de Carreira em tempos de pandemia: Lições para pensar o futuro. *Vetor*.
- Ribeiro, M. A. (no prelo). Orientação de carreira numa perspectiva socioconstrucionista: Apresentação e discussão de um modelo. *Psicologia em Pesquisa*.
- Santos, B. S. (2009). Para além do pensamento abissal. In B. S. Santos & M. P. Menezes (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 23-71). Almedina.
- Sultana, R. (2018). Responding to diversity: Lessons for career guidance from the global South. *Indian Journal of Career and Livelihood Planning*, 7(1), 48-51. http://www.iaclp.org/yahoo_site_admin/assets/docs/6_Ronald.13104841.pdf
- Winslade J. (2005). Utilising discursive positioning in counseling. *British Journal for Guidance and Counselling*, 33(3), 351-364. <http://doi.org/10.1080/03069880500179541>

PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO PARA APOSENTADORIA NA MODALIDADE ON-LINE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Marcos Henrique Antunes¹



A aposentadoria introduz diversos desafios psicossociais para o indivíduo administrar, envolvendo desde aspectos de ordem pessoal e familiar até questões culturais e socioeconômicas. Nesse sentido, os programas de orientação para aposentadoria assumem especial relevância, visto oportunizar espaço de reflexão e intercâmbio de informações técnico-científicas, o que pode promover a tomada de decisão contextualizada e o reconhecimento de recursos que auxiliem na adaptação ao desligamento laboral (Antunes & Moré, 2020; Zanelli et al. 2010).

As intervenções com aposentados, notadamente os programas de preparação para aposentadoria, surgiram na década de 1950 nos Estados Unidos com o objetivo de prestar informações acerca dos sistemas de pensão e aposentadoria. No Brasil, a proposição de práticas direcionadas a esse público é relativamente recente, sendo que os primeiros registros a esse respeito datam da década de 1980, apontando o SESC de São Paulo como uma das instituições precursoras a efetivá-los (Antunes et al. 2015; Zanelli et al. 2010).

A orientação para aposentadoria qualifica-se como um processo de trabalho embasado numa relação de ajuda diretiva, através da qual um

¹ Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor na Universidade do Sul de Santa Catarina. marcos.antunes@live.com

especialista no tema conduz atividades de reflexão e orientação a outras pessoas no tocante à resolução de problemas e tomada de decisão relativas à aposentadoria. Assim, considera-se que esse tipo de intervenção tem como finalidade subsidiar a construção de projetos de vida para o período da aposentadoria, contribuindo para que as pessoas apropriem-se de seus interesses, motivações e recursos presentes e/ou possíveis de serem acedidos em seus contextos de vida (Soares & Costa, 2011; Zanelli et al. 2010).

Tradicionalmente, tais programas foram ofertados no formato presencial, porém, com o avanço das tecnologias de informação e comunicação e, sobretudo, com as demandas resultantes da crise sanitária desencadeada pela pandemia da COVID-19, passaram a ser executados também através de recursos digitais, sendo ainda escassas publicações científicas que descrevam esse tipo de iniciativa (Boehs & Leandro-França, 2021). Frente a esse panorama, este estudo, na forma de relato de experiência, tem como objetivo apresentar um programa de orientação para aposentadoria realizado na modalidade on-line, em um órgão do Poder Judiciário.

Descrição da intervenção

O programa de orientação para aposentadoria em tela foi desenvolvido a partir da solicitação de um órgão do Poder Judiciário com atuação na esfera regional em um estado localizado no Sul do Brasil. A atuação do autor do estudo, enquanto profissional contratado para a atividade, ocorreu na qualidade de consultor externo, envolvendo desde a concepção e execução do projeto, até a avaliação dos resultados.

Para a realização do programa, definiu-se o número máximo de 25 participantes, a partir dos seguintes critérios de elegibilidade: i) estar há, no máximo, cinco anos da data de aposentadoria; ii) manifestar motivação e interesse em participar da atividade. Para a divulgação da atividade elaborou-se um *banner* on-line que foi encaminhado ao e-mail de todos os servidores do órgão que enquadravam-se no primeiro critério. O processo de inscrição foi conduzido digitalmente, envolvendo o preenchimento de um formulário on-line com dados de identificação e apresentação dos motivos de interesse na atividade.

O programa ocorreu por meio da plataforma *Moodle* disponibilizada pela instituição e contou com a participação de 24 pessoas, entre as quais 16 eram mulheres. Os participantes tinham idade entre 52 e 69 anos, estavam num período médio de dois anos e cinco meses de sua aposentadoria e eram servidores públicos do Órgão supracitado.

A metodologia estabelecida consistiu num formato de intervenção continuada, com sessões distribuídas ao longo de um período de tempo delimitado (Seidl et al. 2014). O programa teve carga horária de 18 horas, abrangendo seis encontros com temáticas específicas, os quais ocorreram com periodicidade semanal e contemplaram atividades síncronas e assíncronas. Cumpre mencionar que a definição das temáticas abordadas em cada encontro foram definidas a partir de dados coletados através de questionário aplicado à equipe técnica local por parte do consultor.

Assim, a estrutura do programa correspondeu ao seguinte desenho: i) Conferência de abertura; ii) Quatro módulos com temas específicos; iii) Conferência de encerramento. A seguir, passa-se a descrever os elementos que compuseram cada uma das ações.

A conferência de abertura ocorreu de forma síncrona, com duração de aproximadamente duas horas e trinta minutos, tendo como propósito acolher, ambientar, orientar e sensibilizar os participantes quanto aos procedimentos a serem cumpridos ao longo do programa e a temática geradora. Para tanto, num primeiro momento, efetuou-se a apresentação dos participantes, do ministrante e da proposta geral do programa, além do contrato grupal. Ademais, realizou-se uma palestra acerca dos aspectos psicossociais envolvidos na aposentadoria, contemplando a discussão dos diferentes momentos que compõem a vivência desse processo, tendo como substrato as perspectivas de tomada de decisão e de ajustamento à aposentadoria, conforme expõem Wang e Shi (2014).

A partir dessa atividade, os participantes tiveram acesso a quatro módulos temáticos, com atividades assíncronas que foram disponibilizadas semanalmente, contendo videoaulas gravadas e, complementarmente, tarefas associadas aos assuntos tratados, as quais foram desenvolvidas a partir de diferentes funcionalidades viabilizadas pela plataforma *Moodle*. Nessa perspectiva, vale ressaltar que, para cada atividade executada ao longo do programa, o ministrante elaborou e disponibilizou um documento no qual constavam instruções gerais acerca dos procedimentos para sua realização, visando, com isso, assegurar a melhor compreensão dos participantes acerca dos objetivos e métodos das técnicas e recursos empregados, assim como facilitar os processos reflexivos.

O trajeto percorrido nos módulos temáticos assíncronos do programa de orientação para aposentadoria, englobando as distintas atividades e recursos usados, pode ser visualizado na Tabela 1.

TABELA 1

Atividades desenvolvidas nos módulos assíncronos do programa de orientação para aposentadoria

Módulo	Tema	Atividades e recursos
1	Aspectos psicológicos da aposentadoria	<ul style="list-style-type: none"> - Videoaula sobre os significados do trabalho e da aposentadoria; - Tarefa 1: Elaboração da Agenda Colorida (Soares & Costa, 2011); - Tarefa 2: Fórum de debate sobre as percepções consolidadas na execução da Tarefa 1.

continua

Módulo	Tema	Atividades e recursos
2	Relações familiares e sociais na aposentadoria	<ul style="list-style-type: none"> - Videoaula sobre as repercussões da aposentadoria nas relações familiares e sociais; - Tarefa 1: Leitura de texto complementar acerca da temática do módulo – baseado em Antunes et al. (2016); - Tarefa 2: Fórum de debate sobre a Tarefa 1; - Tarefa 3: Confecção do Mapa de Redes (Costa & Malaquias, 2014)²; - Tarefa 4: Envio por e-mail³ da Tarefa 3 ao ministrante e <i>feedback</i>.
3	Planejamento financeiro na aposentadoria	<ul style="list-style-type: none"> - Videoaula sobre educação financeira; - Tarefa 1: Confecção de Orçamento Pessoal ou Familiar; - Tarefa 2: Fórum de debate sobre as percepções consolidadas na execução da Tarefa 1; - Tarefa 3: Leitura de texto complementar acerca da temática do módulo – baseado em Pimenta (2014).
4	Projetos de futuro na aposentadoria	<ul style="list-style-type: none"> - Videoaula sobre projetos de futuro para aposentadoria; - Tarefa 1: Elaboração do Diagrama de recursos (Seidl et al. 2014); - Tarefa 2: Confecção do Diário de atividades valorizadas (Seidl & Conceição, 2014); - Tarefa 3: Elaboração do Projetos de futuro para um ano (Soares & Costa, 2011); - Tarefa 4: Fórum de debate sobre as percepções consolidadas na execução das Tarefas 1, 2 e 3.

² O Mapa de Redes é um instrumento desenvolvido por Sluzki (2003), a partir de sua teoria de redes sociais significativas, baseada nos pressupostos do pensamento sistêmico. O instrumento de Costa e Malaquias (2014) é uma adaptação da proposta original do autor.

³ A definição em realizar a entrega da tarefa via e-mail visou assegurar informações íntimas dos participantes, tendo em vista que, de acordo com a experiência do autor – registrada em produções antecedentes (Antunes & Marcondes, 2015; Antunes & Moré, 2021) – essa temática costuma mobilizar distintas emoções e reflexões nos participantes.

Após os quatro módulos temáticos, o sexto encontro referiu-se à conferência de encerramento, a qual ocorreu de forma síncrona, tendo como propósito geral promover a integralização dos conteúdos abordados nas atividades desenvolvidas no transcorrer do programa e encerrar o processo de trabalho. A estrutura metodológica dessa atividade contemplou dois momentos inter-relacionados: no primeiro deles, efetivou-se uma palestra acerca do tema tempo livre na aposentadoria, e no segundo procedeu-se com *feedbacks* aos participantes, bem como foi realizada a avaliação do programa pelos mesmos.

Avaliação

O processo de avaliação dos resultados ocorreu a partir da aplicação de um questionário semiaberto, contendo quatro perguntas fechadas sobre percepções gerais dos resultados do programa e uma pergunta aberta para apresentação de sugestões, o qual foi respondido individualmente pelos 24 participantes. Os escores médios das respostas às perguntas fechadas foram

apurados em uma escala de cinco pontos, visando mensurar o impacto da participação no programa (1 – pouco e 5 – muito). A Tabela 2 apresenta os resultados descritivos do questionário fechado.

TABELA 2

Avaliação do programa de orientação para aposentadoria (N = 24)

Item	Média	Desvio Padrão
Qual o seu grau de aprendizagem quanto aos conteúdos abordados no programa on-line?	4,87	0,32
Qual o seu grau de satisfação com a metodologia utilizada do programa on-line?	4,41	0,44
Qual o grau de utilidade dos conteúdos abordados para o seu planejamento de futuro na aposentadoria?	4,14	0,48
Qual o seu grau de envolvimento nas atividades realizadas?	4,04	0,58

Tendo em vista que os escores variaram de 1 a 5, assim como o fato dos 4 valores de médias apresentarem valor superior ao ponto médio (2,5), é possível averiguar que o programa foi percebido positivamente pelos participantes nos itens avaliados. Ademais, no que se refere aos dados da questão aberta foram sinalizados o bom desempenho das atividades, a relevância dos temas abordados, o conforto de trabalhar com um grupo maduro e o suporte profissional conferido para refletir e analisar experiências pessoais.

Diante disso, percebe-se que o programa realizado de forma on-line apresentou potencial para promover o compartilhamento de informações técnico-científicas que contribuam na vida dos seus participantes. Assim, de forma geral, destaca-se que a intervenção alcançou resultados consoantes aos efeitos dos programas de orientação para aposentadoria desenvolvidos na modalidade presencial, tal como nos estudos de Soares e Costa (2011) e Zanelli et al. (2010).

Considerações finais

O programa relatado neste estudo, a partir dos dados qualitativos e quantitativos, apresentou uma boa aceitação do formato de intervenção on-line pelos participantes, oferecendo resultados positivos quanto à construção de novas aprendizagens, a utilidade dos conteúdos tratados, a metodologia utilizada e o envolvimento dos participantes. No entanto, é importante que novas investigações realizem a avaliação dessa modalidade de prática, a fim de constituir um *corpus* de produção científica consistente acerca da mesma. De forma particular, acredita-se que futuras pesquisas podem fazer uso de delineamentos experimentais com uso de grupos de comparação e controle, com a finalidade de julgar mais detidamente os efeitos de intervenções presenciais e digitais.

REFERÊNCIAS

- Antunes, M. H., & Marcondes, R. (2015). Programa de Orientação para Aposentadoria com servidores públicos: relato de experiência. In M. C. P. Lassance, R. S. Levenfus & L. L. Melo-Silva. (Orgs.). *Orientação de Carreira: investigação e práticas* (pp. 329-336). Associação Brasileira de Orientação Profissional.
- Antunes, M. H., & Moré, C. L. O. O. (2020). Repercussões da aposentadoria na dinâmica relacional das redes sociais significativas de aposentados. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(1), 95-106. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n109>
- Antunes, M. H., & Moré, C. L. O. O. (2021). Redes sociais significativas no contexto da aposentadoria: subsídios para a intervenção. In M. H. Antunes, S. T. M. Boehs & A. B. Costa (Orgs.). *Trabalho, maturidade e aposentadoria: Estudos e intervenções* (pp. 85-100). Vetor.
- Antunes, M. H., Moré, C. L. O. O., & Schneider, D. R. (2016). Compreendendo o fenômeno da aposentadoria em uma perspectiva relacional. *Pensando Famílias*, 20(2), 70-84. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v20n2/v20n2a06.pdf>
- Antunes, M. H., Soares, D. H. P., & Silva, N. (2015). Orientação para aposentadoria nas organizações: histórico, gestão de pessoas e indicadores para uma possível associação com a gestão do conhecimento. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, 5(1), 43-63. <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc/article/view/19114>
- Boehs, S. T. M., & Leandro-França, C. (2021). Possibilidades de intervenção na preparação para aposentadoria em empresas e consultoria. In M. H. Antunes, S. T. M. Boehs & A. B. Costa (Orgs.). *Trabalho, maturidade e aposentadoria: Estudos e intervenções* (pp. 223-238). Vetor.
- Costa, L. F., & Malaquias, J. V. (2014). Rede Social na aposentadoria. In Murta, S. G., Leandro-França, C., & Seidl, J., *Programas de educação para aposentadoria: como planejar, implementar e avaliar* (pp. 197-209). Sinopsys Editora.
- Pimenta, M. (2014). Autonomia financeira na aposentadoria. In Murta, S. G., Leandro-França, C., & Seidl, J., *Programas de educação para aposentadoria: como planejar, implementar e avaliar* (pp. 210-226). Sinopsys Editora.
- Seidl, J., & Conceição, M. I. G. (2014). Identidade, valores e novas perspectivas profissionais. In Murta, S. G., Leandro-França, C., & Seidl, J., *Programas de educação para aposentadoria: como planejar, implementar e avaliar* (pp. 134-152). Sinopsys Editora.
- Seidl, J., Leandro-França, C., & Murta, S. G. (2014). Formatos de programas de educação para aposentadoria. In Murta, S. G., Leandro-França, C., & Seidl, J., *Programas de educação para aposentadoria: como planejar, implementar e avaliar* (pp. 84-113). Sinopsys Editora.
- Sluzki, C. E. (2003). A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas. Casa do Psicólogo.
- Soares, D. H. P., & Costa, A. B. (2011). APOSENTAÇÃO: Aposentadoria para a ação. Vetor.
- Wang, M. & Shi, J. (2014). Psychological research on retirement. *Annual Review of Psychology*, 65, 209-233. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-psych-010213-115131>
- Zanelli, J. C., Silva, N., & Soares, D. H. P. (2010). Orientação para a aposentadoria nas organizações de trabalho: construção de projetos para o pós-carreira. Artmed.

PROJETO ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DE CARREIRA ON-LINE VOLTADA PARA UNIVERSITÁRIOS

Gisele Cristina Resende¹, Armando Celio Bendelak Amoedo Júnior², Jonathan Koity Ando da Costa³,
Mayra Ingrid de Souza Matos⁴, Miriam Regina Cunha Dutra⁵, Myrlen Silva de Abreu⁶,
Priscila Carmo Marinho⁷, Tainá Almeida Câmara⁸, Kristine Renata Medeiros Alves⁹



Orientação Profissional e de Carreira para universitários

A Orientação Profissional e de Carreira (OPC) é uma área de atuação que agrega diversos profissionais (educadores, psicólogos, administradores de recursos humanos e outros que possuam formação adequada), que objetiva auxiliar pessoas a escolherem, planejarem e tomarem decisões sobre profissões e carreiras em diferentes etapas e momentos da vida, sejam adolescentes ou adultos (ABOP, 2019). É uma área que possibilita o desenvolvimento de múltiplas ações e pode ser desenvolvida em um processo organizado em vários encontros e/ou sessões de atendimentos em contextos clínicos e/ou educacionais, sob o enfoque de diversas teorias e técnicas, pois onde há a necessidade de refletir sobre profissões e carreiras, a OPC poderá ser útil, para que as pessoas tomem as melhores decisões e organizem suas vidas e

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. Orienta estágios na área de OPC e avaliação psicológica. Pós-Doutoranda na Universidade de Brasília no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, Bolsista CAPES no Projeto PROCAD-Amazônia, "Trajetórias de escolarização de jovens Amazônidas". giseleresende@ufam.edu.br

^{2,3,4,5,6,7,8} Estudante finalista da graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. Possui interesse em intervenção e pesquisa na área de OPC.

⁹ Psicóloga e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Federal do Amazonas. Possui interesse em OPC e pesquisa mulheres e a dupla jornada de trabalho.

carreiras.

De acordo com Savickas (2012), as carreiras são construídas ao longo do desenvolvimento e possuem relação com os diversos papéis que o sujeito desempenha em sua vida, em um contexto social e temporal, ao engajar-se em atividades. Neste processo de engajamento e de desenvolvimento, a pessoa poderá identificar seus valores, interesses, aptidões e sonhos para a vida, sendo possível a elaboração de um projeto que inclua a carreira profissional e os desejos para a sua vida.

O projeto de vida envolve algumas dimensões, como os objetivos, as intenções e os direcionamentos presentes na vida, que contribuem para a sensação de uma vida significativa (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995), tornando-se um processo de autoconstrução, no qual as pessoas possam buscar a convergência entre as características pessoais (interesses, habilidades, personalidade, valores) com as profissões ou ocupações no mercado de trabalho, geralmente ocorre entre o final da adolescência e início da idade adulta, na fase do estabelecimento – adultez jovem (Lassance, Paradiso & Silva, 2011), muitas vezes, com o ingresso na universidade. O momento do curso universitário requer que o estudante tenha consciência de que suas características pessoais são compatíveis com a profissão e carreira para a qual está se preparando, pois há uma expectativa social de que os indivíduos invistam em formação profissional para o ingresso no mercado de trabalho e desenvolvam sua carreira e trajetória profissional (Super, Savickas & Super, 1996).

No contexto universitário, as intervenções em OPC podem auxiliar na construção do projeto de vida com a profissão escolhida, na qual o jovem está em formação para a construção de sua carreira. Nesse processo de OPC, alguns aspectos podem ser trabalhados com o jovem universitário, como o autoconhecimento, exploração do mercado de trabalho e do curso no qual está matriculado no ensino superior,

De acordo com Teixeira e Costa (2020), o autoconhecimento possibilita ao jovem a consciência de sua identidade (quem sou eu) e sua dinâmica motivacional, isto é, o estilo de vida pessoal que deseja para si. Além disso, por meio do autoconhecimento, pode-se ampliar a consciência sobre seus interesses profissionais e suas habilidades e aptidões mais específicas, que podem ser alinhadas com a profissão escolhida para a construção da carreira que pretende para si. O aspecto do conhecimento da realidade socioprofissional e educativa também precisa ser trabalhado na OPC, e pode ser pensado como o conhecimento que o jovem tem da realidade social, laboral e educativa que a profissão requer, é uma das dimensões que indicam a maturidade para a escolha profissional (Neiva, 2014). Acrescenta-se que conhecer os aspectos do mundo do trabalho poderá auxiliar no planejamento de ações para a construção de carreira, com formação mais adequada e um delineamento para a construção da carreira.

Estudos demonstram que a falta de conhecimento da realidade profissional, como pouca informação sobre a carreira, ausência de espaços para autoconhecimento e escassa assistência acadêmica, por meio de coordenadores de cursos, professores e espaços para diálogos na universidade contribuem

para a insatisfação com o curso e com o ambiente universitário (Soares et al., 2021, Cunha, Gomes & Beck, 2016). A insatisfação com a universidade e/ou com o curso pode ocasionar problemas de saúde mental aos acadêmicos, como ansiedade social, estresse, dificuldade de concentração, evasão e até mesmo o baixo rendimento acadêmico como apontam os estudos de Borba (2018), Resende e Haysida (2020). A partir destas considerações, o presente projeto foi desenhado considerando a demanda de estudantes insatisfeitos da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, que levaram para as coordenações de seus cursos tais demandas, e estas foram encaminhadas para a Faculdade de Psicologia da UFAM, que organizou o projeto por meio da prática do estágio supervisionado com enfoque em Orientação Profissional e de Carreira.

O projeto objetivou possibilitar aos estudantes universitários esclarecimentos sobre a carreira profissional escolhida e autoconhecimento para favorecer o amadurecimento para o planejamento da carreira por meio de oficinas de Orientação Profissional e de Carreira na modalidade on-line.

Metodologia: Descrevendo o processo de intervenção

A intervenção ocorreu no primeiro semestre do ano de 2021, em que a professora supervisora e os estudantes no último ano do curso de psicologia (11º e 12º períodos) organizaram a intervenção para ser operacionalizada de modo remoto, pois as atividades presenciais da UFAM estavam suspensas em razão da necessidade de distanciamento social imposto pela Pandemia de Covid-19.

Para a realização dos atendimentos de forma remota, foi adotado o Guia “Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto da Pandemia da Covid-19: recomendações” (CFP, 2020), um material organizado pelo Conselho Federal de Psicologia, com orientações sobre atividades práticas e estágio durante o período da pandemia, no qual há a indicação do uso de Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) para mediar as relações humanas com ética e cuidado.

De acordo com o guia, as Diretrizes Curriculares Nacionais indicam os macroprocessos de trabalho na Psicologia, e o projeto proposto se enquadrou em Processos de Orientação e Aconselhamento, ou seja, intervenções na área da Orientação Profissional e de Carreira, que podem ser realizadas de modo dialógico para o acompanhamento da construção do *self*, para o autoconhecimento e para o planejamento de carreiras a partir das estruturas da vida das pessoas em orientação (CFP, 2020). Os encontros foram coordenados por estudantes finalistas do curso de Psicologia da Universidade, que passaram por treinamento e supervisão semanal com a professora e com uma psicóloga/mestranda, para planejar e avaliar a intervenção.

Escolheu-se realizar os encontros grupais com recursos de Tecnologia da Comunicação e Informação (web conferência pelo aplicativo *Google Meet*, o aplicativo de mensagem – *Telegram* e e-mail), de modo que a intervenção contou com momentos síncronos e assíncronos. Os momentos síncronos se organizaram em cinco encontros semanais por meio do aplicativo *Google Meet*,

cada encontro possuía uma temática central que favorecia o diálogo, a troca de experiências e que eram favorecidas por técnicas de dinâmicas de grupos adaptadas ao ambiente virtual. Os encontros assíncronos foram organizados por meio do aplicativo de mensagem *Telegram*, no qual eram postadas mensagens com exercícios de autoconhecimento (árvore dos sonhos, o *link* de escala de Avaliação dos Tipos Profissionais de Holland – ATPH, curtograma), deixando o espaço aberto e autorizado para a troca de mensagens durante dois dias. As modalidades de encontro previam o sigilo com a informação postada e no e-mail convite e no primeiro encontro síncrono os aspectos éticos para intervenções realizadas por psicólogos previstos no código de ética do psicólogo (CFP, 2005) foram enfatizados e solicitou-se a assinatura de um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.

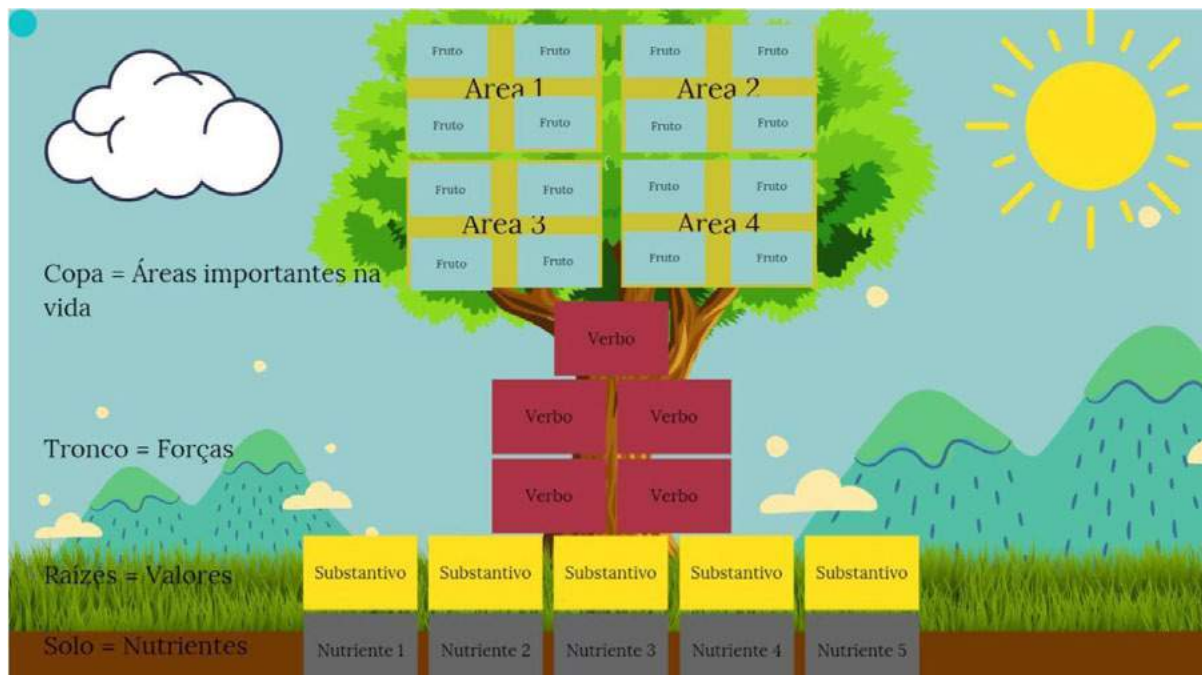
O público atendido foi de estudantes universitários de diferentes cursos que se inscreveram a partir do convite publicado no site da universidade e em redes sociais. As publicações informavam que os encontros focariam na reflexão acerca do momento vivencial de construção de carreira, no autoconhecimento e no conhecimento do curso e perspectivas futuras, principalmente em tempos em que o mercado de trabalho sofre mudanças e em contexto de pandemia.

Os cinco encontros foram organizados em grandes temáticas (Expectativas, planos e metas para a vida, Autoconhecimento, Conhecimento da Realidade Profissional e de Carreira e Devolutiva – considerações sobre o curso, a profissão e a carreira). Utilizaram-se métodos e técnicas para favorecer a interação grupal (dinâmicas de grupo, diálogos, redações e preenchimento de escalas) que favoreceram o cumprimento dos objetivos do projeto e a interação grupal.

O primeiro encontro foi sobre expectativas, planos e metas para a vida (quem sou eu, onde estou e onde quero chegar? A proposta era refletir sobre as expectativas de vida e construção da identidade, para isso foi usado a dinâmica da construção da Árvore dos Sonhos (Mello, 2012). Para a realização da dinâmica, enviou-se via aplicativo de mensagens (*Telegram*) a imagem de uma árvore (figura 1) e as instruções para a construção da árvore em dia anterior ao encontro síncrono, para que os estudantes pudessem refletir sobre a própria árvore. A dinâmica consistiu na construção da Árvore em quatro etapas, sendo a primeira a abordagem do tema “os planos de vida”, sendo que na parte das sementes/raiz os participantes deveriam escrever quais eram os seus planos/sonhos. No tronco a proposta era refletir e escrever a respeito de que maneira eles estavam alimentando seus planos/sonhos? A última etapa era referente a copa da árvore, flores e frutos, e sobre uma reflexão do que têm florescido/frutificado hoje, e quais frutos e flores querem colher no futuro. Foi possível verificar as motivações e significados que os participantes atribuíam à vida e aos planos para o futuro, bem como verificar o que já haviam delineado enquanto projeto para atingir seus objetivos.

FIGURA 1

Árvore dos sonhos



Fonte: elaboração pelos autores (2021) a partir de Mello (2012).

O segundo encontro síncrono, o tema foi “Autoconhecimento (meus valores, minhas habilidades e competências, e interesses profissionais)”. Neste encontro a proposta era de conhecer a si mesmo e como método facilitador aplicou-se a dinâmica do Curtograma (Lucchiari,1993). Para a preparação do encontro síncrono, utilizou-se de um encontro anterior assíncrono, via aplicativo de mensagem (*Telegram*), no qual foi disponibilizado as orientações para o preenchimento do curtograma, disponibilizando-se uma figura semelhante a uma tabela que objetivava a visualização do exercício (figura 2). A proposta possibilita compreender o nível de satisfação sobre as atividades praticadas no cotidiano (o que gostam de fazer, o que não gostam, o que fazem sem gostar e outros), após o preenchimento dessas categorias, a reflexão foi de que nem sempre na vida consegue-se fazer o que gosta, mas o importante é conhecer as preferências pessoais para que as atividades profissionais sejam as mais próximas dos interesses.

TABELA 2

Avaliação do programa de orientação para aposentadoria (N = 24)

O que gosto e faço	O que gosto e não faço
O que não gosto e faço	O que não gosto e não faço

Fonte: elaboração dos autores (2021) a partir de Luchiar (1993)

No terceiro encontro síncrono deu-se continuidade ao Autoconhecimento, trabalhou-se com o Exercício de Atividades Profissionais (Lucchiari, 1993), que objetivou entender as atividades relacionadas às profissões e as motivações para a preferência e escolha de atividades profissionais, neste exercício os estudantes precisam listar quais os ambientes de trabalho e características que chamam sua atenção, foi disponibilizado no dia anterior, via aplicativo de mensagem *Telegram*, uma lista com essas atividades, por exemplo, trabalhar em ambientes abertos e em contato com a natureza, não ter horário fixo, trabalhos que possibilitem vestimenta informal, trabalhos que possibilitem vestimenta formal – traje social, trabalhos que exijam o uso de uniforme/farda, em instituições de saúde, em instituições educacionais, com uso de instrumentos de precisão, com a manipulação de substâncias, entre outras características. No encontro síncrono concluiu-se que cada pessoa apresenta suas preferências e que estão relacionadas com características da personalidade. Outro exercício trabalhado no terceiro encontro foi a técnica Aptidões e Competências (Lucchiari, 1993), no qual organizou-se um formulário com uma lista de aptidões que os estudantes deveriam marcar o percentual que possuem em cada uma para que pudessem refletir sobre suas aptidões e competências (raciocínio lógico-matemático, aptidão verbal-oratória, meticulosidade, habilidade manual, entre outros). Após a quantificação das aptidões e competências, relacionou-se com as profissões que a requerem em seu exercício, com o objetivo de identificar que as profissões são amplas e que há possibilidades para cada um encontrar ocupações com as quais se identificam. Além disso, ressaltou-se que as aptidões e competências são aprendidas durante o processo de formação profissional, com destaque para o aspecto da aprendizagem de novas competências e desenvolvimento de aptidões. As trocas verbais favoreceram a percepção de que cada pessoa escolhe de acordo com suas características pessoais as atividades que lhe dão maior satisfação e prazer, e que esse critério pode ser adotado na escolha profissional e na construção da carreira. Holland (1997) defende que ao escolher uma carreira profissional as pessoas buscam por ambientes e ocupações que satisfaçam suas necessidades pessoais, sendo congruentes com as características de personalidade.

No quarto encontro o tema foi a Realidade Socioprofissional (isto é, o curso universitário, identificações, mercado de trabalho) e a elaboração de projeto de vida e carreira. Para a condução do encontro utilizou-se a técnica do Mapa de Oportunidades (Andrade et al., 2019), um exercício que tem a função de mapear tanto as competências e requisitos para o planejamento da carreira e investimento profissional, quanto as questões de mercado de trabalho, como oportunidades na área. Além dessa técnica, utilizou-se também o Currículo do Futuro, cujo objetivo é proporcionar ao indivíduo uma reflexão quanto ao seu futuro profissional ao elaborar um currículo, para o qual precisará pesquisar as competências exigidas para a carreira, os cursos de formação indicados e locais para o exercício profissional. Ambas as técnicas favorecem a visualização das atividades e habilidades necessárias para o alcance dos objetivos profissionais, que podem auxiliar no Planejamento da Carreira (Andrade et al., 2019).

Solicitou-se também que os participantes preenchessem o formulário contendo a Escala de Avaliação dos Tipos Profissionais de Holland – ATPH (Primi, Muniz, Nunes, & Mansão, 2008 citado em Andrade et. al, 2019), uma escala que objetiva avaliar os tipos profissionais de acordo com a teoria de Holland (1997), disponibilizada via *link* para o *Google* Formulário via aplicativo de mensagem *Telegram* no dia anterior ao encontro. Nesta teoria, as preferências vocacionais são construídas ao longo da vida, sendo convertidas em interesses profissionais por meio da interação entre os estímulos ambientais e aspectos motivacionais internos ao sujeito.

De acordo com essa perspectiva, existem seis tipos de interesses vocacionais, descritos como: Realista (preferências por profissões ou situações onde possa desenvolver atividades concretas, práticas, estruturadas, e cujos resultados são mensuráveis, possui valores tradicionais e valoriza competências), Investigativo (preferência por profissões ou situações que envolvam a investigação, a observação sistemática, o uso da criatividade com o propósito de compreender fenômenos naturais, biológicos e/ou humanos), Artístico (preferência por profissões ou situações artísticas, cuja natureza seja ambígua, livre, não sistemática, e que inclua a manipulação de materiais físicos, verbais ou humanos para criar objetos ou produtos artísticos), Social (preferência por profissões ou situações que envolvam o contato interpessoal e possibilite o cuidado e o relacionamento) Empreendedor (preferência por profissões ou situações que visem o contato com outros para atingir objetivos organizacionais ou ganhos materiais, a liderança é uma característica deste perfil), e o Convencional (preferência por profissões ou situações envolvam a manipulação de dados, de modo explícito, ordenado e sistemático, os valores organizacionais são priorizados). Os perfis são conhecidos pela sigla RIASEC (Holland, 1997, Primi et al, 2008 citado em Andrade et. al, 2019). A escala foi corrigida de acordo com os parâmetros normativos e o resultado foi levado para a devolutiva.

A finalização/devolutiva e avaliação do processo aconteceu no quinto encontro. Neste dia, foram tratados de modo grupal, explicando a tipologia de Holland e as principais características explicitadas nos exercícios realizados nos encontros anteriores (autoconhecimento e o conhecimento da realidade), para que os jovens percebessem a importância desse conhecimento para a elaboração do projeto de vida e carreira. E também para que encontrem motivação para seguir com o curso universitário.

Resultados: um processo de descobertas sobre si e o mundo da educação e do trabalho

Os resultados da ação de intervenção favoreceram a reflexão de vários aspectos da vida dos estudantes (desejos, sonhos, interesses, habilidades e aptidões) – aspectos referentes ao autoconhecimento.

Outros temas que também foram levados em foco durante essa reflexão foram fatos concernentes com a carreira escolhida e o curso universitário, como: áreas de maior interesse na profissão escolhida e cursada enquanto processo de formação, possibilidades de trabalho na cidade de moradia

(Manaus) e em locais fora do estado do Amazonas e do Brasil, realidade salarial, cursos de aperfeiçoamento exigidos para algumas carreiras, de modo que os estudantes puderam conhecer a realidade socioprofissional antes de fazer a transição do contexto universitário para o mercado de trabalho (Neiva, 2014). A reflexão possibilitou a expressão de dúvidas, compartilhamento de experiências e direcionamento para a elaboração dos projetos de vida e carreira, motivando para a permanência na universidade com satisfação pessoal Savickas (2012).

Outro aspecto desenvolvido foi a formação para atendimento on-line: Os estagiários/psicólogos em formação desenvolveram a criatividade e trabalharam respeitando os critérios éticos previstos no guia de estágios (CFP, 2020), puderam escolher e adaptar técnicas utilizadas na área da psicologia (dinâmica de grupo, reflexões, observações e entrevista) para o uso de modo remoto. Apesar dos desafios impostos pelas tecnologias, como a conexão de internet sendo instável, houve o estabelecimento de vínculo entre os estudantes coordenadores dos grupos (estudantes do último ano do curso de psicologia) e os estudantes participantes, o que favoreceu o desenvolvimento da intervenção.

Considerações Finais

O projeto Orientação Profissional e de Carreira para Universitários foi muito relevante, pois por meio dele, alguns estudantes da Universidade Federal do Amazonas puderam refletir sobre o processo de formação e carreira por meio de encontros que trataram do autoconhecimento e do conhecimento da realidade socioprofissional. Na intervenção foi possível perceber o que Savickas (2012) defendia sobre as carreiras, que são construídas ao longo do desenvolvimento humano a partir dos papéis desempenhados pelo sujeito em sua vida.

Durante esse processo, pode-se observar que muitos estudantes exerciam vários papéis profissionais (monitores de disciplinas específicas, estagiários e outros já estavam inseridos no mercado de trabalho exercendo outro papel profissional), com todas essas vivências corroborando a sua experiência de vida, reforçando ou não os interesses profissionais e sua reavaliação no momento do curso na universidade, o que colaborou para amenizar a ansiedade no momento de pandemia, no qual muitas pessoas refletiram sobre suas escolhas.

As atividades de autoconhecimento favoreceram um contato consigo mesmo, levando ao conhecimento de interesses, habilidades, competências e características até então pouco consideradas na formação acadêmica, como os valores e expectativas com o futuro.

A ação de Orientação Profissional e de Carreira despertou nos jovens que participaram, a necessidade de elaboração de um projeto de vida, que incluiu tanto a carreira profissional quanto outros desejos para a sua vida. Esclareceu-se aos jovens estudantes que este projeto precisa incluir tanto algumas dimensões relacionadas ao lazer e autoexpressão (família, amigos, valores sociais e relacionais) quanto a dimensões mais voltadas para a sobrevivência (oportunidades de trabalho, remuneração), fazendo que eles o

visualizassem como um aspecto significativo em sua vida e existência (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995).

Foi um processo de autoconstrução, apesar dos desafios, o processo foi rico e com experiências inovadoras para os estudantes participantes que elaboraram os seus projetos de vida e carreira e para os estudantes finalistas do curso de psicologia, psicóloga/mestranda e para a professora supervisora, que aprenderam a utilizar a criatividade e inovar nas intervenções na área da Orientação Profissional e de Carreira.

REFERÊNCIAS

- ABOP. Associação Brasileira de Orientação Profissional. (Brasil). (2019). Você sabe o que é orientação profissional? Oriente-se. Cartilha. ABOP. <https://drive.google.com/file/d/0B-zcegOM3ihMY3RqZG9zWDNaTkZFY3FsNnJsU0JRYjdvTVJv/view?resourcekey=0-9iGiPVgb4Yhl3aeHjr5s9g>
- Andrade, A. L., Nunes, M.F.O., Oliveira, M. Z., & Ambiel, R. A. M. (Orgs). (2019). Técnicas e medidas em orientação profissional e de carreira. São Paulo: Vetor.
- Borba, C.S. (2018). Investigação dos sintomas de Ansiedade Social nos universitários. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Amazonas. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6789>
- Conselho Federal de Psicologia (Brasil) (2020). Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto de pandemia de covid-19: recomendações. Conselho Federal de Psicologia e Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. Brasília: DF.
- Cunha, P. R., Gomes, G., & Beck, F. (2016). Satisfação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis: Estudo em Universidades Públicas de Santa Catarina. *Revista Contabilidade Vista e Revista*, 27(1), 42-62.
- Holland, J. L. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. (3a ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Lassance, M. C. P., Paradiso, A. C., & Silva, C. B. S. (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.). *Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira. Volume 1: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (pp. 135-166). São Paulo: Vetor.
- Lucchiarri, D. H. P. S. (1993). *Pensando e vivendo a orientação profissional*. São Paulo: Summus.
- Mello, R. D. V. (2012). *Árvore dos sonhos: uma metodologia de planejamento participativo*. Trabalho de conclusão de curso. Botucatu. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/119940/000785545.pdf?sequence=1>
- Neiva, K. M. C. (2014). *Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP)*. 2ª Ed. São Paulo: Vetor.
- Primi, R., Muniz, C.M., Nunes, M. O., & Mansão, C. M. (2008). Avaliação dos Tipos Profissionais de Holland. Relatório técnico não publicado. In: Andrade, A. L., Nunes, M.F.O., Oliveira, M. Z., & Ambiel, R. A. M. (Orgs). (2019). *Técnicas e medidas em orientação profissional e de carreira* (pp.61-74). São Paulo: Vetor.
- Resende, G.C., & Hayasida, N.M.A. (2020). Fatores individual, interpessoal e institucional influenciadores na saúde mental dos universitários. Resende, G.C., & Hayasida, N.M.A. *Produções teórico-práticas nos contextos de saúde*. (p.41-60). Manaus: EDUA, São Paulo: Alexa Cultural.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13-19.
- Soares, A. B. et al. (2021). A Satisfação de Estudantes Universitários com o Curso de Ensino Superior. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41, 1-12. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003220715>
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development*. 3ª ed. (pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Teixeira, M. O., & Costa, C. (2020). Psicologia positiva, bem-estar e carreira: um olhar sobre a intervenção no Ensino Superior. In: Knabem, A., Silva, C. S. C., & Bardagi, M. P. *Orientação Profissional e de Carreira: orientação, desenvolvimento e aconselhamento de carreira para estudantes universitários no Brasil [recurso eletrônico]*. Curitiba: Brazil Publishing.

FORMAÇÃO NA PANDEMIA: ESTÁGIO EM PSICOLOGIA NA ÁREA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DE CARREIRA

Nicole Gonçalves Nunes¹, Luana Angélica Rambo²



A pandemia do COVID-19 atingiu o mundo e provocou inúmeras mudanças na sociedade em geral. Iniciada em uma cidade chamada Wuhan na China, pelo fim de 2019, através de uma mutação de um novo coronavírus (SARS-Cov-2), infectando pessoas e sendo transmitido por elas. Conforme os dados do Ministério da Saúde (2020), a transmissão ocorre de forma rápida, pelo contato próximo entre pessoas e podem ocorrer por aperto de mãos, gotículas de saliva através de espirro ou fala, e até por objetos contaminados. Deste modo, o distanciamento social passou a ser seguido como forma de prevenção e diminuição do contágio.

Com o distanciamento causado pela pandemia surgiram inúmeros desafios também para profissionais e estudantes de Psicologia, já que muitas vezes a prática profissional se realiza em ambientes presenciais. No início de 2020, o Conselho Federal de Psicologia divulgou orientações através de um ofício para o enfrentamento do momento atual, dentre elas, indicou a suspensão da modalidade presencial dos estágios formativos, salvo casos de atendimento emergencial, nos quais se faria necessário o uso de medidas adequadas de proteção (Brasil, 2020).

¹ Bacharelada em Psicologia (Unisinos). nicolegn@edu.unisinos.br

² Bacharel em Psicologia (Unisinos), Especialista em Psicologia Jurídica (Unisinos), Orientadora de Carreira na Unisinos e Psicóloga Clínica. luanaram@unisinos.br

O Estágio Profissional é um momento muito significativo no curso de Psicologia, uma vez que se caracteriza como a última prática profissional formativa do currículo. Silva, Pinheiro e Laurendon (2020), sugerem que o processo de estágio é o marco de transição do graduando entre a teoria e o início da prática profissional, no qual, unem-se conhecimentos e as competências profissionais e habilidades passam a ser aprimoradas. A reflexão sobre o fazer psicológico em processos de estágio se tornou ainda mais urgente, pois, a transformação do mundo acarretou a necessidade de adaptação quanto às mudanças decorrentes, principalmente no âmbito das profissões que encaram novas realidades com a tecnologia (Munhoz, 2010).

A proposta deste relato de experiência é apresentar a trajetória de inserção e atravessamentos decorrentes da pandemia no estágio profissional curricular de Psicologia, realizado em uma universidade no Vale do Rio dos Sinos – RS, em seu escritório de carreira. A utilização de escritas de diários de campo sobre o processo de estágio (Barros, Kastrup, 2009) se caracterizam como método, nos quais foram revisitados e explorados, e após, estruturados, quase como em um método cartográfico.

O escritório de gestão de carreira da universidade em questão, embora atuasse majoritariamente de forma presencial, já realizava atividades (como assessoria de Currículo e LinkedIn, atendimentos de Orientação Profissional e de Planejamento de Carreira) no formato on-line anteriormente à pandemia, atendendo alunos, egressos e comunidade de diferentes locais. Ademais, os estagiários após passarem por observações, seminários e aprendizagens possuem autonomia para atuarem em todas as atividades e serviços. O fato de o local já ter vivências com o modo on-line facilitou as adaptações para a transferência dos serviços para o modo remoto.

Mesmo desta forma, surgiram muitas inseguranças dos novos estagiários frente ao novo. Por exemplo, de como ficariam as ações que ocorriam presencialmente, como os eventos, oficinas e atendimentos de orientação realizados pelo serviço. Todo este movimento exige adaptações e novas soluções. Com isso, foi necessário aprendizagens sobre as tecnologias e novos formatos de comunicação, para videoconferências, atendimentos e o funcionamento das redes sociais. Fatores de extrema importância para profissionais de orientação na atualidade.

Os atendimentos em orientação profissional já eram realizados esporadicamente no modo remoto, para quem não conseguia ir até a sede da instituição. Mas, com a passagem de todos os atendimentos para o on-line necessitou-se de mais preparação e estudos de ferramentas compatíveis com o contexto. Iniciamos a construção de um novo formato nos serviços de orientação profissional, adotando exercícios e instrumentos possíveis neste tipo de formato.

A adaptação de tais ferramentas que fizessem sentido para o atendimento remoto de cada orientando, foi feita a partir de seminários teóricos e supervisões semanais. Os encontros semanais de supervisão, reuniões e seminários contribuíram fortemente com a formação teórica e prática. Conforme Melo-Silva (1999, p. 12), os encontros com os supervisores no

estágio de orientação profissional, “tem se mostrado importante, principalmente pelo papel da supervisão, ou seja, o de acompanhar o psicólogo-estagiário no desenvolvimento de sua identidade profissional”. Com isso, através desta narrativa, se torna importante e possível elucidar sobre alguns movimentos, desafios e enfrentamentos deste período de aprendizagem e formação em orientação profissional.

Desenvolvimento e Discussão

Inicialmente, toda a idealização e expectativa de um estágio presencial deram lugar a um processo de negação, O que pode ser associado a uma das etapas do luto lembradas por Zizek (2020), no qual, ele revê a teoria de esquema dos cinco estágios de perda/luto que são conhecidas como: negação, raiva, negociação, depressão e aceitação. A perda do ideal de estágio presencial trouxe o luto frente à expectativa de como seria a atuação profissional, tão desejada e embasada teoricamente durante o curso.

Por consequência, todas as atividades de estágio foram realizadas em formato on-line desde o princípio: atendimentos individuais de orientação profissional; as intervenções em grupo; oficinas para processos seletivos, os seminários de estudo; a supervisão individual até as reuniões de equipe. Com isso, o uso de diários de campo foi uma maneira encontrada para aceitação da perda, registro de afecções e enfrentamentos deste período tão singular, que ao analisar, permitiu identificar alguns pontos significativos do processo.

Alvarez e Passos (2009, p.135) tratando-se de um pesquisador cartógrafo, trazem que “a instalação da pesquisa cartográfica sempre pressupõe a habitação de um território, o que exige um processo de aprendizado do próprio cartógrafo”. O diário de campo é a metodologia usada neste estudo como uma ferramenta-dispositivo, que se inspira no movimento da associação livre, no qual, registra-se as vivências, reflexões e experiências para posterior elaboração. Barros e Kastrup (2009) sugerem que cada palavra carrega uma vida, por isso a narrativa do acompanhamento do processo de estágio se fez tão necessária para evocar os movimentos que tocaram e transformaram este momento.

Logo no início do estágio, o olhar já se voltou para o trabalho possível de realizar no novo formato. O anseio de estagiar na ‘nuvem’ sem conhecer pessoalmente a equipe se tornou um desafio, e juntou-se aos outros medos comuns para esse tipo de experiência, como preocupação com vínculos e relações da prática profissional. Porém, o enfrentamento de obstáculos pode ser lido também como uma oportunidade de melhora, se for encarado como um estímulo em que a maior motivação se torna a superação de dificuldades. (Rambo et al, 2020).

Foi percebido então que a pandemia intensificou o trabalho de todos do local, como: desafios de trabalhar de casa, novos papeis em um mesmo espaço, reavaliação dos processos, entre outros tantos fatores. E, por mais que houvesse mudanças da perda de contato físico entre a equipe e questões já citadas, o setor procurou se adaptar e pensar de forma rápida em uma estrutura para lidar com a tecnologia, o que facilitou esse processo. Conforme

Munhoz (2010, p.70), “as possibilidades da internet em relação à informação profissional e mercado de trabalho são hoje indispensáveis”, referindo-se à atualidade.

Perder ou ter problemas com a conexão de rede na pandemia era um corte com o mundo “lá fora”. O modo on-line que antes era usado como opção, hoje transformou-se em uma necessidade diária para muitos. Atualmente o uso da internet tem um papel fundamental no meio de tantas mudanças de hábitos, agora usada como novo espaço de relações humanas, atividades sociais e educacionais, culturais e para tudo no geral (Santana, et al, 2020). Com isso, as adaptações em atendimentos de orientação profissional foram necessárias não só para o período pandêmico, mas para a atualização da área com o novo modo de vida.

A preparação do ambiente para receber os orientandos, teve que ser cuidadosamente organizada, fazendo o possível para que a ética fosse mantida. Permitindo assim, que todos sentissem seguros para falar abertamente de suas inquietações e angústias, vinculando-os ao processo. Tais fatores fizeram parte dos muitos enfrentamentos do modo remoto. Pois, barulhos externos ou falha de conexão com a rede de internet ocorreram de modo significativo neste período, trazendo atravessamentos novos para a experiência. Entretanto, foi percebido a alta adesão dos orientandos adolescentes no on-line, mesmo com estas adversidades, como problemas na rede e entradas de pessoas/familiares no cômodo em que o orientando estava.

Conforme Ribeiro (2011) o processo de orientação para a escolha profissional se baseia em autoconhecimento e ampliação da exploração profissional para que haja reflexão sobre o fazer presente e futuro das práticas de trabalho e carreira. Então, outra questão foi a adaptação de ferramentas para melhor uso na forma remota, estudando instrumentos e técnicas possíveis para serem utilizados no modo on-line. Anteriormente o aprendizado para testes e etapas do processo se dava pelo manejo presencial, com ferramentas únicas para esse uso. Com isso, a equipe passou a realizar seminários teóricos e se aprofundar nas adaptações de instrumentos e ferramentas que fizessem sentido e fossem permitidas na forma on-line, e não perdessem sua confiabilidade.

A equipe de estágio foi muito importante para essa realização, ajudando a tecer essas redes de cuidado para que todos pudessem sustentar suas angústias, lutos, adaptações, e reformular aprendizados transformando-os em algo novo. Juliano e Yunes (2014) sugerem que as redes de apoio e laços sociais são valiosos porque aprontam ajuda em tempos difíceis e de necessidade, permitindo encarar e superar momentos de crise. Além disso, é por meio do apoio que o indivíduo passa a se desenvolver tanto emocionalmente quanto socialmente.

Ao analisar a trajetória, através dos registros, pode-se identificar alguns pontos cruciais para o enfrentamento, adaptação e criação do novo. Estes aspectos foram analisados e agrupados em temáticas, permitindo uma discussão potente para pensar a experiência:

A. União e apoio da equipe

O vínculo entre equipe se deu por meio de ‘telas’, foram encontradas estratégias para que a forma remota de se encontrar não fosse um empecilho para criar laços. Rogers (2002, p. 10) fala que em grupos, “[...] uma das evoluções mais frequentes é o sentimento de confiança, que começa lentamente a construir-se”. Reuniões extras foram criadas para que os estagiários pudessem se conhecerem melhor e compartilhar percepções, conhecimentos e outras trocas não só do processo formativo e sim de vida. Essas reuniões de “corredor” como eram chamadas, serviam como apoio para esse novo modo de se relacionar. Na pandemia, aproximações foram reinventadas e elas tem servido quase como espaço terapêutico também.

Segundo a literatura, reforçar o suporte social no estágio/trabalho proporciona relativamente mais saúde do que a redução a exposição a fatores estressores, pois a possibilidade de lidar com esses fatores auxiliam o ganho de saúde física e mental trazida pela satisfação das boas relações no trabalho (Bom Sucesso, 1997). Para um bom funcionamento, toda a equipe precisa se sentir importante para o local. Esse senso de coletividade aumentará o significado da contribuição para o contexto e o orgulho de pertencimento dentre os membros. As conversas entre equipe, além de contribuírem para o que já foi percorrido, também auxiliam para a motivação e superação de desafios.

B. Supervisão semanal

Outro fator importante para que os estagiários sentissem confiantes em realizar o esse processo de estágio tão diferente dos demais, foram as supervisões semanais. Conforme Carrilho (2007, p. 119), “em processos de parceria, os mesmos recursos podem produzir melhores resultados do que se forem utilizados por cada instituição por si”. A preocupação com o bem-estar de todos e valorização dessa participação, criam um ambiente leve e que potencializa ainda mais o desejo de fazer mais.

Cunha, Rego e Cunha (2006), sugerem que a organização positiva é uma organização cuja gestão visa um equilíbrio entre as necessidades econômicas e práticas típicas de um coletivo social saudável. Este comportamento positivo surge com lideranças que possuem forças e capacidades psicológicas positivas, que incentivam virtudes, acalentam a diversidade, respeitam a dignidade humana, focam a atenção na excelência, não ignoram a busca da felicidade, promovem cooperação e clima de confiança.

No momento de supervisão havia sensibilidade e cuidado, que fomentavam o apoio a autoconfiança, o protagonismo, o otimismo, o bem-estar subjetivo, a inteligência emocional e a resiliência. Conforme Nunes e Silveira (2015), a relação com o outro, nesse caso com a supervisora do local, cria a construção de uma história subjetiva que permite um intercâmbio de saberes que dá sentido para a aprendizagem. E dessa forma, o desejo de aprender surge naturalmente e move os estagiários em direção ao conhecimento, à constante busca de um saber.

Com a acolhida afetiva, muitos medos puderam ser desvendados e desafios enfrentados. Ao ser acreditado naquilo que faz, o estagiário encontra a

própria segurança e autonomia. Provando que o ambiente pode ser saudável, mesmo com suas dificuldades e outros atravessamentos, desde que tenha um bom acompanhamento. Num momento em que o trabalho é tão individualizado, buscar a coletividade e sua força é essencial. Coelho (2005, p.433) toma essa coletividade também como processo de aprendizagem, fator importante no estágio.

C. Abertura para o novo e sensibilidade frente às demandas

Para Chaves e Haiashida (2021), é possível identificar cinco macro competências importantes para experienciar o momento atual na aprendizagem: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo. A abertura frente a novas aprendizagens e sensibilidade frente às demandas durante o caminhar do estágio trouxe inúmeras reflexões, como a de que só se vivencia a experiência se verdadeiramente abrir espaço para ela.

Nesse processo foi entendido a importância do período de estágio para a formação e vida. Além de ser possibilitado o aprendizado da Orientação Profissional e de Carreira, área ainda pouco discutida na grade curricular do curso na universidade. Isso fez com que o momento se tornasse crucial para o crescimento profissional nessa jornada de orientação e não apenas visto como uma simples tarefa referente ao processo formativo. Outra questão importante advinda do estágio é o olhar para a orientação profissional para além de um processo de escolha ou planejamento de carreira, com as aprendizagens, pode-se perceber que a orientação é muito mais do que isso.

Cada atendimento é pensado a partir do contexto e subjetividade de cada orientando, unindo a teoria e saberes sobre o mundo do trabalho, com a demanda recebida por cada pessoa, fazendo cada atendimento ter estratégias únicas, mesmo seguindo princípios dos eixos temáticos do atendimento em orientação. Além de que, foi percebido que é necessário estar atento as mudanças do mundo e contextos da sociedade, precisa-se ter flexibilidade e criatividade para atuar sempre em prol do orientando.

Considerações finais

É na colisão com os atravessamentos da vida, que ações, afetos, aprendizagens se enredam e criam caminhos e costuras necessárias para o surgimento de um profissional singular (Detoni, 2009). Desta forma, a vivência do estágio profissional de Psicologia, na área de Orientação Profissional e de Carreira, se transforma em compartilhamento de experiências e contribuições para o contexto de inserção profissional com o aprendizado no contexto pandêmico. Lembra-se do processo de *plantar-colher-deixar sementes*. Uma analogia aos processos vivenciados, sejam de vida, de equipe e de formação acadêmica. Sabe-se que o processo de plantio não é tão fácil quanto se parece, a terra precisa ser fértil, o local adequado e o plantio cuidadoso e assertivo.

Em conclusão, a experiência de estágio em orientação profissional experimentado dentro da Pandemia se apresenta como nova e desafiadora, e foi

marcada por anseios, incertezas e medos (Zanatta, Silva, Zacarias, 2018). Contudo, foi também potente, rica em aprendizagens e fonte de uma ótima prática para a formação, pois, participar das modificações e adaptações da área de orientação profissional para o mundo on-line, colaborou para o modo de trabalhar a orientação dos novos tempos. Destaca-se, por fim, a importância de um olhar mais aprofundado para os novos modos de fazer dentro da formação, abrindo espaço para o diferente, podendo relatos de experiências como este serem importantes para este processo.

REFERÊNCIAS

- Alvarez, J. Passos, E. (2009). Cartografar é habitar um território existencial. In: Passos, E.; Kastrup, V.; Escóssia, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. (1 ed. Cap.7, p. 131-149). Porto Alegre: Sulina.
- Barros, L. P. de, Kastrup, V. (2009). Cartografia é acompanhar processos. In: Passos, E.; Kastrup, V., Escóssia, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. (1a. ed., Cap. 3, pp. 52-75). Porto Alegre: Sulina.
- Bom Sucesso, E. de P. (1997). *Trabalho e Qualidade de Vida*. Rio de Janeiro: Editora Dunay.
- Brasil. Conselho Federal de Psicologia. (2020). Ofício-Circular nº 40/2020/GTec/CG-CFP. Recuperado em 20 set. de 2021, de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/03/SEL_CFP-0214041-Of%C3%ADcio-Circular_.pdf.
- Brasil, Ministério da Saúde. (2020). O que é Covid-19. In. *Sobre a Doença*. Recuperado de: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>.
- Carrilho, T. (2007). Potencialidades e limitações no trabalho em parceria, Fórum Sociológico [on-line]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2 (17), 117–125. <https://journals.openedition.org/sociologico/1700>.
- Chaves, C. M., & Haiashida, K. A. (2021). Abordagem das competências socioemocionais no ensino remoto. *Ensino em Perspectivas*, 2(3), 1-10.
- Coelho, D. (2005). Práticas clínicas e modos de subjetivação- Reflexões ético-estético-políticas. *Mnemosine*, 1(2), 423-458. <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41393>.
- Cunha, M., Rego, A.; Cunha, R. (2006). *Organizações Positivas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Detoni, M. C. (2009). *Artesania Clínica: questões para uma prática da multiplicidade*. Porto Alegre: Marca Visual.
- Juliano, M. C. C., Yunes, M. A. M. (2014). Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. *Ambient. soc.*, 17(3), 135-154. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2014000300009&lng=en&nrm=iso.
- Melo-Silva, L.L. (1999). Estágio profissionalizante em orientação profissional: experiência de supervisão em um curso de psicologia (I). *Revista da ABOP*, 3(1), 119-135. Recuperado em 20 de novembro de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-88891999000100011&lng=pt&tling=pt.
- Munhoz, I. M. S. (2010). *Educação para a carreira e representações sociais de professores: limites e possibilidades na educação básica* (Doctoral dissertation). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Nunes, A. I. B. L.; Silveira, R. do N. (2015). *Psicologia da Aprendizagem*. 3a ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.
- Rambo, L. A., et al. (2020). Autoeficácia em Estudantes Universitários concluintes do curso de Psicologia. In: Lassance, M.C.P. *Desafios e oportunidades atuais do trabalho e da carreira*. (s.n., pp.392). Campinas, SP.
- Ribeiro, M.A. (2011). Breve histórico dos primórdios da orientação profissional. In: *Compêndio de orientação profissional e de carreira: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos*. (1ed., pp. 14-67). São Paulo: Editora Vetor.
- Rogers, C. (2002). *Grupos de Encontro*. 8a ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Santana, V. V., et al. (2020). A importância do uso da internet sob o viés da promoção interativa na educação em tempos de pandemia. *Brazilian Journal of Development*. 6(1), 78866-78876.
- Silva, N. O. D., Pinheiro, M. A., & Laurendon, C. E. (2020). Construção de significados e ambiguidades na supervisão de estágio em psicologia. *Psicologia USP*, 31.
- Zanatta, G. S., Silva, P. B. da., Zacarias, M. A. (2018). A atuação do estagiário de Psicologia: um relato de experiência. *Perspectivas Em Psicologia*, 22(2).
- Zizek, S. (2020). *Pandemia: covid-19 e a reinvenção do comunismo*. 1 ed. São Paulo: Boitempo.

OFICINAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA

Alyne Laís Krieser Spiess¹, Ana Flávia Bertuzzi², Anamara Martins do Nascimento³, Cristiane Aparecida de Souza⁴,
Jaqueline Rodrigues⁵, Thalissa Pereira Schussler⁶, Rosana Marques da Silva Rampazzo⁷



Em 2019 a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) criou um novo setor denominado UNIVALI Carreiras, cujo objetivo é integrar atividades já realizadas pela Coordenadoria de Atenção ao Estudante e a Coordenadoria de Ensino Superior, com intuito de fortalecer as conexões da universidade com o mundo do trabalho, sempre em sintonia com as transformações do futuro profissional. Pereira e Gouveia (2018) constatam por meio de estudos, os poucos serviços oferecidos pelas universidades para orientação profissional de universitários e apontam o seu caráter remediativo. Os autores complementam que os serviços não têm caráter preventivo, nem de desenvolvimento, o que dificulta o acesso dos acadêmicos a tais serviços e sentem-se pouco preparados para fazer escolhas assertivas.

A transição da universidade para o mundo de trabalho pode tornar-se um momento de não realização de projetos, por este motivo muitos jovens

¹ Acadêmica do 7º período de psicologia – UNIVALI. alynelais@hotmail.com

² Acadêmica do 7º período de psicologia – UNIVALI. anabertuzzi@edu.univali.br

³ Acadêmica do 7º período de psicologia – UNIVALI. anamaranascimento5@gmail.com

⁴ Acadêmica do 7º período de psicologia – UNIVALI.

⁵ Acadêmica do 7º período de psicologia – UNIVALI. jaque2009rodrigues@gmail.com

⁶ Acadêmica do 7º período de psicologia – UNIVALI. thali.pereiraluci@gmail.com

⁷ Psicóloga e doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professora vinculada ao curso de psicologia da Universidade do vale do Itajaí (UNIVALI). marques@univali.br

sentem-se sem referências para sustentar sua identidade, pois ainda não são profissionais, porém nem mais estudantes (Teixeira & Gomes, 2004). Os autores ainda indicam as dificuldades do jovem contemporâneo de se inserir profissionalmente, pois o diploma não é mais garantia de colocação no mundo do trabalho. A garantia pelo espaço profissional depende, principalmente de competências pessoais e comportamentais, também denominadas, atualmente, como *soft skills*. Tais competências envolvem flexibilidade, trabalho em equipe, comunicação, por exemplo.

Teixeira e Gomes (2004) investigaram as principais dificuldades percebidas por estudantes em transição e afirmam que além das dificuldades do próprio mundo do trabalho, como a falta de oportunidades, os estudantes enfrentam ainda a falta de habilidade de tarefas básicas para a própria transição, tais como elaborar currículo, buscar oportunidades, saber cobrar pelos próprios serviços. Há carência de informação e maturidade para a tomada de decisões, além de que a satisfação com o curso não garante segurança para o acadêmico quanto a sua empregabilidade (Jr Pereira, E., Rodrigues, E. A., Araújo, L. C. de, & Tiveron, S. F. M., 2015). Desta forma, há a necessidade emergente de programas que ofereçam informações para quem ingressa no mundo do trabalho (Daniel, R.; Jordani, P. S. & Boufleuer, T. R; Jager, M., Santos, A., Oliveira, C., & Dias, A., 2018).

Neste sentido, compreende-se que a formação ofertada pela universidade não é o suficiente para a preparação profissional, por isso há necessidade de buscar outras fontes de conhecimentos e experiências. A partir das necessidades apontadas, o curso de psicologia desenvolveu um programa de inserção profissional, cujo setor UNIVALI Carreiras promoveu e ofereceu os subsídios em termos de divulgação e espaço físico. Por meio dessa parceria, o programa foi composto por três oficinas ofertadas aos universitários e profissionais recém-formados. As temáticas abordadas nas oficinas objetivaram informar e dirimir dúvidas sobre entrevistas individuais e dinâmicas de grupo voltados ao processo de recrutamento e seleção. Ainda, incentivar a elaboração de currículos, vídeo currículos, portfólio, *briefings* e propostas comerciais.

Descrição da Intervenção

O projeto iniciou com a elaboração de uma proposta e cronograma que, posteriormente, foram divulgados nas mídias e redes sociais da universidade. As inscrições aconteceram pelo sistema on-line da própria universidade. A Tabela 1 apresenta as atividades que envolveram cada tema.

TABELA 1

Temas e atividades das oficinas de inserção profissional

Tema	Atividades
Currículo e vídeo currículo	Roda de conversa e troca de experiências; apresentação e discussão da estrutura de currículo e vídeo-currículo; orientações sobre itens relevantes para o currículo e vídeo-currículo; apresentação de slides e discussão dialogada; exercícios práticos;
Entrevista e dinâmica de grupo em seleção de pessoal	Panorama geral sobre o processo de dinâmica de grupo e entrevista; exibição do Vídeo: "A temível entrevista de emprego" (Link: https://www.youtube.com/watch?v=dcCLIRvoXUc); discussão sobre os mitos e perguntas frequentes em entrevista; simulação de dinâmica de grupo em seleção de pessoal; roda de conversa sobre as dúvidas dos participantes.
Portfólio, briefing e propostas comerciais	Apresentação de slides e discussão dialogada; apresentação de modelos de <i>briefings</i> , portfólios e propostas comerciais; roda de conversa sobre as dúvidas dos participantes; dicas de itens relevantes para <i>briefings</i> , portfólios e propostas comerciais.

Foram ofertadas três oficinas: 1. Currículo e vídeo currículo; 2. Entrevista individual e dinâmica de grupo para processos seletivos; 3. Portfólio, *briefing* e propostas comerciais. Cada oficina foi ofertada duas vezes para atender um número maior de participantes, assim totalizaram seis encontros. Cada encontro ocorreu na modalidade grupal, de forma independente, com duração estimada de duas horas.

Descrição e discussão das atividades

As atividades são descritas por meio dos temas trabalhados, à luz da teoria que embasam os processos seletivos.

Currículo e vídeo currículo

As oficinas iniciaram com indagações referentes à experiência dos participantes sobre o tema currículo. Jager et al. (2018) aponta que o currículo é um dos documentos mais importantes da vida de um profissional. Sua correta elaboração quanto à organização, detalhamento, clareza e relevância das informações influenciam no processo de seleção. Os participantes comentaram que já elaboraram seu currículo, porém apresentavam dúvidas sobre a forma correta de elaborar. Em seguida, iniciou-se a apresentação da estrutura do currículo, onde foram ressaltadas as informações relevantes que devem constar no currículo, tais como: dados pessoais, objetivo profissional, formação, cursos complementares, experiência acadêmica, experiência profissional e habilidades. Na sequência foi solicitado aos participantes um exercício prático, que consistiu na elaboração individual de seu currículo profissional.

Em relação ao vídeo currículo, somente um dos participantes havia elaborado um vídeo semelhante, enquanto os demais não possuíam conhecimentos sobre o tema. Segundo Ribas (2019), o vídeo currículo é uma

produção áudio visual do candidato, ou seja, um formato dinâmico de expor seus objetivos, habilidades e pretensões futuras. Silva (2019) destaca que, por meio do vídeo currículo, o candidato pode mostrar sua forma de comunicação, expressar claramente sobre seu background profissional e aumentar a possibilidade de ser contratado.

As estagiárias explanaram sobre cada ponto que compõe sua estrutura, como a apresentação, contendo informações como nome completo, idade e cidade de residência. A formação acadêmica, que expõe informações sobre cursos formais e não formais. A experiência profissional, indicando inserção no trabalho e conquistas relevantes. As habilidades, que englobam os talentos, pontos positivos e especialidades técnicas. Os objetivos, informando o planejamento de carreira, onde pretende chegar e a motivação na escolha da vaga. Não esquecer os meios de contato, que devem ser informados ao final.

Entrevista e dinâmica de grupo

Este módulo objetivou dirimir dúvidas dos participantes, bem como prepará-los para entrevistas de seleção e diminuir a ansiedade diante de entrevistas e dinâmicas de grupo em processos seletivos. A entrevista é uma técnica de seleção que busca checar as informações contidas no currículo, igualmente busca conhecer a pessoa com sua subjetividade, já que o currículo é um documento objetivo (Jager et al., 2018). Os participantes relataram suas experiências, abordando as dificuldades que encontravam nos processos seletivos os quais já participaram. Há na literatura (Chiavenato, 2014; Jager et al., 2018) menções com relação ao sentimento de ansiedade envolvido quando o candidato deseja emitir respostas assertivas ao entrevistador. Tais aspectos também foram relatos como dúvidas dos participantes. As estagiárias citaram os tipos de entrevistas de seleção, que são as individuais (entrevistador e entrevistado), em grupo (mais de um entrevistado e entrevistador) presencial ou à distância (por telefone, Skype). Ainda, abordaram as perguntas mais frequentes utilizadas em entrevistas de seleção, sendo: *O que você conhece sobre a nossa instituição; Por que quer trabalhar conosco; O que você pode agregar na nossa instituição?*; (Lacombe, 2011; Jager et al., 2018).

Quanto às dinâmicas de grupo, foi exposto que são aplicadas para obter informações sobre as competências comportamentais e possibilitam avaliar a compatibilidade do perfil dos candidatos com o perfil do cargo e o perfil organizacional (Rabaglio, 2001). Ainda foi esclarecido aos participantes que há diferentes modalidades de dinâmicas de grupo, como as dinâmicas harmonizadoras, os jogos empresariais e dramatizações, sendo que são escolhidas de acordo com alguma competência que necessita ser avaliada (Almeida, 2004).

Para exemplificar as diferentes modalidades, houve uma simulação de dinâmica de grupo para seleção, visto que foram possibilitados momentos de interação com trocas de experiência e dúvidas. Os participantes referiram que se sentiram apreensivos nas dinâmicas de grupo em processos de seleção, justamente por não saberem o que era avaliado, mas que a partir das oficinas perceberam que não há essa possibilidade de saber exatamente o que será julgado e que é necessário que sejam o mais natural possível.

Portfólio, *briefing* e proposta comercial

Para Alvarenga, Araújo (2006) e Vieira (2002) há variadas formas de se destacar no mundo do trabalho e entre as técnicas mais criativas que auxiliam tanto no autoconhecimento, quanto na facilidade e praticidade para o recrutador na hora da seleção, é o portfólio. O *briefing* é uma ferramenta na qual o profissional resume as informações mais específicas do seu trabalho, ou seja, um resumo em forma de relatório. O mais importante é que o mesmo contenha informações relevantes aos interessados em contratar os serviços do profissional e deve ser disponibilizado via eletrônico e papel (Phillips, 2015). Já a proposta comercial é a elaboração de um projeto personalizado para um cliente específico, o objetivo é conquistar o cliente com uma apresentação organizada com prazos e valores estipulados e com um conteúdo que satisfaça as necessidades do mesmo (Massad, 2018).

As estagiárias iniciaram as oficinas com o tema *briefing*, qual sua finalidade, sua estrutura e dicas importantes para elaborá-lo. As estagiárias abriram espaço a perguntas e dúvidas e um participante indagou “*Eu posso colocar todos os meus trabalhos no meu briefing?*” A estagiária cessou sua dúvida, explicando que o *briefing* é um resumo e que se deve colocar somente o mais relevante para o futuro cliente. As principais características de um *briefing* é que expresse de forma resumida o trabalho do profissional, por meio de tópicos como: histórico do profissional, formação, cursos e especialização. É importante inteirar o cliente a respeito de quem é o profissional e o que ele faz. É possível delimitar o público-alvo, apontar dados de pesquisa de mercado ou feedbacks de trabalhos realizados anteriormente.

O segundo tema da oficina tratou-se da proposta comercial, onde abordou seu conceito e, posteriormente, verificou as dúvidas e questionamentos do grupo. Houve a seguinte pergunta: “*Então a proposta é uma resposta a um briefing?*” As estagiárias responderam que a proposta comercial é elaborada propositalmente para um cliente, respondendo as soluções e sugestões que o profissional tem para acrescentar e solucionar as problemáticas que o cliente apresenta. A mesma é elaborada exclusivamente a um cliente específico em vista, demonstrando a proposta do profissional para a empresa ou cliente. Busca expor as soluções e sugestões que o profissional pode apresentar ao seu cliente em potencial. Já o *briefing* é uma apresentação do trabalho profissional, sem os detalhes especificados que a proposta comercial aborda e sem, necessariamente, responder a demandas específicas.

A partir das dicas propostas por Shores e Grace (2001), de “estabelecer uma política para o portfólio”, “coletar amostras de trabalho”, “tirar fotografias”, “consultar os seus planos”, “conduzir entrevistas”, “realizar registros sistemáticos”, “realizar registro de casos”, “preparar relatórios narrativos”, “conduzir reuniões de análise de portfólio em três vias”, “usar portfólio em situações de transição”, as estagiárias elaboraram etapas para produzir um portfólio. Tais como: colocar o que gosta de fazer, mostrar projetos, apostar na simplicidade, facilitar a leitura/visualização, manter atualizado, adequar para cada situação e apresentar-se. Os participantes gostaram das dicas para elaboração de um portfólio, sendo

que um participante comentou: “A parte da elaboração do portfólio, que não tinha nenhum conhecimento”.

Entretanto sobre o que poderia melhorar na oficina, os participantes sinalizaram: “Exemplos de briefing, e atividades de elaboração das propostas dos temas abordados.” e “Como sobrou tempo e a proposta era de oficina, poderíamos ter feito uma prática, por exemplo, um esboço da estrutura do portfólio ou escrever seu briefing”. Cabe destacar que produzir um portfólio, *briefing* ou proposta comercial não é um trabalho simples, pois requer organização, autoconhecimento, criatividade, dedicação. De acordo com Alvarenga, Araújo (2006) para a construção de um portfólio é de suma importância identificar objetivos, competências, habilidades, coletar e arquivar apenas trabalhos relacionados à proposta e que tenham real significado, para as competências requeridas. O que iria além do tempo disposto para realizar as oficinas.

Considerações finais

As Oficinas de Inserção Profissional caracterizam-se como um programa desenvolvido pelo grupo de estagiários do 7º período do curso de psicologia e agregou conhecimentos aos acadêmicos que buscam inserção profissional. Foi possível suprir algumas carências de informações durante a graduação, em relação aos processos seletivos que envolvem entrevistas e dinâmicas, currículos e vídeos currículos. Ainda, a proposta ampliou-se para técnicas que promovam a inserção em contextos que não envolvam somente empregos por meio de CLT, mas trabalhos no formato *freelancers*, autônomo, consultor. Desta forma, discutiu-se técnicas mais criativas como, *briefing*, proposta comercial e portfólio.

Apesar das dificuldades encontradas para a divulgação das oficinas, a escassez de material científico em assuntos relacionados a proposta comercial, bem como a evasão dos acadêmicos que se inscreveram nas oficinas, os participantes apontaram em suas avaliações aspectos positivos sobre as oficinas, tais como o conteúdo e a forma que foram apresentados, relevância dos assuntos abordados, trocas de conhecimentos, resolução de dúvidas, dicas apresentadas e auxílio em futuros processos seletivos.

Esse tipo de serviço de carreira vem a auxiliar nas indagações dos acadêmicos acerca dos temas, possibilitando também a redução da ansiedade relacionada ao conteúdo apresentado, já que com este preparo os candidatos que concorrerem a vagas no mundo de trabalho terão mais segurança ao passar pelo processo seletivo. Como principais relatos dos participantes, citam-se:

“De todas as dicas apresentadas, esclareceu diversas situações que eu ainda tenho dúvidas ao fazer um currículo e um vídeo currículo. Gostei do material e exemplos que trouxeram para nosso melhor entendimento” (sic). *“Muito bom o curso, ótima maneira de auxílio na inserção de alunos no mercado de trabalho”* (sic). *“As ideias das oficinas são excelentes, pois não é algo que se aprende na sala de aula e poder ter esse contato ainda dentro da universidade é excelente para o crescimento profissional”* (sic). *“Agradeço a atuação, tenho certeza que me auxiliaram em futuros processos seletivos”* (sic).

Atuar na elaboração das oficinas proporcionou aprendizado em relação aos obstáculos e desafios do estágio, tais como a evasão nas oficinas e a necessidade de realizar a divulgação com foco no público-alvo e objetivos a que se propõem. Elaborar e apresentar as temáticas que favorecem o desempenho nos processos seletivos, possibilitou que as estagiárias refletissem sobre a própria construção de suas carreiras na universidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, W. (2004). *Captação e Seleção de Talentos: repensando a teoria e a prática*. São Paulo: Atlas.
- Alvarenga, G. M.; & Araújo, Z. R. (2006). Portfólio: conceitos básicos e indicações para sua utilização. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, v.17, n. 33, p.137-148, jan./abr.
- Chiavenato, I. (2014). *Gestão de Pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações*. 4a ed. São Paulo: Manole. pp. 129-133.
- 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: Lassange, M. C. P.; & Ambiel, R. A. M (Org.). *Orientação de carreira: cenário 2018*. Porto Alegre: 23, p. 224-232. Recuperado de <http://abopbrasil.org.br/todos-livros/>.
- Jager, M., Santos, A., Oliveira, C., & Dias, A. (2018). Oficinas de elaboração currículo e comportamento em entrevista. *Revista de Administração da UFSM*, 11(3), 581-594. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reaufsm/article/view/14318/pdf>. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1983465914318>
- Jr Pereira, E., Rodrigues, E. A., Araújo, L. C. de, & Tiveron, S. F. M. (2015). Orientação de carreira para universitários: estudo para a construção do programa. In: Lassange, M. C. P., Levenfus, R. S., & Melo-silva, L. L. *Orientação de carreira: investigações e práticas*. Porto Alegre: ABOP. pp. 283-290.
- Lacombe, F. J. M. (2011). *Recursos humanos: princípios e tendências*. (2a ed.). São Paulo: Saraiva. pp. 87-88.
- Pereira, O. C. N., & Gouveia, M. S. (2018). Orientação de carreira no ensino superior: avaliação de uma intervenção em estudantes universitários. In: Lassange, M. C. P.; & Ambiel, R. A. M (Org.). *Orientação de carreira: cenário 2018*. Porto Alegre: 23, p. 354-361. Recuperado de <http://abopbrasil.org.br/todos-livros/>.
- Phillips, P. (2015) *Briefing gestão do projeto de design*. 2 ed. São Paulo: Bucher.
- Silva, R. M. R (2019). *Vídeo Currículo. Sua carreira é você quem faz*. [E-book] Recuperado de <https://suacarreira voce quem faz.com.br>.
- Rabaglio, M. O. (2001). *Seleção por Competências*. São Paulo: Educator.
- Shores, E., & Grace, C. (2001). *Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Ribas, R. (2019). *Vídeo currículo: Aprenda a fazer o seu*. O Globo. Recuperado de <https://oglobo.globo.com/economia/emprego/video-curriculo-aprenda-fazer-seu23477990>
- Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2004). Estou me formando... e agora?: Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 47-62.
- Vaz, C. (2018). Como construir uma proposta comercial de sucesso para o seu cliente? [Passo a passo + template] [blog Resultadosdigitais](https://resultadosdigitais.com.br/agencias/como-construir-uma-proposta-comercial/). Recuperado em <https://resultadosdigitais.com.br/agencias/como-construir-uma-proposta-comercial/>
- Vieira, V. M. O. (2002). Portfólio: Uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. *Revista: Psicologia Escolar e Educacional ABRAPEE*. 6 (2), p. 149-153.

PENSANDO SOBRE OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS MULHERES NO TRABALHO: UMA CARTILHA PSICOEDUCATIVA

Isabela de Mattos Vieira Ferracini¹, Ana Carolina Rodríguez Ibarra²,
Gabriela Techio³, Natália Baptista Ramos⁴, Manoela Ziebell de Oliveira⁵



O Núcleo de Estudo sobre Mulheres, Gênero e Trabalho -Intersecção- que faz parte do Grupo de Estudo sobre Desenvolvimento de Carreira (GEDC) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), construiu uma cartilha com o objetivo de informar e conscientizar em relação ao papel e aos desafios das mulheres no mundo do trabalho, além de fazer uma crítica aos modelos de trabalho atuais. Para a construção da cartilha foi desenvolvida uma revisão de literatura científica a partir de capítulos de livros e artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais. Após a leitura, foram discutidos e analisados quais seriam os temas para serem incluídos e aprofundados. Para a elaboração e design do material foi utilizada a plataforma *Canva*.

¹ Psicóloga com certificação em Gestão de Pessoas na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Membro colaborador do Grupo de Estudo sobre Desenvolvimento de Carreira (GEDC/PUCRS) e membro do núcleo Intersecção – Núcleo de Estudo sobre Mulheres, Gênero e Trabalho (GEDC/PUCRS). isabela.ferracini@acad.pucrs.br

² Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul -PUCRS-, Psicóloga e Mestre em Psicologia pela Universidad Nacional de Colombia. Pesquisadora Associada ao Grupo de Estudo sobre Desenvolvimento de Carreira GEDC da PUCRS Coordenadora do núcleo – Intersecção- Núcleo de Estudo sobre Mulheres, Gênero e Trabalho (GEDC/PUCRS). anacarolinarodriguezibarra@gmail.com

³ Psicóloga, mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Membro colaborador do Grupo de Estudo sobre Desenvolvimento de Carreira (GEDC/PUCRS) e membro do núcleo Intersecção – Núcleo de Estudo sobre Mulheres, Gênero e Trabalho (GEDC/PUCRS). gabrielatechio@gmail.com

⁴ Psicóloga formada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Consultora de Carreira e auxiliar de pesquisa voluntária no Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira (GEDC/PUCRS) e membro do núcleo Intersecção – Núcleo de Estudo sobre Mulheres, Gênero e Trabalho (GEDC/PUCRS). natalia.baptista@acad.pucrs.br

⁵ Doutora em Psicologia pela UFRGS. Atualmente é professora adjunta na PUC-RS, onde é responsável pelo Grupo de Estudos em Desenvolvimento de Carreira (GEDC/PUCRS), é bolsista PQ e presidenta da Associação Brasileira de Orientação Profissional. manoela.ziebell@gmail.com

A cartilha está separada por tópicos: No primeiro tópico foi apresentado o objetivo da cartilha. Na sequência, foi apresentado o feminismo, sendo definido como um movimento diverso e plural; a seguir refletiu-se a respeito dos caminhos profissionais que as mulheres seguem e onde elas estão atualmente no mundo do trabalho; no seguinte tópico buscou-se relatar a dificuldade das mulheres em alcançarem cargos de liderança e avançarem na carreira; no seguinte tópico procurou-se explicar o fenômeno da dupla jornada de trabalho por meio de dados atuais; a seguir foi discutido que, mesmo participando de diversos tipos de trabalhos e sendo ativas profissionalmente, as mulheres continuam tendo sua participação menos vista e reconhecida; por fim, apontam-se algumas sugestões que podem ajudar a promover a equidade de gênero na cotidianidade. A seguir será feita uma breve contextualização dos temas abordados na cartilha.

1) O que são os feminismos?

O feminismo é um movimento social, político e teórico, que graças às suas lutas em prol da garantia de direitos para as mulheres (De Las Heras Aguilera, 2009; Piscitelli, 2009), também têm conseguido dar visibilidade aos seus múltiplos papéis e conhecimentos. Na prática, o feminismo constitui-se como uma proposta que convida para a transformação da sociedade, em prol da equidade, já que orienta para a configuração de dinâmicas renovadas que reconhecem o protagonismo das mulheres na história da humanidade.

Existem várias vertentes do feminismo, por exemplo o feminismo liberal, feminismo radical, feminismo negro e ecofeminismo. Ainda que cada vertente enfatiza aspectos diferentes, a propósito da subordinação e a opressão das mulheres na história da sociedade, o ponto de encontro seria o foco na construção da equidade e da justiça social, e o questionamento da organização patriarcal da estrutura social, o feminismo defende que é necessária uma mudança que permita garantir a equidade de gênero (Ngozi, 2014).

2) Onde estão as mulheres no mundo do trabalho?

Sobre o lugar das mulheres no mundo do trabalho contemporâneo, a literatura atual em orientação profissional, possui evidências para afirmar que fatores como raça, classe e gênero, podem influenciar nas escolhas profissionais e no acesso ao trabalho (Pires, Ribeiro & Andrade, 2020). No entanto, a influência do gênero na escolha profissional ainda é pouco discutida e por muitas vezes tida como natural em nossa sociedade. Conforme discutem Lima et al (2017), a socialização recebida pelas crianças desde o início de sua idade escolar perpétua papéis de gênero e contribui para a ideia de que homens e mulheres são inerentemente diferentes um do outro, assim, devem realizar papéis distintos na sociedade.

Dessa forma, verifica-se que há certas profissões que tem sua imagem atrelada a um gênero específico devido às suas características, como é o caso da docência, que tem sua imagem atrelada ao cuidado de crianças e adolescentes. A docência, principalmente nas séries escolares iniciais, não somente é uma profissão majoritariamente ocupada por mulheres, mas que pode vir

a causar estranhamentos e mal-estares quando é ocupada por um homem, já que deles é esperado que busquem áreas que utilizem o pensamento lógico e técnico (Rabelo, 2010; Rabelo, 2007). A essa divisão de trabalho masculinos e femininos se dá o nome de segregação horizontal. O termo diz respeito a como a família, a escola, entre outras instituições da sociedade, tendem a perpetuar as desigualdades de gênero na esfera do trabalho (Figueiredo & Fernandes, 2018).

Os marcadores sociais da influência do gênero não se restringem ao momento da escolha por uma profissão, inclusive, alguns autores argumentam que eles se agravam após a escolha, visto que a maioria das profissões socialmente consideradas femininas apresentam menor prestígio social e financeiro do que as que são historicamente consideradas masculinas (Nogueira, 2009). Devido a isso, se torna mais difícil que as mulheres consigam se emancipar financeiramente e se submetam mais a trabalhos precários do que os homens (Sousa & Guedes, 2016; Hirata, 2010).

3) Mulheres na liderança

Sobre as mulheres em posições de chefia, ficou evidenciado que a cada ano são mais mulheres ocupando cargos de liderança e de tomada de decisão nas organizações, mas infelizmente os obstáculos ainda persistem (Hryniewicz & Vianna, 2018). A segregação vertical, também conhecida como teto de vidro, refere-se a dificuldades invisíveis, na visão da sociedade, que atalham as mulheres de ocuparem cargos mais altos em uma organização (Fernandez, 2019). Ainda observa-se que a maioria dos trabalhadores que ocupam cargos de tomada de decisão e de liderança são homens, ao mesmo tempo que, os cargos mais baixos são ocupados por mulheres. Ou seja, embora tenha aumentado o número de mulheres em cargos altos nos últimos anos, ainda, a presença é sobretudo masculina (Fernandez, 2019).

Ainda, sobre posições de liderança e a academia, em especial, destacam-se o efeito tesoura, termo voltado, principalmente, para as mulheres na área acadêmica que vão diminuindo a quantidade conforme vai subindo a hierarquia (Taques-Villagrán; Killner & do Rêgo Moura, 2020) e o efeito matilda, utilizado para apontar quando pesquisas acadêmicas coordenadas por mulheres são menos valorizadas que por homens (Nahra & da Costa, 2020).

4) A dupla jornada de trabalho

A experiência da dupla jornada de trabalho caracteriza a rotina de muitas mulheres. A dupla jornada surge como resultado da inserção das mulheres no mundo do trabalho, que é visto tradicionalmente como um espaço masculino, sem que as demandas familiares deixem de estar fortemente vinculadas à elas, resultando em uma exaustiva quantidade de trabalho fora e dentro de casa (França & Schimanski, 2009; Da Silva, 2019). No Brasil, dados divulgados pelo IBGE (2019) demonstram que mulheres ativas no mercado de trabalho, ou seja, que possuem um trabalho remunerado, dedicam em média oito horas semanais a mais cuidando de pessoas e assumindo as tarefas de organização e limpeza, em comparação com a experiência dos homens.

Como consequência da dupla jornada de trabalho, destaca-se a falta de tempo para se dedicar aos estudos e à vida profissional; a dificuldade das mulheres para encontrarem momentos de autocuidado e de lazer, bem como, a sobrecarga pelas responsabilidades familiares e profissionais. Isto acarreta prejuízos para a sua autonomia e estabilidade financeira e, também, para a sua saúde física e mental (Pinho & Araújo, 2012; Rocco, 2019). De fato, conciliar trabalho e família é uma tarefa complexa, ainda mais, quando contam com pouco suporte social, já que os homens tendem a não se engajar da mesma forma na execução de trabalhos não pagos (Matias, Andrade, Fontaine, 2011).

5) Invisibilidade do trabalho feminino

A invisibilidade do papel das mulheres ainda é uma barreira. Elas participam ativamente de múltiplas atividades, tanto associadas ao trabalho doméstico e de cuidado, quanto às atividades remuneradas fora do lar, porém, as atividades por elas realizadas são com frequência consideradas como trabalho leve (Paulilo, 1987; 2004). Observa-se, também, que quando as mulheres realizam atividades em espaços masculinizados sua atuação é pouco visível e considerada como de ajuda. Assim, ao não ser reconhecido o trabalho executado pelas mulheres, esse acaba sendo invisibilizado e desvalorizado (Herrera, 2016; Marques & Quaresma Da Silva, 2018; Paulilo, 1987; 2004; Santos & Merlo, 2019).

Considerações finais

Levando em consideração os desafios que as mulheres enfrentam no mundo do trabalho criou-se esta cartilha com o intuito de apresentar dados sobre o tema, e, a partir disso, as pessoas possam pensar e refletir sobre as formas de promover a equidade de gênero na sociedade. Nessa direção, alguns elementos norteadores são: Desenvolver senso de responsabilidade social; dar visibilidade às situações de desigualdade; fortalecer a empatia; incentivar novas formas de socialização para crianças; e dividir o trabalho doméstico e de cuidado.

À guisa de conclusão, destaca-se que a cartilha, enquanto material psico-educativo, é importante para orientar processos de mudança e construção de sociedades equitativas, além de garantir que as pesquisas científicas sejam divulgadas e compreendidas pelo público geral.

Para quem tiver interesse em conhecer o material completo, segue o *link* da cartilha:

<https://drive.google.com/file/d/1zyeoPzP5HWKkHQFFKdbdkevEWMi8L-Vlj/view?usp=sharing>

REFERÊNCIAS

- Da Silva, L. L. T. (2019). Mulheres e o mundo do trabalho: a infundável dupla jornada feminina. *Revista Eletrônica Interações Sociais – REIS Revista de Ciências Sociais*, 3 (1), 120-131. ISSN 2594-7664.
- De Las Heras Aguilera, S. (2009). Una aproximación a las teorías feministas. *Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 9, p.45-82. Recuperado de https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/8876/aproximacion_heras_RU_2009.pdf
- Fernandez, B. P. M. (2019). Teto de vidro, piso pegajoso e desigualdade de gênero no mercado de trabalho brasileiro à luz da economia feminista: por que as iniquidades persistem?. *Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais*, 26, p.79-104. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/12951/8501>
- Figueiredo, B. A., & Fernandes, H. L. (2018). Segregação Horizontal: Um desafio para a educação de mulheres. *Ensaios Pedagógicos*, 2(3), 56-62. Recuperado de <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/109>
- França, A. L., & Schimanski, E. (2009). Mulher, trabalho e família: uma análise sobre a dupla jornada feminina e seus reflexos no âmbito familiar. *Emancipação*, 9(1), p.65-78. <http://dx.doi.org/10.5212/Emancipacao.v.9i1.0>
- Herrera, K. M. (2016). Da invisibilidade ao reconhecimento: mulheres rurais, trabalho produtivo, doméstico e de care. *Política & sociedade*, 15 (edição especial), p.208-233. Doi: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2016v15nesp1p208>
- Hirata, H. S. (2010). Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho. *Revista Tecnologia e Sociedade*, 2, p.1984-3526. Doi: 10.1590/S0100-15742007000300005
- Hryniewicz, L. G. C., & Vianna, M. A. (2018). Mulheres em posição de liderança: obstáculos e expectativas de gênero em cargos gerenciais. *Cadernos EBAPE*, 16, p.331-344. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/cebape/a/Wwqj4gNdm8k8jCGRjCFxvqm/?format=pdf&lang=pt>
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019). *Outras Formas de Trabalho, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua 2019*.
- Lima, F. I. A., Voig, A. E. G. T., Feijó, M. R., Camargo, M. L., & Cardoso, H. F. (2017). A influência da construção de papéis sociais de gênero na escolha profissional. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 19(1), p.33–50. <https://doi.org/10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10818>
- Marques, G. & Quaresma da Silva, D. R. (2018). Invisibilidade das Mulheres Trabalhadoras Rurais: As Produções Científicas da Psicologia no Brasil. *Psicologia em Estudo*, 23, p.1-16. Doi: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v23i0.41050>
- Matias, M., Andrade, C., & Fontaine, A. M. (2011). Diferenças de gênero no conflito trabalho-família: Um estudo com famílias Portuguesas de duplo emprego com filhos em idade pré-escolar. *Psicologia*, XXV(1), p.9-32. Doi:10.17575/rpsicol.v25i1.277
- Nahra, C., & da Costa, F. A. (2020). Desigualdade salarial de gênero e o abismo salarial entre os gêneros. *Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)*, 27(52), p.67-86. Doi: <https://doi.org/10.21680/1983-2109.2020v27n52ID19194>
- Ngozi, C. (2014). *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Nogueira, C. (2009) As mulheres na liderança: números, ambiguidades e dificuldades. In: Pinto, T (Coord.). *Guião de educação, gênero e cidadania: 3º ciclo do ensino básico* (p. 103-114). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Paulilo, M. (1987). O peso do trabalho leve. *Ciência Hoje*, 5(28), p. 64-70. Recuperado de http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1416/opesodotrabalholeve.pdf
- Paulilo, M. (2004). Trabalho familiar: Uma categoria esquecida de análise. *Revista Estudos Feministas*, 12(1), p. 229-252. Doi: 10.1590/S0104-026X2004000100012
- Pinho, P. de S., & Araújo, T. M. de. (2012). Associação entre sobrecarga doméstica e transtornos mentais comuns em mulheres. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 15(3), 560–572. doi:10.1590/s1415-790x2012000300010
- Pires, F. M., Ribeiro, M. A., & Andrade, A. L. (2020). Teoria da Psicologia do Trabalho: uma perspectiva inclusiva para orientação de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(2), p.203-214. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n207>
- Piscitelli, A. (2009). Gênero: A história de um conceito. In Almeida, H. & Szwako, J. (Orgs). *Diferenças, Igualdade* (pp.118-149), São Paulo: Berlandis.
- Rabelo, A. O. (2007). O gênero e a profissão docente: impactos na memória das normalistas. *Revista Ártemis*, 6, p.58-67. Recuperado de <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/2125/1883>
- Rabelo, A. O. (2010). Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. *Educação & Realidade*, 35(2), p.2175-6236. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8198R>
- Rocco, P. T. P. (2019). Associação entre estresse relacionado ao trabalho e escore de saúde cardiovascular ideal no Estudo Longitudinal da Saúde do Adulto (ELSA-Brasil). Tese de Doutorado, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.5.2020.tde-13012020-160453
- Sousa, L. P., & Guedes, D. R. (2016). A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. *Estudos Avançados*, 30(87), p.123-139. Doi: 10.1590/S0103-40142016.30870008
- Santos, M. G. & Merlo, A. R. C. (2019). Temporalidades rurais: trabalho feminino, sentidos e organização do tempo. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 22(2), p.199-216. Doi: 10.11606/issn.1981-0490.v22i2p199-216.
- Taques-Villagrán, J. G., Killner, G. I., & do Rêgo Moura, A. (2020). A profecia autorrealizadora no ensino fundamental pode ocasionar o efeito tesoura no ensino superior?. I Simpósio Sul-Americano de Pesquisa em Ensino de Ciências. Recuperado de <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SSAPEC/article/view/14463>

PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO PARA REINSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO: RELATO DE INTERVENÇÃO BREVE COM DESEMPREGADOS

Paula Costa Santana¹, Marcos Henrique Antunes²



O trabalho ocupa um *locus* central na vida humana, implicando diretamente sobre a organização cotidiana e o desenvolvimento de projetos de futuro (Zanelli et al. 2010). Na contemporaneidade, o trabalho assume, pelo menos, três funções básicas: a) econômica: caracteriza-se como fonte de provimentos econômicos que geram os meios de subsistência pessoal e familiar; b) psicológica: qualifica-se como um contexto que influencia diretamente a constituição da identidade e da autoestima; c) social: confere condições para participação e interação significativa na sociedade (Sverko & Vizek-Vidovic, 1995).

Diante disso, a experiência do desemprego, quando vista sob uma ótica psicossocial, ocasiona repercussões no desenvolvimento pessoal, profissional e familiar, bem como sofrimento emocional nas pessoas (Bendassolli et al. 2015; Cavalcante et al. 2020). Ademais, cabe destacar que o desemprego é um fenômeno estrutural, associado a fatores de ordem social e econômica, que encontra-se presente expressivamente na realidade brasileira, atingindo pessoas de diferentes faixas etárias (Ribeiro, 2009).

A partir de março de 2020, esse fenômeno acentuou-se ainda mais devido à crise sanitária e econômica, desencadeada pela pandemia da COVID-19

¹ Graduada em Gestão de Recursos Humanos (UNIB). Pós-graduada em Psicologia Organizacional (UNIP). Aluna do curso de Psicologia da Unisul. paulacosta.psyco@gmail.com

² Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). marcos.antunes@live.com

(*Coronavirus Disease 2019*). O aparecimento desse vírus novo para a humanidade, sobre o qual há ausência de imunidade prévia e alto índice de transmissibilidade, exigiu a adoção de medidas de isolamento social com vistas a reduzir a intensidade do contágio e o colapso do Sistema de Saúde, uma vez que, nos casos graves, a COVID-19 pode ocasionar complicações que demandam internação e cuidados intensivos (Aquino et al. 2020).

No contexto do mercado de trabalho, a pandemia da COVID-19 têm gerado efeitos como, por exemplo, a paralisação temporária de atividades, a adoção do *home office*, e, ainda, a tomada de decisão, por parte das organizações, quanto a outras iniciativas visando "cortar custos", tais como a redução da jornada de trabalho, de salários e do número de trabalhadores (Mattei & Heinen, 2021; Organização Internacional do Trabalho [OIT], 2021). Assim, denota-se que essa realidade complexificou ainda mais o mercado de trabalho brasileiro que estava ainda enfrentando os impactos da expressiva recessão ocorrida entre os anos de 2015 e 2017, o que, por sua vez, colocou distintas camadas da população em situação de extrema vulnerabilidade social (Costa, 2020; Mattei & Heinen, 2021).

No que tange estritamente ao desemprego, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, no primeiro trimestre de 2021, a taxa de desempregados atingiu um patamar de 14,6%, o que representa um contingente de 14,8 milhões de pessoas nessa condição (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2021). Análises prévias desse processo indicam que os maiores volumes de demissão se concentram entre empregados do setor privado com ou sem carteira assinada, trabalhadores por conta própria sem CNPJ, e, no segmento empresarial, estão presentes, sobretudo, nas micro, pequenas e médias empresas (Mattei & Heinen, 2021).

A condição de estar desempregado exige o desenvolvimento de estratégias que promovam, entre outros aspectos, a sobrevivência pessoal e/ou familiar e, também, respostas quanto à recolocação no mercado de trabalho (Bendassolli et al. 2015). Nessa linha, ressalta-se que as intervenções psicológicas com pessoas que estão em situação de desemprego são relevantes, sobretudo, pela potencialidade de viabilizar um planejamento estratégico baseado na orientação e apoio para a reinserção no mercado laboral (Junior & Azevedo, 2018).

Perante esse panorama, este estudo, desenvolvido na modalidade de relato de experiência, tem como objetivo apresentar um programa de orientação para reinserção no mercado de trabalho, cujo público-alvo foram pessoas desempregadas. Espera-se que os resultados possam contribuir para a visibilização do tema e, conseqüentemente, a ampliação das possibilidades de atuação com tal população mediante os desafios hodiernos do mercado de trabalho.

Descrição da intervenção

O programa descrito neste estudo aconteceu na modalidade de intervenção breve, por meio de oficinas temáticas conduzidas por alunos e professor do curso de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus

de Balneário Camboriú/SC. As atividades ocorreram no primeiro semestre letivo do ano de 2021, estando integradas às ações de extensão universitária do projeto “Vida saudável e bem estar” da Instituição de Ensino Superior supracitada. Os alunos que coordenaram a intervenção foram treinados para tal finalidade, cabendo destacar que estavam realizando disciplinas e estágios ligados às áreas de Psicologia Organizacional e do Trabalho e Orientação Profissional e de Carreira no mesmo período letivo.

A proposta central do programa de orientação para pessoas desempregadas teve como objetivos: a) promover espaço para instrumentalização dos participantes no tocante às estratégias de recolocação no mercado; b) contribuir para o desenvolvimento de habilidades que melhor permitam aos participantes atenderem às exigências do mercado de trabalho em relação à participação em processos seletivos e construção de novos projetos de carreira.

Em termos metodológicos, comunica-se que a intervenção em questão foi desenvolvida em três oficinas, com temas específicos, tendo a duração de aproximadamente duas horas e trinta minutos cada. Haja vista a conjuntura pandêmica da COVID-19, optou-se por realizar as atividades integralmente através de plataformas digitais, cujo acesso foi disponibilizado gratuitamente à comunidade.

A divulgação do programa e dos procedimentos de inscrição ocorreu a partir de publicidade em redes sociais da Instituição de Ensino Superior e também em meios de comunicação de massa, incluindo a participação em programas de rádio e TV, nos quais foram explanados os objetivos da intervenção. A formação do grupo de participantes foi viabilizada através de inscrição individual mediante preenchimento de formulário virtual.

O programa em questão contou com a participação de 15 pessoas desempregadas, dentre as quais 12 eram mulheres. A idade dos participantes variou entre 20 e 60 anos. O tempo médio de desemprego variou entre quatro a seis meses.

Na sequência, passa-se a apresentar os procedimentos adotados em cada uma das três oficinas realizadas no âmbito do programa. Para tanto, com o intuito de melhor sistematizar tais dados, elaborou-se a Tabela 1.

TABELA 1

Temas e atividades das oficinas de inserção profissional

Oficina	Tema	Procedimentos e Atividades
1	Efeitos psicossociais do desemprego e elaboração de currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos participantes, do ministrante e da proposta geral do programa; - Estabelecimento do contrato grupal; - Levantamento e debate sobre emoções e sentimentos atrelados ao desemprego³; - Orientações relacionadas à confecção de currículos, tendo como base Chiavenato (2014).

continua

Oficina	Tema	Procedimentos e Atividades
2	Participação em processos seletivos	<ul style="list-style-type: none"> - Debate sobre a importância do autoconhecimento relacionado à busca de oportunidades no mercado de trabalho; - Orientações relacionadas à apresentação pessoal, participação em dinâmicas de grupo e entrevistas de seleção individuais e/ou grupais.
3	Desenvolvimento pessoal e profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Debate sobre a importância da educação ao longo da vida (<i>lifelong learning</i>) relacionada ao mercado de trabalho contemporâneo; - Orientações relacionadas a locais e instituições que disponibilizam cursos de capacitação permanente em várias de atuação⁴; - Palestra sobre o tema desafios e oportunidades do empreendedorismo; - Finalização das atividades: <i>feedbacks</i> aos participantes e avaliação do programa

De modo complementar ao percurso desenvolvido no programa, foi elaborada e disponibilizada aos participantes uma cartilha digital contendo orientações de cunho técnico-científico acerca de todos os assuntos abordados. A cartilha recebeu o título "Rumo ao emprego: orientações a desempregados para o retorno ao mercado de trabalho", sendo composta por 12 páginas de conteúdo a esse respeito. O objetivo da cartilha referiu-se a propiciar um material capaz de complementar o processo de orientação constituído através da participação nas oficinas, facilitando o acesso dos participantes a informações compiladas a respeito dos temas em debate. Porém, tendo em vista a visibilidade que o programa alcançou e a busca de diversas pessoas, definiu-se por disponibilizá-la também nas redes sociais⁵ e site oficial da IES.

Avaliação

A verificação dos efeitos imediatos da intervenção consistiu na avaliação de reação dos participantes, por meio da aplicação de um formulário virtual contendo perguntas abertas. Os dados coletados permitiram identificar

³ Para esse exercício foi empregado o aplicativo Mentimeter, sendo que as respostas dos participantes permitiram criar uma apresentação em tempo real a partir dos elementos trazidos pelos mesmos. Utilizou-se como questão disparadora: "Como você se sente no atual momento como desempregado?". As respostas obtidas possibilitaram identificar diversos sentimentos, tais como: desesperança, desmotivação, estresse e insegurança. Esses aspectos foram abordados com o grupo de participantes no sentido de promover o acolhimento das emoções e propiciar a reflexão em torno da realidade que cada um vivenciava no momento.

⁴ Foram compilados e apresentados dados relativos à disponibilidade de cursos de qualificação e aperfeiçoamento oferecidos por instituições como SEBRAE, SENAC, SESI e SENAI, além de outras de abrangência local (ONG's, empresas especializadas e escolas), considerando a característica regional dos participantes.

⁵ A cartilha pode ser acessada diretamente na conta de Instagram do curso de Psicologia da UNISUL Balneário Camboriú: @psicounisul.bc

que: a) os participantes sentiram-se acolhidos e confortáveis para integrar as atividades desenvolvidas no programa on-line; b) o programa favoreceu a construção de novas aprendizagens através dos recursos e intercâmbios informais consolidados; c) os participantes citaram sentirem-se mais encorajados e fortalecidos para busca de novas oportunidades no mercado de trabalho a partir das atividades realizados no programa.

Complementarmente, são mencionados dados oriundos da avaliação dos alunos e professor que coordenaram as atividades, os quais foram registrados em diário individual. Nessa linha, constatou-se que o programa possibilitou aos participantes o envolvimento nas temáticas tratadas, constituindo um espaço profícuo de orientação quanto a assuntos que os mesmos desconheciam e/ou não haviam acessado numa perspectiva de análise com suporte técnico. Associado a isso, as atividades propostas fomentaram um ambiente de reflexão em torno dos significados construídos acerca do desemprego nas dimensões emocional e cognitiva, o que contribuiu para o reconhecimento de elementos que implicam sobre tal experiência, bem como de potenciais formas de enfrentamento, favorecendo o desenvolvimento de estratégias e respostas.

Frente a esses dados preliminares, considera-se que essa modalidade breve de intervenção consolidou um contexto capaz de instrumentalizar os desempregados quanto a aspectos centrais de reinserção no mercado de trabalho, o que, por sua vez, influencia o desenvolvimento e a gestão de suas carreiras. Nesse sentido, pretende-se dar seguimento a esse programa, desenvolvendo, inclusive, protocolos estruturados para avaliação e mensuração dos resultados alcançados nas próximas edições do mesmo.

Considerações finais

A intervenção relatada neste estudo sinaliza a relevância de constituir espaços que possibilitem o intercâmbio de informações e orientações técnicas direcionadas a pessoas em situação de desemprego, com vistas a potencializar a construção de estratégias para recolocação no mercado de trabalho e fomentar a instrumentalização desses sujeitos nas demandas que enfrentam mediante tal condição. Pondera-se a importância de que sejam realizadas novas intervenções nesse contexto, com o propósito de avaliar a eficácia e aprimorar o projeto descrito, visando atender as necessidades desse público.

Cabe reportar também o compromisso que a área de Orientação Profissional e de Carreira possui em considerar devidamente tal demanda como uma das características hodiernas do mercado de trabalho, frente às vicissitudes da realidade brasileira na conjuntura pandêmica. Assim, frisa-se que trabalhar com pessoas em situação de desemprego é uma das questões emergentes da atualidade. As práticas profissionais podem auxiliar o público que vivencia tal experiência a se reinserir na sociedade produtiva e a adaptar-se às mudanças e desafios gerados no transcorrer desse período permeado pela crise sanitária e econômica.

REFERÊNCIAS

- Aquino, E. M. L. et al. (2020). Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(1), 2423-2446, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>
- Bendassolli, P. F., Coelho-Lima, F., Carlotto, M. S., Nüssle, F., & Ferreira, I. M. (2015). Estratégias utilizadas pelos trabalhadores para enfrentar o desemprego. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 347-362. <http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v24n2.44416>.
- Cavalcante, A. K. S., Leal, J. C. S., & Feijão, G. M. M. (2020). "Desempregado, e agora?": uma análise sobre os impactos psicossociais do desemprego. *Revista Interfaces*, 8(1), 362-371. <https://interfaces.leaosampaio.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/731>
- Chiavenato, I. (2014). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Manole.
- Costa, S. S. (2020). Pandemia e desemprego no Brasil. *Revista de Administração Pública*, 54(4), 969-978. <https://doi.org/10.1590/0034-761220200170>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2021). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Primeiro Trimestre de 2021. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2021_1tri.pdf
- Junior E. P. & Azevedo D. R. (2018). Desemprego: investigação dos efeitos psicossociais e identificação das estratégias de enfrentamento. In M. C. P. Lassance & R. A. M. Ambiel (Orgs.), *Investigação e práticas em orientação de carreira: cenário 2018* (pp. 443-456). Associação Brasileira de Orientação Profissional.
- Mattei, L. & Heinen, V. L. Impactos da crise da Covid-19 no mercado de trabalho brasileiro. *Brazilian Journal of Political Economy*, 40(4), 647-668. <https://doi.org/10.1590/0101-31572020-3200>
- Organização Internacional do Trabalho [OIT] (2021). ILO Monitor: COVID-19 and the world of work. Eighth edition Updated estimates and analysis – 27 October 2021. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms_824092.pdf
- Ribeiro, M. A. (2009). Estratégias micropolíticas para lidar com o desemprego: contribuições da Psicologia Social do Trabalho. *Psicologia Política*, 9(18), 331-346. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2009000200010&lng=pt&tling=pt.
- Sverko, B., & Vizek-Vidovic, V. (1995). Studies of the meaning of work: Approaches, models and some of the findings. In D. E. Super & B. Sverko (Eds.). *Life roles, values, and careers: International findings of the work importance study* (pp. 3-21). San Francisco: JosseyBass.
- Zanelli, J. C., Silva, N., & Soares, D. H. P. (2010). Orientação para a aposentadoria nas organizações de trabalho: construção de projetos para o pós-carreira. *Artmed*.

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL & AUTOCUIDADO EM SAÚDE MENTAL: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO DURANTE A PANDEMIA COVID-19

Mariana Bonomini Fogaça de Almeida¹, Maiana Farias Oliveira Nunes²



As intervenções em orientação profissional com estudantes do ensino médio são amplamente descritas na literatura e bastante frequentes no Brasil, em comparação com os serviços de carreira oferecidos para outras faixas etárias (Bardagi & Silva, 2018; Oliveira, et al. 2017). Nessas intervenções com adolescentes os principais temas abordados envolveram: autoconhecimento, interesses profissionais, processos de escolha, e conhecimento da realidade profissional (Bardagi & Silva, 2018). Todavia, desde o ano de 2019 o mundo foi surpreendido por uma crise de saúde pública, considerada uma pandemia em março de 2020, originada pela disseminação exponencial do vírus Síndrome Respiratória Aguda Grave Coronavirus 2 (SARS-Cov-2) agente etiológico da *Coronavirus Disease* (COVID-19). O contexto pandêmico, para além do aumento de taxas de morbidade e mortalidade pela doença, potencializou o aumento generalizado de problemas de saúde mental, sendo os pré-vestibulandos um dos públicos que tiveram a saúde mental agravada, com níveis acentuados de ansiedade, depressão e estresse, os quais impactaram na qualidade do seu processo de formação e nas perspectivas de

¹ Psicóloga, Mestra em Saúde Mental e Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Laboratório Profissões, Carreira e Projetos de Vida – LIOP/UFSC. Bolsista de Pesquisa FAPESC no Projeto Carreira, Desempenho e Competências desenvolvido na Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC). mariana.bonomini@gmail.com

² Psicóloga pela Faculdade Ruy Barbosa, doutora em psicologia com ênfase em avaliação psicológica pela Universidade São Francisco. É professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina e uma das coordenadoras do Laboratório Profissões, Carreira e Projetos de Vida – LIOP/UFSC. maiana.nunes@ufsc.br

construção de projetos de vida e carreira (Ikuno et al., 2020; Martins et al., 2021; Melo et. al., 2021).

O estudo realizado pela *Global Student Survey*, com 16,8 mil estudantes de 18 a 21 anos em 21 países, indicou que o Brasil teve o maior índice de estudantes que declararam ter a saúde mental afetada pela pandemia da COVID-19: sete em cada dez estudantes (76%) declararam que a pandemia impactou sua saúde mental e 87% relataram aumento do estresse e da ansiedade (Oliveira, 2021). Estudos conduzidos com estudantes vestibulandos de Aracajú-SE (Martins et al., 2021; Melo et al., 2021) indicaram que durante o período pandêmico 80,3% apresentaram pelo menos algum grau de estresse, com relatos de maior consumo de bebidas alcoólicas e de ansiolíticos (Martins et. al., 2021), alto índice de depressão e de sofrimento psíquico (Melo et al., 2021). Também, o ajustamento ao ensino remoto emergencial foi descrito como um estressor importante deste período pandêmico, em estudo conduzido com estudantes pré-vestibulandos brasileiros. Os adolescentes referiram como principais dificuldades: a concentração, a desmotivação, a procrastinação, e a desorganização – nesta ordem; e como consequências: a perda de rendimento, desregulação do sono, nervosismo, medo, e tensão muscular (Ikuno et al., 2020). Nesse sentido, práticas para promover a saúde mental para a qualidade de vida e do processo de formação dos vestibulandos parecem ser relevantes.

Assim, o comportamento de autocuidado, definido como a prática de atividades que os sujeitos desempenham de forma deliberada em seu próprio benefício, com o propósito de manter a vida, a saúde e o bem-estar (Orem, 1991), sendo favorável para prevenir e/ou dar manutenção a estados emocionais positivos, parece ser uma estratégia importante para ser trabalhada de forma associada às intervenções de carreira. Adicionalmente, diante da incerteza e da insegurança do mundo do trabalho, amplificadas pela pandemia, mostra-se relevante propor intervenções de carreira orientadas para a possibilidade das pessoas se prepararem, planejarem e obterem resultados positivos e relevantes para a carreira, mesmo em contexto de eventos incertos (Krumboltz, 2009; Vieira et al., 2020).

Esse trabalho tem como objetivo relatar uma experiência do Laboratório LIOP – Profissão, Carreiras e Projetos de Vida, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na condução de um grupo com pré-vestibulandos, em que as temáticas de orientação profissional e autocuidado foram trabalhadas de forma integrada. A intervenção foi orientada teoricamente pela *Happenstance Learning Theory* (HLT) (Krumboltz, 2009; Vieira et al., 2020).

A HLT busca explicar porque as pessoas fazem diferentes caminhos durante a vida, com ênfase nos eventos de vida não planejados (Krumboltz, 2009). Essa teoria propõe dois pontos centrais quanto às habilidades necessárias para lidar com eventos planejados e não planejados na carreira, quais sejam, (1) a exploração, no sentido de que quanto mais abertas as pessoas estão para explorar seus ambientes e contextos de maneira ativa maiores as chances de encontrarem oportunidades inesperadas e de terem resultados

positivos a partir dessas situações; e (2) o desenvolvimento de cinco competências para possibilitar um maior aproveitamento dos eventos não-planejados: curiosidade, persistência, flexibilidade, otimismo, e assumir riscos (Vieira et al., 2020).

Relato de experiência de intervenção

O grupo foi ofertado na modalidade on-line, coordenado por dois estudantes de graduação em psicologia e uma estudante de doutorado em psicologia, todos membros do LIOP/UFSC. Teve frequência semanal por seis semanas consecutivas, com encontros com duração de 1 hora. Dezoito estudantes inscreveram-se para o grupo, mas três participantes estiveram presentes na totalidade dos encontros, todas do sexo feminino.

No **primeiro encontro** objetivou-se identificar as preocupações e expectativas das vestibulandas (Krumboltz, 2009), bem como, estabelecer vínculos entre as participantes e destas com os orientadores. As participantes referiram saber o que gostariam de cursar, indicaram o desejo por um curso universitário, e referiram sentir-se ansiosas em relação à escolha do curso. Ainda, trouxeram queixas em relação a saúde mental e dificuldades para se adaptarem ao ensino remoto, relataram sintomas de ansiedade, depressão, cansaço, dificuldade de organização, procrastinação, perda de rendimento, tensão, estresse, dificuldade de concentração e atenção, somatizações, e uso de ansiolítico; esses relatos corroboram com os estudos de Ikuno et al. (2020); Martins et al. (2021); Melo et al. (2021); e Oliveira (2021) sobre a saúde mental dos vestibulandos na pandemia. Dessa forma, as demandas referidas neste primeiro encontro reiteraram a importância de oferecer estratégias de autocuidado em saúde para promover saúde mental e para auxiliar na criação de condições para se obter qualidade do processo de formação.

No **segundo encontro**, as participantes foram estimuladas a pensar sobre seus gostos, interesses e habilidades, com o objetivo de ampliar o autoconhecimento (Krumboltz, 2009) e também começar a pesquisar sobre as opções de futuro profissional. Por meio do aplicativo *kahoot*, um jogo de perguntas e respostas on-line, as participantes entraram em contato com características e curiosidades sobre locais, objetos, atividades e rotina de trabalho das profissões desejadas. Como tarefa para casa, foi sugerido que pesquisassem sobre seu curso e profissão de interesse, com o propósito de colocar em ação o comportamento exploratório (Bardagi & Silva, 2018). Também, foi solicitado que utilizassem um amarrador de cabelo no punho, devendo trocá-lo de braço cada vez que se queixassem de algo.

No início do **terceiro encontro** discutiu-se a tarefa do amarrador de cabelo, abordando o desejo de controle das situações, as reações diante de resultados frustrantes, e o otimismo, buscando desenvolver melhores formas de lidar com as situações inesperadas e perspectivas mais positivas (Almeida, 2019), bem como, sensibilizá-las para reconhecer potenciais oportunidades (Krumboltz, 2009). Em seguida, por meio de uma adaptação da brincadeira clássica “minha mãe foi à feira” à orientação profissional com o propósito

de expandir os conhecimentos da realidade profissional (Bardagi & Silva, 2018), as participantes entraram em contato com características sobre as atividades profissionais, mercado de trabalho e remuneração das profissões desejadas. Como tarefa para casa, foi sugerido que contatassem profissionais da área que conhecessem previamente, com o objetivo de dar continuidade ao comportamento exploratório (Bardagi & Silva, 2018; Krumboltz, 2009). Também, foi solicitado que fizessem um *check-list* diário da realização das atividades previstas em suas agendas.

No início do **quarto encontro** conversou-se sobre a realização do *check-list* diário, buscando desenvolver o senso de organização e de planejamento da rotina, contribuindo para o gerenciamento do tempo, e para a motivação para a realização das atividades. Isto porque a descrição e o acompanhamento – ou *check* nas atividades – permite graduar quanto do trabalho foi cumprido, tornando visual o rendimento (Almeida, 2019). As participantes relataram que a atividade contribuiu para que se programassem ao longo do dia e que sentiram-se capazes, produtivas, e motivadas para darem continuidade no dia seguinte, principalmente devido a esse aspecto visual da atividade.

Na sequência, por meio de um diálogo com as participantes, foi trabalhada a temática de processos de escolha (Bardagi & Silva, 2018). As participantes expressaram suas ansiedades e medos e revisaram algumas crenças e mitos referentes às escolhas profissionais. Assim, essa atividade buscou estimular a aprendizagem das participantes por meio da identificação de características pessoais e das crenças de carreira, permitindo que a indecisão fosse ressignificada para a ideia de “mente aberta”/flexibilidade quanto às escolhas, e a pressão para realizar uma escolha definitiva foi minimizada (Krumboltz, 2009). Como tarefa de casa, ampliando a tarefa do *check-list*, foi solicitado que esquematizassem sua rotina semanal em um quadro. Todas as atividades realizadas no intervalo de 24 horas deveriam ser dispostas dentro desse quadro. Em seguida, deveriam criar uma legenda de cores para cada atividade.

No **quinto encontro**, retomando a tarefa de casa, as participantes identificaram quantas atividades diferentes existiam na sua rotina semanal, quais as atividades que empenhavam mais horas, e se haviam atividades voltadas ao cuidado de si, entendendo que a legenda por cores facilitaria a identificação desses aspectos. O propósito da atividade foi contribuir para reflexão sobre o uso do tempo, e informar sobre a importância de conciliar os estudos à horas razoáveis de sono, pausas para alimentação, para lazer e para a prática de atividades agradáveis, de relaxamento e/ou de meditação, bem como, à interação social para manutenção da rede de apoio (Almeida, 2019; Ikuno et al., 2020; Martins et al., 2021; Melo et al., 2021). Essas práticas de autocuidado são relevantes de serem incorporadas à rotina porque contribuem com estados psicológicos mais positivos (Almeida, 2019), favorecendo as capacidades de concentração, de aprendizagem e de produção, ou seja, a disposição para o estudo (Ikuno et al., 2020; Martins et al., 2021; Melo et al., 2021). Nessa direção, algumas participantes relataram que incluíram na sua rotina atividades agradáveis, como assistir séries, e a prática de exercícios físicos, e indicaram sentir-se mais dispostas para os estudos.

Na sequência, foi trabalhada a temática da informação profissional (Bardagi & Silva, 2018), por meio de uma apresentação expositiva e dialogada. O objetivo era oferecer informação sobre as profissões desejadas referente aos cursos, às universidades e faculdades da região da Grande Florianópolis, formas de ingresso, notas de corte, relação candidato vaga e programas de financiamento. As participantes também foram estimuladas a explorar cursos técnicos/profissionalizantes e as modalidades on-line, amplamente ofertadas com a pandemia da COVID-19, com o propósito de sensibilizá-las para reconhecer potenciais oportunidades (Krumboltz, 2009). Essas atividades valorizaram o engajamento das participantes em ações efetivas de pesquisa e de exploração do universo profissional e também abordaram a importância de realizar um planejamento flexível, encorajando-as a extrair benefícios dos eventos não-planejados. Ou seja, mais do que ter o objetivo de chegar a uma única decisão de carreira, a intervenção buscou contribuir para o desenvolvimento de uma postura mais aberta, flexível e engajada frente às situações, mesmo aquelas em que as participantes possuem pouco ou nenhum controle (Krumboltz, 2009; Vieira et. al., 2020). Como tarefa de casa, solicitou-se que as participantes pedissem à pessoas próximas, que estivessem disponíveis, para escrever recados sucintos sobre o que desejam para elas ou sobre características positivas que percebem sobre elas. Os papéis deveriam ser dobrados e colocados em um recipiente. Ao longo da semana, deveriam abrir um recado por dia.

No **sexto encontro**, retomando a tarefa de casa, as participantes relataram que foi bastante acolhedor e motivador receber um recado durante sete dias seguidos, ao serem lembradas de seus diversos aspectos positivos. O propósito da atividade era desenvolver o senso de autoeficácia, por meio da persuasão verbal. Em seguida, foi realizado um jogo de perguntas e respostas sobre passos futuros. A partir da consiga “*pensando no seu projeto de passar no vestibular*” foram feitas perguntas acerca dos desafios, barreiras, suportes, e competências que deveriam ser evocados nesse percurso. As participantes relembrou experiências prévias e as formas com que lidaram com elas, identificando as lições importantes. Foram encorajadas a transformar eventuais frustrações em oportunidades para novos aprendizados (Krumboltz, 2009), e estimulou-se o desenvolvimento de competências como flexibilidade, criatividade, e persistência, no sentido de investirem esforços nas ações, apesar dos contratempos e barreiras (Vieira, et. al., 2020). Ao final do encontro aplicou-se um questionário de avaliação de reação.

Todos os encontros foram avaliados com alto nível de satisfação. Quando solicitadas para graduar, em preferência, as atividades realizadas: voltadas à orientação profissional, destacaram-se a atividade do jogo de perguntas e respostas sobre as profissões por meio do *kahoot*, no encontro dois, a atividade dialogada do encontro quatro, sobre processos de escolha, e o jogo de perguntas e respostas sobre passos para o futuro, do sexto encontro. Quanto às atividades voltadas ao autocuidado, as participantes referiram preferir a do encontro dois, sobre autoconhecimento, a atividade do amarrador no braço, do encontro três, e a atividade dos recados em papel, do encontro seis.

Por último, quando questionadas sobre a integração das temáticas de orientação profissional e autocuidado em saúde, todas as participantes responderam que “*gostaram muito, ambas as temáticas ajudaram*” para a construção de hábitos saudáveis, para o processo de escolha profissional, e ainda, para a diminuição da ansiedade, tanto em relação aos estados psicológicos fragilizados pela pandemia, quanto em relação ao processo de escolha profissional. Assim, pode-se pensar nas intervenções de carreira de forma mais ampla, enquanto intervenções de promoção à saúde, na medida em que, contribuem para a construção de projetos de vida e de carreira saudáveis e satisfatórios.

Considerações finais

A intervenção relatada contribuiu para que as participantes desenvolvessem comportamentos mais adaptativos frente à pandemia e elaborassem reflexões consistentes e realistas sobre as escolhas profissionais vinculadas às suas trajetórias e às atividades realizadas. Também, a intervenção colaborou para uma visão mais otimista das participantes a respeito do futuro profissional, bem como, para o desenvolvimento das competências persistência, curiosidade e flexibilidade. O desenvolvimento da competência assumir riscos foi o de menor expressão, levantando-se como hipótese que o momento pandêmico vivenciado intensificou a sensação de incerteza e a insegurança. Por fim, sugere-se a ampliação de pesquisas e intervenções que associem às áreas de carreira e saúde mental, bem como que incorporem os eventos não planejados às intervenções de carreira.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. B. F. (2019). O comportamento de autocuidado e a prevenção em saúde mental (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis).
- Bardagi, M. P., & Silva, R. M. (2018). Revisão integrativa sobre avaliação de intervenções de carreira. In: M. C. Taveira, A. D. Silva, C. Marques & M. Leal. (Orgs.). Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Educação, Mobilidade e Emprego (1ed., 68-82). APDC Edições.
- Ikuno, B. A., Stefanin, G. G., Morales, A. G., Castro, J. G. L., Mota, L. M., & Moreira, Y. K. (2020). Estudo da ansiedade presente nos pré-vestibulandos durante a pandemia do novo coronavírus (COVID-19). 3º Congresso sobre Ambiente, Tecnologia e Educação, vol.3. Recuperado de <http://sis.tup.ifsp.edu.br/ocs/index.php/CATE-2020/CATE-2020/paper/view/140>
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135–154. doi: 10.1177/1069072708328861
- Martins, R. M. B., Bomfim, F. N. G., Gouveia, L. Q., Carvalho, O. C. S., Melo, C. M. I., Bezerra, L. A., Mattos, R. M. P. R., & Pimentel, M. M. (2021). Estresse em alunos de preparatórios para vestibular. *Brazilian Journal of Health Review*, 4(3), p. 10639-10651. DOI:10.34119/bjhrv4n3-083
- Melo, C. M. I., Carvalho, O. C. S., Martins, R. M. B., Bomfim, F. N. G., Mattos, R. M. P. R., & Pimentel, M. M. (2021). Depressão e sofrimento psíquico em estudantes pré-vestibulandos. *Brazilian Journal of Development*, 7(6), p. 55575-55592. DOI:10.34117/bjdv7n6-118
- Oliveira, E. (2021, junho 23). O Brasil tem maior índice de universitários que declararam ter saúde mental afetada na pandemia, diz pesquisa. G1 Globo Notícias [Jornal Eletrônico]. Recuperado de <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/02/26/brasil-tem-maior-indice-de-universitarios-que-declaram-ter-saude-mental-afetada-na-pandemia-diz-pesquisa.ghtml>
- 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://doi.org/10.18256/2175-5027.2017.v9i2.1464>
- Orem, D. E. (1991). *Nursing: concepts of practice* (4ªed). USA – St. Louis: Mosby Year Book.
- Vieira, A. F., Nunes, M. F. O., & Teixeira, M. A. P. (2020). Happenstance Learning Theory: Avaliação de uma intervenção de carreira com universitários finalistas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(2), p.137-149. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n202>

COACHING DE CARREIRA: UMA METODOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISISONAL

Jéssica Pierazzo de Oliveira Rodrigues¹



Há uma crescente demanda por desenvolvimento profissional e melhor desempenho, haja vista que o mundo do trabalho está passando por mudanças velozes como, por exemplo, os novos formatos de trabalho, maior exigência por qualificação e novas competências, engajamento virtual, ajustes nos processos de trabalho, melhor gestão do tempo, gestão emocional das equipes para lidar com desafios e mudanças e elevados índices de desemprego e subemprego. Além dessas variáveis, o mercado de trabalho se mantém bastante competitivo, volátil e incerto. Com isso, percebe-se uma não linearidade na carreira, assim como na vida, requerendo do indivíduo estratégias para se adaptar a essas transições, considerando seus objetivos e projetos de vida.

Savickas (2013) relaciona três tipos de intervenção com foco em desenvolvimento de carreira, a saber: orientação profissional, educação para carreira e aconselhamento. E vincula o *coaching* como uma estratégia associada diretamente à educação, por possibilitar tarefas direcionadas ao desenvolvimento pessoal e profissional, transições ocupacionais, ampliação da capacidade de enfrentamento e aquisição de competências.

Existem diversas modalidades de *coaching* a depender de sua finalidade e nicho, alguns exemplos são: *life coaching* (*coaching* de vida), *coaching*

¹ Psicóloga graduada pela Universidade de Rio Verde (2012). Especialista em Gestão de Pessoas por Competências e Coaching pelo IPOG (2015). Formação em Business & Executive Coaching pelo Instituto Brasileiro de Coaching. Atuação como psicóloga clínica e consultora de carreira. Membro do CarreiraLab da FFCLRP/USP. contato@jessicapierazzo.com.br

executivo, *business coaching* (para negócios) e *coaching* de carreira, foco principal do presente trabalho. O processo de *coaching* de carreira é descrito por Yates (2014) como apresentado a seguir:

Uma ou uma série de conversas colaborativas com um profissional treinado que opera sob um código de ética. O processo é fundamentado em abordagens de coaching baseadas em evidências, incorporando teorias e ferramentas sobre carreira, visando chegar a um resultado positivo para o cliente em relação a sua realização pessoal e profissional, assim como nas decisões de carreira. (p.2).

Segundo Paula (2005), o *coaching* de carreira colabora para “dar suporte na escolha vocacional do indivíduo, auxiliar na recolocação e reorientação profissional, alinhando escolhas individuais às necessidades do mercado” (p.72). É importante ressaltar alguns termos relacionados à prática, sendo o *coaching* de carreira um processo/metodologia de intervenção, *coach* o profissional apto a exercer e *coachee* o cliente que está vivenciando o processo.

Savickas (2013) complementa que no processo de *coaching*, de uma forma geral, há uma busca por autoconsciência, uma vez que o cliente reconhecerá as mudanças e adaptações necessárias diante do cenário e do que se almeja, sejam elas relacionadas a trabalho, carreira e/ou mudanças individuais. Nessa direção, Zaharov (2010) exemplifica que pessoas ao se tornarem conscientes de suas necessidades de desenvolvimento e com interesse de crescer na carreira, se movimentam buscando formas de suprir essas demandas, mesmo que esbarrando em dificuldades. O *coaching* possibilita que a aprendizagem seja revolucionada, sendo o indivíduo desenvolvido como um todo.

Ressalta-se a notoriedade da autoanálise, da consciência sobre o próprio perfil pessoal (traços, autoconceito, motivações e valores) e do uso de estratégias na identificação e desenvolvimento de competências, sejam elas previamente estabelecidas, novas ou consideradas como potencial para desafios futuros. Destaca-se, ainda, que os fatores citados anteriormente se relacionam com a era do conhecimento e a necessidade de aquisição de novos atributos profissionais. Desta forma, este estudo visa destacar a importância de compartilhar práticas, ferramentas e estratégias aos interessados sobre as possibilidades e caminhos que esse tipo de intervenção viabiliza.

Justificativa e objetivo

Vivenciar o processo de *coaching* de carreira permite que o cliente se torne mais preparado para lidar com os desafios do mundo do trabalho ao reconhecer suas competências do presente, seus potenciais e consequentes pontos de desenvolvimento. Envolve um processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências comportamentais, viabilizado por meio de uma metodologia e de ferramentas que auxiliam no domínio pertinente à carreira. Consequentemente, uma identificação adequada das projeções futuras, considerando fatores pessoais e comportamentais aliados à orientação para resultados, contribui para a construção da carreira com sucesso. Assim, este

relato de experiência, do tipo “como eu faço”, objetiva descrever, em uma perspectiva generalista das intervenções, uma prática de *coaching* de carreira. A intervenção descrita neste capítulo pretende proporcionar aos clientes (*coachees*) reflexões sobre a avaliação do seu perfil e do cenário profissional com vista à construção da vida e carreira.

Descrição da intervenção

Sujeitos ou participantes

Os atendimentos são destinados a adultos (homens e mulheres) na faixa etária em torno de 25 a 35 anos, com demandas relativas ao desenvolvimento profissional. Os *coachees* buscam desenvolver competências e crescimento profissional. Os atendimentos são desenvolvidos individualmente, tanto na modalidade on-line quanto na presencial. A modalidade de atendimento não é um fator que interfere em como o processo é conduzido por parte da *Coach*, pois ambas apresentam a mesma estrutura, alterando-se apenas a estratégia de interação com o cliente. A modalidade escolhida reflete mais a preferência e as condições do cliente ao utilizar o serviço ofertado, sendo o atendimento on-line uma possibilidade para pessoas que se encontram em outras localidades e uma opção relevante no contexto da pandemia.

Instrumentos e estratégias

Na intervenção são utilizadas ferramentas de *coaching* compatíveis com o objetivo de cada sessão, por exemplo, a Matriz SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, e Threats*, em inglês, ou FOFA: Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças), a grade de prioridades, análise de oportunidades, rota de ação, entre outras. No processo são indicados também leituras, filmes e documentários, com o objetivo de propiciar aprendizagem e maiores reflexões, além da utilização do *Profiler* (Sólides, 2021), uma ferramenta de avaliação do perfil comportamental.

A ferramenta – *Profiler* foi desenvolvida com base na metodologia DISC (*Dominant, Influence, Steadiness, Compliance*, em inglês e, em português, Dominância, Influência, Estabilidade e Conformidade), que objetiva identificação de traços e comportamentos previsíveis de pessoas comuns em diferentes ambientes, e também em outras teorias comportamentais e filosóficas. Assim sendo, utilizou-se também das ideias de Jung, no que se refere ao MBTI – *Myers-Briggs Type Indicator* – indicador tipológico de personalidade, características e preferências pessoais; do *Lumina Spark* – avaliador psicométrico para autocompreensão e traços de personalidade através de oito aspectos: guiado pela inspiração, perspectiva global, extrovertido, orientado para resultados, guiado pela disciplina, perspectiva factual, introvertido, orientado para pessoas; do *Hermann Brain Dominance* – instrumento que mensura preferência de pensamentos desenvolvido por Willian Ned Hermann; da Etologia (estudos de comportamentos instintivos); da Psicologia Comparativa; de ideias de Hipócrates. O instrumento *Profiler* foi criado pela Sólides, uma empresa de tecnologia em Recursos Humanos, e

têm como objetivo mapear perfis comportamentais, detectando quatro perfis comportamentais principais: Comunicador, Executor, Planejador e Analista (Sólides. 2021).

Ao final de cada sessão são definidas tarefas incentivando a prática dos comportamentos a serem desenvolvidos e/ou lapidados, que são relacionados a metas e objetivos. Realiza-se o acompanhamento do cliente no intervalo entre as sessões, verificando a evolução das tarefas, monitorando os resultados, conforme os prazos definidos no plano de intervenção.

Programa de intervenção

O processo todo é constituído por 12 sessões, que ocorrem quinzenalmente, com duração de 1h30 por sessão, por um período de 6 meses. Nos atendimentos na modalidade on-line utiliza-se a ferramenta tecnológica Skype, por permitir videochamada em tempo real no horário agendado, como a opção de compartilhamento de tela e apresentação dos materiais e ferramentas a serem utilizados em sessão. Ao optar pela referida modalidade, o cliente é orientado sobre cuidados relativos à sua privacidade e ao bom funcionamento das sessões.

O diagnóstico, a priori, é conduzido por meio de uma entrevista. Assim, realiza-se uma sessão inicial, pré-atendimento, sem custo para o cliente, a fim de compreender suas necessidades e demandas e verificar as possibilidades de atendimento. É uma sessão diagnóstica para levantamento dos fatores percebidos como necessários para o desenvolvimento do *coachee*, quais seus objetivos, os resultados esperados, dificuldades e entraves relacionados à sua carreira, bem como, a elegibilidade para o processo de intervenção. Já nesta etapa busca-se estabelecer o *rapport*, um fator primordial para a sequência do processo, haja vista que o cliente lidará com seus pontos de desenvolvimento, mudanças de padrões e aquisição de novos, sendo um facilitador para que o processo flua sem resistências e se estabeleça em uma relação de confiança. Após análise e aceite do cliente, agenda-se a data para início e é encaminhado um link para preenchimento do *Profiler* – avaliação de perfil comportamental.

A ferramenta é bastante intuitiva, aplicada de forma on-line através do envio de um link. O cliente deve assinalar, na primeira etapa, as opções que o (a) representa como sendo seu perfil e, na segunda etapa, as características que percebe que são exigidas pelo meio. Orientações são realizadas sobre a importância de ser o (a) mais sincero (a) em suas respostas, pois a ferramenta também avalia o grau de fidedignidade das respostas apresentadas.

Após preenchimento, o sistema emite um relatório que compartilha as seguintes informações: perfil predominante, energia do perfil, índice de exigência do meio, índice de aproveitamento, índice de positividade, amplitude (influencia e é influenciado pelo meio), flexibilidade, incitabilidade, estilo de liderança, áreas de talento e roda de competências (tolerância, planejamento, empatia, capacidade de ouvir, concentração, condescendência, perfil técnico, organização, detalhismo, rigurosidade, orientação para resultados, multitarefas, automotivação, proatividade, dinamismo, dominância,

extroversão, relacionamento interpessoal, sociabilidade, orientação para relacionamento).

Enfatiza-se que o processo de *coaching* é conduzido por meio de perguntas relevantes para que o cliente reflita e tome decisões mais coerentes ao que se almeja. A seguir, são apresentadas as diretrizes de algumas sessões.

Na primeira sessão efetiva-se o contrato de trabalho por meio de um documento formal contendo as regras de funcionamento, ocasião na qual são esclarecidas possíveis dúvidas. Realiza-se a devolutiva do *Profiler*, base para os próximos passos, pois, quanto maior a clareza do cliente sobre seu perfil, pontos de desenvolvimento, potenciais, maior a facilidade para articular seus recursos pessoais às suas metas. Observa-se muita dificuldade entre os clientes de verbalizar sobre si, pontuar suas características, pontos fortes e competências. Ressalta-se, nesta etapa, a importância de incentivar e trabalhar o autoconhecimento. A devolutiva é detalhada, interagindo a todo momento com o cliente, convidando-o a compartilhar situações já experienciadas, uma oportunidade para ampliar sua percepção ou até mesmo gerar novos *insights*. Como tarefa sugere-se a releitura do relatório e anotação dos pontos mais emergentes a serem desenvolvidos.

Na segunda sessão recapitula-se a sessão anterior e definem-se as metas para o processo. *Coach* e *coachee*/cliente definem juntos o objetivo a ser alcançado, assim como, metas menores, realistas e importantes. Para cada meta definida há uma avaliação em percentual (0 a 100%) da situação atual e do que ainda precisa ser atingido, bem como, o levantamento de evidências e sinalizadores que poderão demonstrar seu alcance.

Ao longo das doze sessões, sete são utilizadas para trabalhar o desenvolvimento de competências, metas e seus conteúdos/ferramentas, intercaladas com duas sessões de monitoramento. Nas sessões de monitoramento são comparados os percentuais iniciais, atribuindo-se novas metas, até seu alcance.

Na sessão de encerramento compartilha-se todo o progresso do cliente em relação aos seus percentuais alcançados e conseqüente avaliação final, confrontando o resultado alcançado com as expectativas iniciais, sinalizados por meio de gráficos e exemplos palpáveis. Haja vista que a meta do processo de *coaching* é propiciar atividades que estimulem o desenvolvimento do cliente e conseqüente conquista dos objetivos propostos, o mesmo é preparado para os atingir. Na fase do encerramento, caso os objetivos ainda não tenham sido alcançados, a prorrogação da intervenção pode ser definida pela dupla. Assim, um plano de ação complementar é estabelecido com metas e prazos.

Considerações finais

O processo de *coaching* pode contribuir não apenas para o desenvolvimento de competências profissionais, mas impacta também no desenvolvimento pessoal, ou seja, trabalha o indivíduo como um todo, desenvolvendo competências transferíveis, caracterizadas como potencial para utilização em uma variedade de contextos e circunstâncias. Nesse sentido, Herman et. al. (2019) destacam que as habilidades do século XXI se assentam em quatro pilares:

aprender a saber, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Essas habilidades favorecem a capacidade da pessoa avaliar e responder de forma eficaz os desafios da vida cotidiana e do trabalho. O desenvolvimento de novas competências, no processo de *coaching*, possibilita que o cliente selecione, adapte e desenvolva formas particulares e assertivas de lidar com o que se apresenta, sendo estratégico/a em seus objetivos. Destacam-se os principais resultados observados das intervenções: aumento do autoconhecimento, melhor percepção de si (pontos de melhoria e pontos fortes), mudanças comportamentais, percepção de novas possibilidades, mudança de mentalidade e busca pelo autodesenvolvimento. Ao término do atendimento observa-se que o *coachee* supera seus obstáculos, suas crenças limitantes, e ao alinhar seus objetivos profissionais e pessoais à persistência e disciplina obtém maior autoconfiança e amplia sua visão, passando a descobrir e agir em novas direções, como destaca Zaharov (2010). De acordo com Marques e Carli (2012) o desenvolvimento de competências é um benefício no processo de *coaching* de carreira, assim como as contribuições do autoconhecimento no levantamento de evidências em pontos de aprimoramento, perspectivas que quando aliadas contribuem para o alcance dos resultados esperados.

Ter metas, objetivos claros e definidos amplia a capacidade de agir de forma alinhada. É relevante destacar a importância do incentivo para que a pessoa saia de sua zona de conforto e experimente novos aprendizados e desafios, pois, “sentir-se desafiado é uma condição que favorece muito a mobilização do indivíduo a fazer mudanças para o seu desenvolvimento” (Zaharov, 2010, p.27).

Assim, o *coaching* de carreira favorece a utilização do planejamento e de estratégias a favor do alcance dos objetivos, estimulando, desse modo, uma postura proativa e menos reativa diante das situações e, conseqüentemente, maior envolvimento e realização do que se almeja. Mesmo que o processo apresente uma certa estrutura para as sessões, ressalta-se que as temáticas a serem trabalhadas variam conforme a necessidade de cada cliente, uma vez que é orientado por objetivos individuais, permitindo sua customização.

Ressalta-se a importância do autoconhecimento, autoconceito e entendimento do contexto na etapa inicial, uma vez que o cliente é o principal agente de mudança, o que se associa à adoção de novos repertórios. Quando o cliente compreende e toma consciência sobre os motivos que o levam a pensar ou agir de determinada forma, é possível desenvolver recursos internos e utilizar estratégias para modificar suas atitudes e obter resultados mais positivos. Sendo assim, o *coaching* de carreira incentiva o aprofundamento de algumas temáticas como, por exemplo, o autoconhecimento (valores, propósito, talentos, entre outros), a busca por maior autorrealização, o equilíbrio entre vida pessoal e profissional, o aprimoramento da autogestão, a identificação de sentidos e propósito. Além disso, proporciona a aquisição de novas competências que favorecem o êxito na vida profissional dos clientes. Trata-se de um campo de atividades no qual o psicólogo / orientador profissional tem muito a contribuir em benefício da população atendida. Neste campo recomendam-se pesquisas sobre teorias e práticas de intervenção.

REFERÊNCIAS

- Herman, R., DiNicola, S. E., Armentrout, C. P., & Ross, S. M. (2019). Improving 21st Century Skills in the U.S. Air Force. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Marques, J. R., & Carli, E. (2012). Coaching de Carreira: construindo profissionais de sucesso. São Paulo: Ser Mais.
- Paula, M. (2005). O sucesso é inevitável. 2ª edição. São Paulo: Futura.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. Em R. W. Lent , & S. D. Brown, (Eds) Career development and counselling (2nd ed, p. 147 – 183). Hoboken, NJ: Wiley.
- Sólides. (2021). O que é o Profiler? Recuperado de <https://solides.com.br/produtos/profiler/>
- Yates, J. (2014). The career coaching handbook. Oxfordshire: Taylor & Francis Group.
- Zaharov, A. (2010). Coaching: caminhos para transformação da carreira e da vida pessoal. Rio de Janeiro: Brasport.
-

O ATENDIMENTO PARA UNIVERSITÁRIOS: MODELO E EXPERIÊNCIAS DO NÚCLEO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL DA USP

Yara Malki¹, Andréa Knabem², Débora Amaral Audi³, Izaura da Fonseca Magno⁴, Ana Paula Gomes Esposito⁵,
Camila Tereno Romão⁶, Guilherme de Oliveira Silva Fonçatti⁷, Maria da Conceição Coropos Uvaldo⁸, Marcelo Afonso Ribeiro⁹



O Núcleo de Orientação Profissional (NOP) dedica-se, desde 2004, ao estudo, à pesquisa e ao atendimento de alunos da Universidade de São Paulo (USP) que apresentem demandas relacionadas à escolha de curso realizada, além de planejamento de carreira e entrada no mercado de trabalho. Está vinculado ao Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Orientação Profissional (LABOR) do Instituto de Psicologia (IP) da USP e também fornece consultoria e realiza oficinas em unidades de ensino da universidade.

O trabalho no NOP envolve uma Equipe formada por uma psicóloga servidora técnica da universidade, pesquisadores e estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação do IP, bem como orientadores profissionais

¹ Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia (Instituto de Psicologia da USP). Psicóloga convidada no NOP (Núcleo de Orientação Profissional do Laboratório de Estudos sobre Trabalho e Orientação Profissional da USP. yara.malki.psi@gmail.com

² Psicóloga, mestre em Psicologia (UFSC), doutora em Psicologia (Instituto de Psicologia da USP). Docente na Universidade Federal do Paraná e Pesquisadora convidada no Laboratório de Estudos sobre Trabalho e Orientação Profissional e NOP (Núcleo de Orientação Profissional) da USP. aknabem@gmail.com

³ Psicóloga no Instituto de Psicologia da USP (Serviço de Orientação Profissional), mestre em Psicologia (Instituto de Psicologia da USP); Pesquisadora no Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Orientação Profissional da USP e no NOP (Núcleo de Orientação Profissional da USP. deaudi@usp.br

⁴ Psicóloga pela PUC-Minas, orientadora profissional e de carreira (Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Orientação Profissional – LABOR-USP), formada em Terapia Cognitivo-comportamental pela Advance Psicologia. Pesquisadora convidada no Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Orientação Profissional da USP e NOP (Núcleo de Orientação Profissional) da USP. izauramagno.psicorientadora@gmail.com

interessados na temática dos universitários. Anualmente a Equipe abre inscrições para novos membros, sendo que em média a Equipe funciona com cerca de 8 a 10 colaboradores. As reuniões ocorrem semanalmente, às segundas-feiras à tarde, com grupos de estudos, pesquisas e a supervisão dos casos atendidos.

Lehman (2005), em pesquisa sobre os motivos de evasão do estudante da USP, inspirou a perspectiva de Malki (2015) em seu estudo sobre o perfil dos graduandos dessa universidade que buscaram o NOP no período de 2007 a 2012. Essa última autora identificou 37 motivos, que foram agrupados em 8 categorias. Atualmente, esses motivos foram ampliados pela Equipe do NOP para 40, permanecendo as mesmas 8 categorias, que são: motivos relacionados ao processo de escolha inicial, às questões emocionais/pessoais, ao curso, à profissionalização, ao processo de adaptação do aluno ao curso, cidade e/ou rotina universitária, ao vínculo com a USP, ao planejamento de carreira e a razões financeiras. Esse estudo corroborou os achados de Tinto (1993) no que diz respeito à complexidade das forças atuantes no problema da retenção/evasão universitária.

A partir de 2015 foi desenvolvido um modelo de atendimento individual focado na crise pontual do aluno com seu curso, que foi denominada de diagnóstico interventivo-operativo (Fonçatti et al., 2018). O presente texto busca apresentá-lo em conjunto com a experiência do NOP no atendimento clínico a esses universitários em crise. Apesar de ser um modelo ainda em fase de elaboração, consideramos importante compartilhar a experiência construída em Orientação Profissional e de Carreira (OPC) com universitários até o momento, uma vez que é crescente o interesse e a demanda de procura desse público na OPC assim como a necessidade das Instituições de Ensino Superior (IES) criarem estratégias de prevenção à evasão, as questões da transição universidade mundo do trabalho e o fato de a experiência ocorrer em uma das maiores universidades públicas brasileiras.

O modelo e a experiência

A busca pelo atendimento no NOP acontece de maneira autônoma, voluntária e ativa. Os estudantes que o procuram o fazem por entenderem que estão vivenciando alguma dificuldade ou conflito em sua trajetória

⁵ Psicóloga, mestre em Psicologia Clínica (PUC-SP), pesquisadora convidada no NOP – Núcleo de Orientação Profissional do Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Orientação Profissional da USP, psicóloga clínica no Tribunal Regional Eleitoral de São Paulo (TRE-SP). *spositoap@hotmail.com*

⁶ Psicóloga, mestranda em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo – USP, pesquisadora do NOP – Núcleo de Orientação Profissional do Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Orientação Profissional da USP. *camilatereno@gmail.com*

⁷ Psicólogo, mestre em Psicologia e doutorando em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). Atua como psicólogo no SOP-USP (Serviço de Orientação Profissional da Universidade de São Paulo) e como professor no Curso de Especialização em Orientação Profissional e Carreira do Instituto Sedes Sapientiae, São Paulo, Brasil. *guifoncatti@gmail.com*

⁸ Psicóloga, doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). Atua como psicóloga no SOP-USP (Serviço de Orientação Profissional da Universidade de São Paulo), São Paulo, Brasil. *mcuvaldo@usp.br*

⁹ Psicólogo, Especialista em Orientação Profissional e Livre Docente em Psicologia Social e do Trabalho. Prof. Associado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, onde é coordenador do Serviço de Orientação Profissional (SOP) e do Laboratório de Estudos do Trabalho e Orientação Profissional (LABOR). Coordenador do GT da ANPEPP “Carreiras: Informação, orientação e aconselhamento”. *marcelopsi@usp.br*

universitária. O universitário preenche uma ficha e fica no aguardo da disponibilidade de atendimento. Esse formulário solicita informações gerais de identificação, filiação, motivo da procura e a autorização para que os dados do atendimento possam ser utilizados em pesquisas no LABOR. O caso é distribuído na Equipe, sendo que, em média, cada membro da Equipe atende até dois estudantes simultaneamente. Após o encerramento do caso, acontece a atribuição de um novo orientando. Durante o ano, aproximadamente 40 universitários são atendidos no serviço com diferentes demandas sobre a crise que vivenciam no momento de formação.

Entende-se que a multifatorialidade da crise é melhor compreendida como uma *Gestalt* (Malki, 2005). Nela, o todo é percebido pelo observador como composto por elementos que formam uma relação – uma relação dinâmica entre figura e fundo (Penna, 1999), em que as partes compõem o todo, um não se reduzindo ao outro. No caso dos motivos de crise de universitários atendidos pelo NOP, fica bem evidente a existência de motivos mais e outros menos importantes, e que todos compõem o quadro geral, relacionando-se como figura e fundo no momento atual do aluno. Esse entendimento é determinante na sensibilidade do olhar do orientador profissional do NOP para a crise, pois coloca acurácia e sobretudo dinamismo no diagnóstico do problema, ponto central de todo o trabalho.

A relação de motivos identificados por Malki (2015) tem sido utilizada como guia para o diagnóstico da situação do aluno que procura o NOP e a intervenção é norteadada em três eixos: Acolhimento, Clarificação da Queixa e Elaboração do Plano de Ação. O número de encontros oscila entre três a cinco, com duração de uma a uma hora e meia cada, variando em função das questões apresentadas pelo universitário. Cabe salientar que a intervenção precisa ter necessariamente o caráter operativo, tendo como perspectiva a construção de um “plano de ação”, que representa uma pequena parte de um projeto, constituindo os próximos passos que o aluno deve dar, essencial para a exequibilidade dos elementos contidos no projeto: *o quê, quais recursos são necessários e quando*.

O modelo possui base na psicanálise e na psicologia social crítica e a abordagem utilizada é a “estratégia clínica”, cuja tradição remonta, sem se reduzir, ao trabalho original e pioneiro de Bohoslavsky (1983). Entende-se que o orientador tem importante papel na articulação de todas as dimensões do problema, visando não apenas a escolha profissional, mas principalmente a construção de um projeto profissional. Ressaltamos, nesse ponto, que o principal produto da estratégia clínica não é a escolha em si, mas o “como” a escolha foi processada (Moura, 2021). Nesse aspecto, o modelo focado na crise do universitário busca ser mais do que um trabalho proativo com aqueles que possivelmente estão sob risco de evasão. Seu principal objetivo é poder contribuir com a qualidade da permanência (Malki & Ribeiro, 2021).

Discussões de Equipe a partir dos dados sobre o perfil do aluno atendido pelo NOP feito por Malki (2015) apontaram a necessidade de rever o modelo adotado até aquele momento e pensar em outra direção. O modelo atual foi, portanto, desenvolvido como alternativa ao anterior no qual o aluno passava

por uma triagem e então era encaminhado para atendimento, não necessariamente com o mesmo orientador que o triou. A previsão era de 10 a 12 sessões. Embora tivesse bons resultados, os limites desse modelo colocavam demora na possibilidade de atendimento, devido ao número de orientadores na Equipe, gerando conseqüentemente uma lista de espera grande. Além disso, passou-se a entender a potência do primeiro encontro do aluno com o orientador e ela passou a ser melhor aproveitada.

A ideia inicial era de substituir as triagens por até três consultas terapêuticas (Winnicott, 1984) focadas na crise aos alunos que estavam na espera. Essas consultas tomaram a forma diagnóstica ativa, ou seja, a de investigação vigorosa dos motivos de crise, tendo os bons resultados surpreendido a Equipe. Foi acrescentado o eixo do plano de ação ao final e essa combinação mostrou-se bastante satisfatória para a população atendida. Assim, como indicado anteriormente, o modelo desenvolvido está em constante discussão pelos membros da Equipe a partir das experiências de atendimento, da avaliação dos processos realizados, dos relatórios existentes e dos repertórios teóricos, sobretudo das abordagens da psicanálise e da psicologia social crítica.

No novo modelo, logo no primeiro encontro, o universitário é instruído a respeito do caráter breve e focal do atendimento e que se espera que essa orientação se complete em até três sessões. Entende-se que essa instrução aumenta a prontidão do aluno para o atendimento, porém prossegue-se com mais sessões, se isso for necessário. Ao longo de todo o processo, o orientador responsável pelo atendimento discute a condução do caso nas reuniões de supervisão e, ao final, o orientador deve elaborar o relatório do atendimento. Por sua vez, o orientando avalia o atendimento por meio de um formulário.

Voltando aos eixos do atendimento, entende-se o *acolher* como uma atitude empática, humanizada e não julgadora do orientador, que buscará de forma verdadeira dar voz e legitimidade para as emoções e sentimentos do orientando. Essa atitude é conscientemente cultivada na Equipe do NOP e constitui a atmosfera por meio da qual a ajuda é oferecida, por isso acontece durante todo o processo. É necessário dizer que não se trata de neutralidade técnica, tão importante na psicanálise, mas sem a mesma função na orientação profissional. Muitos alunos buscam o NOP sentindo-se extremamente ansiosos e culpados por estarem em crise com o curso em uma universidade tão seletiva e prestigiada. Acolher é também levar luz sobre os dados de realidade do mundo universitário e do mercado de trabalho, buscando proporcionar uma visão ampliada sobre a crise que o estudante universitário está passando. Igualmente, ajudar a desfazer crenças e noções distorcidas, fornecendo alívio, sendo uma forma ativa de cuidado. Outro ponto de acolhimento é a própria função analítica de escuta e tradução de sentimentos, integração de dissociações e promoção de pensamento (Bion, 1994)¹⁰.

Por sua vez, *clarificar a queixa* é efetivar uma investigação propositiva para que o aluno se aproprie de seus motivos de insatisfação, visto que

¹⁰ Para Bion, não se trata do pensar racional mas do que advém da digestão da experiência emocional, que é fundamental para o processo de crescimento psíquico.

eles quase nunca são claros e conscientes para o estudante. As perguntas norteadoras são: “ao que se deve a crise com essa escolha agora?” e “como você escolheu o curso?” Ao refletir sobre tais questões, aspectos essenciais da trajetória do aluno vêm à tona e com a mediação da investigação ativa do orientador, o processo de integração e esclarecimento dos motivos da crise começa a acontecer. A presença de uma narrativa mais integrada, em que o aluno compreende melhor as decisões tomadas e a(s) causa(s)-raiz da crise é o movimento inicial do estudante para entender o momento de crise que vivencia e começar a busca de soluções. No sentido de promoção do pensar, a clarificação acompanha o acolhimento.

A etapa de organização do *Plano de Ação* é o último objetivo almejado, ainda que esses planos estejam abertos a revisões futuras, e é o produto concreto desse modelo de intervenção. Portanto, espera-se que o aluno consiga sair com um plano de ação a ser implementado, primordialmente em curto e médio prazo; se for pertinente, inclui-se o longo prazo. Como parte de um projeto, a elaboração de um plano de ação visa integrar o conjunto de escolhas feitas, planejadas dentro de um tempo, levando-se em conta um contexto de vida concreto e os recursos disponíveis para tal (Fonçatti, 2021). Para a elaboração de um projeto, a visão da dimensão temporal como fator de crescimento torna-se essencial.

Como este modelo está em constante avaliação e revisão, em decorrência da pandemia todos os trâmites administrativos e os atendimentos propriamente ditos aconteceram (e continuam acontecendo) na modalidade on-line. Tem-se observado a necessidade do aumento do número de sessões, entendendo-se o fenômeno como produto de fatores singulares ao momento, tais como: o atravessamento de angústias ligadas à situação pandêmica, a necessidade de mais tempo para o acolhimento e a dificuldade do estabelecimento do plano de ação em decorrência das incertezas adicionais trazidas pela pandemia. Procura-se estar sempre integrado com as demandas trazidas e fazer os ajustes necessários para que este modelo continue propiciando possibilidades de ultrapassar um pensamento imediatista, privilegiando a reflexão, a elaboração de escolhas passadas e a construção de um plano de ação.

O resultado das avaliações realizadas ao final do processo de atendimento sinaliza que as expectativas foram atendidas e frequentes vezes superadas, e que o atendimento ajudou a entender o momento de crise, possibilitando acionar recursos e condições para dar os próximos passos, até para além do âmbito acadêmico (Audi et al., 2017). A análise dos planos de ação nos permite visualizar se o objetivo da concepção de um projeto foi atingido. Esse plano deve estar inserido no contexto de vida concreto e fazer sentido ao orientando.

Considerações Finais

A experiência com o modelo de atendimento do NOP tem indicado até o momento que não basta para o aluno entrar em um curso, é preciso que ele construa um significado para ele. A rede para essa construção vai do âmbito pessoal ao social mais amplo, passando pelo familiar e pelo institucional,

incluindo-se o *campus*, a unidade de ensino, as especificidades do momento histórico do ano de ingresso – se foi um ano de greve ou pandêmico, por exemplo. Tem-se observado que o sofrimento do aluno está ligado a obstruções e distorções na vivência em uma ou mais dessas instâncias e por isso, a problemática é compreendida por meio da imagem gestaltiana.

Sendo assim, o modelo diagnóstico interventivo-operativo tem ajudado o NOP a atingir o objetivo de auxiliar, por meio da intervenção qualificada da OPC, a crise do universitário da USP. A experiência com o modelo aponta que os conflitos transcendem a questão pessoal pontual, e são, antes, uma expressão particular de fenômenos mais amplos e imbricados. Quando o orientador pode acolher e esclarecer os “nós” dessa rede, o aluno saiu mais esclarecido e fortalecido em seu projeto universitário.

O atendimento para universitários no momento da crise, durante o processo de formação, constitui um elemento importante para a integração, socialização, permanência e realização de uma vida acadêmica satisfatória a partir de um plano de ação. Para as IES, a inserção da OPC durante o ensino superior possibilita o acompanhamento desse estudante com vista ao sucesso acadêmico e futuro profissional.

REFERÊNCIAS

- Audi, D.; Fonçatti, G.; Almeida, M. C.; Lima, M. E.; Cernev, R. de A. F. (2017) Avaliação do processo de orientação profissional para universitários na estratégia clínica. Anais do XIII Congresso Brasileiro de Orientação Profissional e de Carreira, Campinas, SP, p.63.
- Bion, W. R. (1994) Estudos psicanalíticos revisados. Tradução: Wellington M. de Melo Dantas. 3. ed. Rio de Janeiro: Imago.
- Bohoslavsky, R. (1983) Orientação Profissional: A estratégia clínica. São Paulo: Martins Fontes.
- Fonçatti, G. O. S (2021) – Bases para uma teoria do projeto na estratégia clínica em orientação profissional e de carreira: entre o futuro, a narrativa e a fantasia. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Fonçatti, G.; Malki, Y.; Cernev, R.A. F.; Lima, M.E.B.; Almeida, M.C.G.C. de; Audi, D.A.& Uvaldo, M. da C.C. (2018). Aconselhamento de base psicanalítica a universitários: a estratégia do diagnóstico interventivo-operativo. In: Lima, G. A. M.; Garcia, M.L. D. de; Uvaldo, M.C. U. (Orgs.). Orientação Profissional e Psicanálise: o olhar clínico. São Paulo: Vetor editora.
- Lehman, Y. P. (2005). Estudo sobre evasão universitária: as mudanças de paradigma na educação e suas consequências (Tese de Livre Docência). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Malki, Y. & Ribeiro, M. (2021). Os múltiplos motivos de crise do universitário com seu curso: Análise e sinergia entre a pesquisa e a prática clínica. In: Knabem, A.; Silva, C. & Bardagi, M. (orgs.). Orientação, Desenvolvimento e Aconselhamento de Carreira para Estudantes Universitários no Brasil. Curitiba: Brazil Publishing.
- Malki, Y. (2015). A crise com o curso superior na realidade brasileira contemporânea. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Moura, M. L. (2021) O papel da Orientação Profissional Clínica na trajetória de vida no trabalho: Reflexões a partir da análise da narrativa de ex-orientandos. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da USP, São Paulo.
- Penna, A. G. (1999). Introdução ao gestaltismo. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Tinto, V. (1993). Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Winnicott, D. W. (1984) Consultas Terapêuticas em Psiquiatria Infantil. Rio de Janeiro, RJ: Imago.

SAÚDE MENTAL DE MESTRANDOS E DOUTORANDOS: RELATO DE INTERVENÇÕES DO NEPPOT/UFSC

Carlos Alexandre Campos¹, Renata Silva de Carvalho Chinelato², Isadora Martins Pacheco³, Arieli Belloli Ribeiro⁴



Geralmente vista como uma posição de prestígio, a pós-graduação *stricto sensu* é o topo na pirâmide do sistema educacional no mundo (Steiner, 2005). Esse formato de pós-graduação⁵ compreende programas de mestrado e doutorado, organizados em ciclos de cursos que dão continuidade aos estudos do ensino superior (Lei n.º. 9.394/96). Apesar do início relativamente tardio desse nível de formação no Brasil (início da década de 1950), a pós-graduação cresceu muito nos últimos anos (Cirani, Campanario, & Silva, 2015).

No que se refere à dados estatísticos da pós-graduação brasileira, o GeoCapes (Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes) apresenta dados de todo o território nacional entre os anos de 1998 e 2019. Para fins de análise, em 1998 havia 49.387 estudantes de mestrado acadêmico e 26.697 estudantes de doutorado acadêmico. No ano de 2019 (ano mais recente no qual se encontrou dados na plataforma), por sua vez, havia 130.471 estudantes de mestrado acadêmico, 43.825 estudantes de mestrado profissional,

¹ Psicólogo. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do Núcleo de Estudos de Processos Psicossociais e de Saúde nas Organizações e no Trabalho (NEPPOT/UFSC). carloscampos_psico@yahoo.com.br

² Psicóloga. Doutora em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira. Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora do Núcleo de Estudos de Processos Psicossociais e de Saúde nas Organizações e no Trabalho (NEPPOT/UFSC). renata.chinelato@ufsc.br

³ Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. isadora08mp@gmail.com

⁴ Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. arielibelloli@gmail.com

⁵ Neste texto o termo pós-graduação refere-se exclusivamente à pós-graduação *stricto sensu*.

118.122 estudantes de doutorado acadêmico e 348 estudantes de doutorado profissional, sendo a maioria destes (59,4%) vinculados a instituições federais de ensino (GeoCapes, 2021).

Se, de um lado, se tem dados – como os supramencionados – que revelam o crescimento significativo da pós-graduação no Brasil, de outro aumentam as discussões sobre as pressões enfrentadas pelos sujeitos que decidem seguir a carreira acadêmica e sobre o sofrimento mental relacionado à vida nesse nível de formação. Nesse sentido, sabe-se que estudantes de pós-graduação têm seis vezes mais chances de enfrentar depressão e ansiedade em comparação com a população em geral (Evans et al., 2018).

Há uma grande expectativa social associada ao trabalho acadêmico. Geralmente idealizada, a pós-graduação é concebida como um lugar de conhecimento, descoberta e reflexão. No entanto, este é um período intenso na vida dos estudantes e também é possível encontrar definições a partir de características como produtividade, cobranças excessivas, pressão por publicações e dificuldades financeiras. Além dos desafios emocionais inerentes à transição da graduação para a pós-graduação, os estudantes têm que se adaptar às demandas da universidade para este nível de ensino, que são mais intensas quando comparadas às exigências da graduação. São anos de dedicação a uma pesquisa, com rigorosa análise e alta concorrência. Soma-se a isso as dificuldades financeiras, aspectos emocionais e psicológicos, dentre outros desafios que acabam levando os estudantes ao limite do seu estado emocional e cognitivo, não raramente afetando a saúde física e mental dos mesmos (Associação Nacional de Pós-Graduandos [ANPG], 2018a; Faro, 2013; Hyun et al., 2006).

Cada vez mais os estudos apontam para a influência social e institucional da academia. Posicionamentos em relação a professores e orientadores, falta de bolsas de estudo, cobrança excessiva e solidão foram apontados como os principais desmotivadores na pós-graduação entre estudantes participantes de uma pesquisa realizada na Universidade de Brasília (ANPG, 2018b). Nessa perspectiva, o adoecimento na pós-graduação não é um fenômeno necessariamente individual, mas que também sofre influência de aspectos estruturais e sociais. Costa e Nebel (2018) apontam a instabilidade financeira, redução do prazo de titulação, incertezas quanto ao futuro profissional, pressão psicológica em torno da defesa da tese, processo de orientação e preocupação com o próprio currículo como os principais fatores sociais envolvidos no sofrimento mental de estudantes nesse nível de formação.

Há de se considerar, também, o tabu em torno das doenças mentais, que ainda persiste dentro da universidade (Costa & Nebel, 2018). As agências e programas de pós-graduação praticamente não abordam tal assunto e, muitas vezes, os próprios estudantes optam por sofrer em silêncio, angustiados, temendo represálias, estigmatização e impactos negativos sobre suas carreiras, evidenciando o tabu existente na sociedade a respeito dos transtornos mentais, inclusive dentro da universidade, a qual deveria ser um espaço para diálogo. Não raro, diante do sofrimento intenso e silenciamento, os episódios de suicídio entre estudantes de pós-graduação aumentam

gradativamente. Uma pesquisa realizada em 2018, com participação de 637 pós-graduandos da Universidade de Brasília, demonstrou que 9,83% dos estudantes pensam em suicídio com uma frequência diária ou pelo menos uma vez por semana. Outros 21% dos participantes já tiveram ideações suicidas pelo menos uma vez (ANPG, 2018b). Nesse cenário, o sentimento de culpa e a frustração são, por vezes, constantes; considerando a intensa demanda de estudos, pesquisas e demais atividades que ocupam boa parte do tempo dos pós-graduandos, preocupações relacionadas à falta de tempo são comumente relatadas pelos sujeitos, ocasionando culpa pelo mínimo tempo que seja dedicado a outras atividades (mesmo que cotidianas e necessárias) que não às da pós-graduação (Kachenski et al., 2021).

Nesse sentido, os transtornos mentais na pós-graduação configuram-se como um grave problema de saúde pública, que prejudica tanto a vida acadêmica quanto a social desses milhares de estudantes. Ademais, é importante destacar, sobretudo, que no Brasil, assim como em outras nações emergentes, as atividades de pesquisa e desenvolvimento da ciência se concentram no ambiente da universidade, principalmente na pós-graduação (Costa & Nebel, 2018). Considerando tal cenário, se faz necessária uma análise que busque investigar o sofrimento mental nesse nível de formação, bem como as estratégias de enfrentamento para o fenômeno.

A preocupação com o impacto da formação sobre a saúde dos estudantes não é um tema novo. Na graduação tem sido bastante explorado, no entanto encontra-se poucos estudos a respeito da formação pós-graduada. Embora as pesquisas não sejam numerosas, aos poucos o tema da saúde mental vem sendo relacionado à formação de pesquisadores (Faro, 2013; Louzada & Silva Filho, 2005; Souza et al., 2016). Além da necessidade de maiores produções científicas que evidenciem tal temática, também se torna relevante o planejamento e desenvolvimento de intervenções focadas na promoção de saúde mental e prevenção de adoecimentos dentro do contexto da pós-graduação *stricto sensu*.

Considerando o exposto, bem como refletindo-se sobre o trabalho desenvolvido por Boehs (2020) e o contato estabelecido com a referida autora, integrantes do Núcleo de Estudos de Processos Psicossociais e de Saúde nas Organizações e no Trabalho (NEPPOT), vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), planejaram e desenvolveram um projeto de extensão objetivando promover ações preventivas e de fortalecimento da saúde mental de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* da UFSC. O referido projeto visou, também, estimular o autoconhecimento dos participantes; promover espaço de escuta de momentos/situações de angústia, ansiedade e estresse vivenciados pelos sujeitos durante o período que se encontram cursando a pós-graduação; proporcionar reflexões sobre metas pessoais e profissionais que contribuíssem para o planejamento de carreira e projeto de vida dos pós-graduandos; e estimular a utilização de estratégias de enfrentamento visando a promoção da saúde mental dos pós-graduandos. Desse modo, o presente texto objetiva apresentar a descrição das intervenções realizadas por meio do projeto supracitado,

bem como a avaliação das atividades desenvolvidas e a discussão do trabalho desenvolvido à luz da teoria.

Descrição das intervenções

O desenvolvimento das atividades do projeto de extensão ocorreu por meio da realização de intervenções individuais e grupais realizadas na modalidade on-line. Em um primeiro momento, foram realizadas entrevistas individuais (com duração aproximada de 45 minutos) com os pós-graduandos que se inscreveram para participar das intervenções. O principal objetivo da entrevista consistiu em buscar conhecer as vivências de cada um e identificar se a participação no grupo era o mais apropriado para o sujeito no momento.

Os encontros grupais com os pós-graduandos ocorreram nos anos de 2020 e 2021. Realizou-se dois encontros com dois grupos realizados no ano de 2020 e três encontros com um grupo realizado no ano de 2021. Cada encontro teve duração aproximada de duas horas. De modo geral, o percurso dos grupos ocorreu do mesmo modo. Os dois grupos do ano de 2020 ressaltaram considerar dois encontros grupais como pouco tempo, destacando o interesse em continuar participando caso houvesse mais encontros; por este motivo, incluiu-se um encontro a mais no grupo ofertado em 2021, totalizando três encontros grupais.

Cabe salientar que o projeto de extensão foi planejado e conduzido por dois psicólogos (coordenadores do projeto). Além disso, em cada ano, houve também a presença de uma estudante em Psicologia, a qual inseriu-se no grupo enquanto atividade formativa e, também, auxiliou os coordenadores no desenvolvimento dos grupos.

No primeiro encontro grupal realizou-se uma breve apresentação dos coordenadores e da estudante de graduação que acompanharia as atividades. Em seguida, ocorreu uma explicação retomando o propósito da criação do grupo e quais eram seus principais objetivos. Nesta parte introdutória, foi realizado o contrato grupal, acordando a relação de confidencialidade e respeito entre os participantes. Solicitou-se a todos, se possível, ficarem com a câmera ligada para que houvesse uma maior interação entre os integrantes. A apresentação dos pós-graduandos desenvolveu-se a partir da tarefa que os participantes foram instruídos previamente a prepararem. A proposta era de que escolhessem um objeto que os descrevesse e, utilizando tal objeto, os pós-graduandos falaram de suas características pessoais, o que os definia e o porquê de se identificarem com tal objeto.

Após essa dinâmica de apresentações, solicitou-se que os participantes refletissem e indicassem três motivos que os fizeram escolher cursar pós-graduação e três motivos que os fazem permanecer no curso. A partir dos motivos relatados pelos pós-graduandos, os coordenadores discutiram sobre o assunto buscando acolher os participantes. Foram abordadas questões como a adaptação decorrente do ingresso à pós-graduação e os fenômenos que influenciam este processo. Seguidamente, realizou-se conexão com a temática do estresse, muito presente no cenário da pós-graduação, contando

com a explanação sobre o tema e o diálogo entre os participantes. Explicou-se o conceito de estresse e os possíveis recursos disponíveis para enfrentá-lo. Baseando-se nessa explicação, os pós-graduandos foram convidados a refletirem sobre seus recursos disponíveis para lidar com as demandas estressoras. Este encontro foi marcado por apresentações pessoais, introdução da temática, combinados e alinhamentos de expectativas sobre o grupo.

No segundo encontro, a discussão foi iniciada sendo questionado aos participantes a concepção de saúde mental. Após um momento de reflexão sobre os fatores que influenciam o bem-estar na pós-graduação, explicou-se sobre o Modelo de Demandas e Recursos e sua aplicabilidade na vida acadêmica para lidar com os aspectos levantados no encontro anterior. O Modelo de Demandas e Recursos do Trabalho (JD-R), desenvolvido em 2001 por Demerouti et al. (2001), propôs um referencial funcional para explicar como as demandas de trabalho (físicas, sociais ou aspectos organizacionais que requerem algum tipo de estresse psicológico), juntamente com os recursos disponíveis (físicos, sociais, pessoais ou organizacionais que contribuem para a redução das demandas), influenciam o bem-estar do trabalhador. Neste modelo, as demandas dizem respeito a um estado de energia negativa que esgota física e psicologicamente o indivíduo. Por outro lado, os recursos contrapõem-se às demandas, agindo como um processo motivacional que contribui para a melhoria de seu bem-estar (Pereira et al., 2019).

Logo após o diálogo inicial, encaminhou-se para a atividade proposta para o encontro. O exercício consistia em dividir os participantes em pequenos grupos em salas virtuais separadas. Cada grupo recebeu um caso de um estudante de pós-graduação que estava enfrentando questões estressoras de diferentes níveis (pessoal, relacional, institucional), as quais comumente podem fragilizar a saúde mental dos sujeitos. Os casos eram fictícios, elaborados pelos coordenadores do grupo, a fim de trazer histórias similares com as vivenciadas por muitos pós-graduandos. A partir de cada exemplo, os pequenos grupos deveriam propor estratégias de enfrentamento para o sujeito do caso e, posteriormente, apresentar para todo o grupo, sendo este também o momento de compartilhamento e de pensar estratégias adaptativas em maior ou menor grau, considerando, principalmente, a singularidade de cada sujeito. É importante ressaltar que, nos grupos ocorridos no ano de 2020, o encerramento ocorreu neste encontro. Após essa atividade, os participantes fizeram reflexões sobre como foi o processo de participação no grupo para cada um. Seguidamente, os coordenadores retomaram as temáticas discutidas e ressaltaram a importância de cuidar da saúde mental.

No grupo realizado no ano de 2021, o terceiro e último encontro se iniciou retomando a discussão sobre demandas e recursos disponíveis na vida acadêmica. Solicitou-se que cada membro do grupo refletisse sobre qual é o recurso que mais utiliza para lidar com as exigências nesse nível de formação, seja esse recurso uma atividade extracurricular, característica pessoal, relacionamentos, entre outros. Ainda dentro dessa discussão, os participantes receberam uma tabela para preencher com situações do dia a dia e como eles se sentem em relação a ela. A tabela era dividida em duas propostas: as

atividades, pessoas e situações que (1) se associam com angústia e desafios emocionais ou que aumentam a insegurança e as que (2) se associam com prazer/alegria ou que aumentam sua confiança. Após essa atividade, foi proposto que cada participante apresentasse outro participante com o recurso que refletiu sobre si na primeira atividade, a partir do que acredita ser importante para seu colega. O encontro e o grupo foram finalizados com agradecimentos, tanto por parte dos coordenadores como dos demais membros do grupo.

Discussão

Realizar um curso de mestrado ou doutorado é uma tarefa árdua, que apresenta uma série de desafios ao pesquisador em formação. O estudante precisa dar conta de todas as etapas da pós-graduação e ainda lidar com aspectos da sua vida pessoal. Nesse sentido, propor espaços de acolhimento consiste em uma medida importante para que os estudantes percebam que não estão só e que tem apoio de pessoas qualificadas e colegas que passam por situações semelhantes (Perez et al., 2019).

Os fatores associados ao sofrimento mental na pós-graduação apontados pelos participantes dos grupos desenvolvidos eram diversos. De modo geral, sobressaiu a dificuldade em conciliar o tempo dedicado à pesquisa e outras atividades da vida pessoal. Diante da atmosfera de intensa competitividade que o ambiente acadêmico proporciona, muitos estudantes acabam priorizando a dedicação à dissertação/tese em detrimento de outros aspectos importantes da vida pessoal (Gewin, 2012).

Além da dificuldade em estabelecer horários, as demandas da vida acadêmica, como desenvolvimento da dissertação/tese, participação em eventos, cumprimento de prazos, expectativas quanto ao futuro profissional e, ainda, aspectos pessoais e familiares, foram apontados pelos participantes dos grupos como fatores que vulnerabilizam a saúde mental. Associado a tais demandas, ficou evidente que a maioria dos membros do grupo já experimentou sentimentos de culpabilização e incapacidade em algum momento da sua trajetória na academia.

Ao abordar a temática do estresse, observou-se que os participantes relataram muitas demandas que não advinham apenas da pós-graduação, mas de problemas pessoais, como relacionamentos, questões financeiras, filhos, dentre outros. A ocorrência destes relatos se dá em razão de que os pós-graduandos estão na vida adulta e possuem outras demandas além dos estudos. Um fator importante a ser considerado é o isolamento decorrente da pandemia de COVID-19. A rotina muitas vezes solitária dos pós-graduandos foi agravada pela necessidade de permanecer em casa. De modo geral, obteve-se relatos de dificuldades de adaptação à nova rotina de produção longe da universidade, dos laboratórios, da biblioteca, assim como da relação com os orientadores e colegas nos diversos espaços do *campus*. Atrélendo-se ao exposto, o estudo de Viana e Souza (2021) buscou investigar a saúde mental de pós-graduandos no contexto da pandemia de COVID-19, tendo apontado diversos aspectos negativos da pandemia à saúde mental dos estudantes, percebendo-se uma interação de fatores sociais, psicológicos, econômicos e culturais.

Os referidos autores destacam, como principais resultados da investigação, tanto questões pessoais dos pós-graduandos quanto em relação ao desenvolvimento de suas pesquisas (não ter acesso a equipamentos e laboratórios da instituição de ensino, por exemplo), gerando ansiedade e preocupação, bem como a dificuldade de comunicação com colegas, professores e orientadores, o surgimento e/ou a intensificação de sintomas relacionados à transtornos mentais, e a falta de foco e concentração.

Há de se considerar que o adoecimento nesse nível de formação possui influência, também, das condições sociais e econômicas. Além disso, é necessário destacar a importância do estudo sobre essa população para conhecer suas necessidades e elaborar políticas terapêuticas. Falar sobre o tema, seja na mídia ou por meio de estudos, faz com que a problemática seja reconhecida, buscando minimizar os preconceitos institucionais e o estigma relacionado à utilização de serviços psicológicos (Santos, Perrone, & Dias, 2015).

Em relação à coordenação do grupo, os psicólogos utilizaram suporte teórico e evidências científicas relacionadas ao tema. Zimerman (2000) aponta que em grupos operativos como estes é importante que o coordenador esteja equipado com uma logística teórica e técnica para possibilitar novas atitudes internas no grupo. Utilizando o Modelo de Demandas e Recursos de Trabalho (Demerouti et al., 2001), os membros do grupo foram estimulados a refletirem sobre o repertório de recursos individuais disponíveis para enfrentar as demandas da vida acadêmica. Atividades físicas, hobbies, amparo institucional, apoio social de família e amigos e características pessoais como resiliência, determinação e disciplina surgiram nos grupos. O compartilhamento de recursos com os demais é uma estratégia grupal interessante, uma vez que o participante pode adquirir dos outros um método defensivo que pode ser usado em uma variedade de situações.

Considerações finais

O espaço do grupo contribuiu dando voz ao sofrimento e ao adoecimento produzido no contexto e pelas lógicas acadêmicas no contexto da pós-graduação, assim como os devidos enfrentamentos e encaminhamentos dessas situações. Com a realização do projeto de extensão, reforça-se a necessidade da existência de grupos que forneçam apoio psicológico aos pós-graduandos que se encontram em sofrimento psíquico. Ressalta-se, também, a importância da discussão do tema, uma vez que o sofrimento nesse nível de formação se manifesta em diferentes intensidades. O ambiente competitivo e as exigências da vida acadêmica, somados a aspectos relacionais, pessoais e institucionais, podem vulnerabilizar os estudantes. Nesse contexto, é essencial que os pós-graduandos reconheçam os recursos disponíveis para a construção de estratégias defensivas frente às demandas que os esgotam física e psicologicamente. Como estratégia defensiva, os grupos enquanto rodas de conversa sobre saúde mental na pós-graduação demonstraram ser espaços de fala, escuta e reflexão bastante válidos.

Ademais, destaca-se a necessidade da realização de estudos empíricos em diferentes instituições de ensino, produzindo análises e reflexões que

possibilitem compreender melhor toda a temática da saúde mental no contexto da pós-graduação *stricto sensu*. É interessante que os estudos sejam acompanhados de medidas interventivas que visem a conscientização e o diálogo, uma vez que a repercussão faz com que a problemática seja reconhecida de modo a promover ações preventivas e minimizar o tabu em torno do sofrimento mental na pós-graduação.

REFERÊNCIAS

- Associação Nacional de Pós-Graduandos – ANPG. (2018a). Depressão na pós-graduação: É preciso falar sobre isso. Recuperado em 10 setembro 2021, de <http://www.anpg.org.br/14/09/2018/depressao-na-pos-graduacao-e-preciso-falar-sobre-isso/>
- Associação Nacional de Pós-Graduandos – ANPG. (2018b). Sofrimento mental na pós-graduação da Universidade de Brasília: Situação e propostas de soluções. Recuperado em 10 setembro 2021, de <http://www.anpg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Resumo-question%C3%A1rio-2.0.pdf>
- Boehs, S. T. M. (2020). Carreira e saúde mental na pós-graduação: Possibilidade de intervenção. In M. C. P. Lassance & R. A. M. Ambiel (Org.), *Desafios e oportunidades atuais do trabalho e da carreira* (pp. 233-237). Campinas: ABOP.
- Cirani, C. B. S., Campanario, M. A., & Silva, H. H. M. (2015). A evolução do ensino da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: Análise exploratória e proposições para pesquisa. *Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20(1), 163-187.
- Costa, E. G. D., & Nebel, L. (2018). O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. *Polis*, 17(50), 207–227.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- 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), 282–284.
- Faro, A. (2013). Um modelo explicativo para o bem-estar subjetivo: Estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 654-662.
- GeoCapes. (2021). Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES – Indicadores. Recuperado em 12 outubro 2021, de <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>
- Gewin, V. (2012) Mental health: Under a cloud. *Nature*, 490, 299-301.
- Hyun, J. K., Quinn, B. C., Madon, T., & Lustig, S. (2006). Graduate student mental health: Needs assessment and utilization of counseling services. *Journal of College Student Development*, 47(3), 247-266.
- Kachenski, R. B., Sousa, R. C. S., Toro, P. E. Z., Costa, F., & Colauto, R. D. (2021). Sentimentos de culpa vivenciados na pós-graduação. *Revista Ambiente Contábil*, 13(2), 275-298.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC. Recuperado em 10 setembro 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Louzada, R. C. R., & Silva Filho, J. F. (2005). Formação do pesquisador e sofrimento mental: Um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 451-461.
- Pereira, M. M., Ferreira, M. C., & Valentini, F. (2019). Occupational satisfaction of physicians: The impact of demands and resources. *Paidéia*, 29.
- Perez, V. K., Brun, L. G., & Rodrigues, C. M. L. (2019). Saúde mental no contexto universitário: Desafios e práticas. *Trabalho (En)Cena*, 4(2), 357-365.
- 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.
- Souza, J. A., Fadel, C. B., & Ferracioli, M. U. (2016). Estresse no cotidiano acadêmico: Um estudo com pós-graduandos em Odontologia. *Revista da ABENO*, 16(1), 50-60.
- Steiner, J. E. (2005). Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. *Estudos Avançados*, 19(54), 341-365.
- Viana, H. F., & Souza, F. S. (2021). Saúde mental na pós-graduação e a COVID-19: Um estudo com mestrandos e doutorandos de uma instituição pública federal de ensino. *Revista de Casos e Consultoria*, 12(1).
- Zimerman, D. E. (2000). *Fundamentos básicos das grupoterapias* (2a ed.). Porto Alegre: Artmed.

FEIRA DE PROFISSÕES 2020: A CONSTRUÇÃO DO MODELO VIRTUAL

Arthur Serraino¹, Dani Vas², Dario Martinho de Lima³, Eduardo Takayuki Katto⁴, Maria da Conceição Coropos Uvaldo⁵, Rodolfo Luis Almeida Maia⁶, Rodrigo Marinangeli de Vasconcelos⁷, Sonia Maria Alavarces⁸, Tomaz Volpi Guimarães Piestun⁹



Desde a sua primeira edição em 2001 da “Feira USP e as Profissões”, o Serviço de Orientação Profissional do Instituto de Psicologia da USP (SOP-USP) é responsável pela organização do estande do Instituto. A partir da terceira edição a pedido da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária organizadora da Feira é convidado também a ter um estande específico da Orientação Vocacional. Nesse estande para cada edição foram desenvolvidas atividades sobre o tema com as experiências acumuladas em intervenções e no desenvolvimento de pesquisas (Lehman, Uvaldo & Silva, 2006; Lehman, Ribeiro, Uvaldo & Silva, 2015; Fonçatti et al. 2016) que acabaram por delinear um dispositivo grupal de curta duração que denominamos de *Oficinas de Orientação Profissional*. Na edição de 2019 da Feira cerca de 3500 pessoas participaram das referidas oficinas, o que caracterizava alto interesse e adesão.

¹ Psicólogo pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisador do Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Orientação Profissional (LABOR-USP). Aperfeiçoamento em Orientação Profissional e de Carreira pela USP. Atua na clínica particular em psicoterapia e orientação profissional e de carreira. É Psicólogo esportivo e de performance. arthurserraino@gmail.com

² Psicólogo e mestre Psicologia Experimental pela USP. Pesquisador do LABOR-USP. Aperfeiçoamento em Orientação Profissional e de Carreira pela USP. Atua na clínica particular com foco em questões LGBT especialmente no que tange a bissexualidade. daniel.vas@usp.br

³ Psicólogo e mestrando em Psicologia Experimental pela USP. Pesquisador do LABOR-USP. Membro do Núcleo de Cuidado Psicológico da Rede de Atenção à Pessoa Indígena (IPUSP). dariolimaneto@yahoo.com

⁴ Psicólogo pela USP. Pesquisador do LABOR-USP. Aperfeiçoamento em Orientação Profissional e de Carreira pela USP. Atua na clínica particular em psicoterapia e orientação profissional, colaborador Cursinho Popular da Psico. dudutakayuki@hotmail.com

Com a pandemia por SARS-CoV-2 causadora da COVID-19 e a necessidade de isolamento social, surgiu a proposta do desenvolvimento de uma Feira virtual. Durante quatro meses a equipe autora deste texto trabalhou para construir modelos tanto para o estande do IPUSP quanto o da Orientação Vocacional. Este desafio gerou muitas pesquisas, discussões e experimentações que acabaram por constituir além de um imenso aprendizado à equipe novas formas de trabalho em Orientação Profissional. Este capítulo descreve as atividades do estande virtual da Orientação Vocacional, apresentadas em duas seções: *Processo de delineamento das atividades* e *Atividades desenvolvidas*.

Processo de delineamento das atividades

Após pesquisas e discussões visando a maior interatividade e possibilidade de maior acessibilidade a equipe considerou que deveria priorizar a realização de vídeos de curta duração e uma *live*. As *lives* foram limitadas a uma e optamos por uma maior interação via *chat*, evitando problemas técnicos amplamente discutidos entre a equipe e a organização da Feira. Contatamos colegas orientadores do *Grupo de Trabalho Orientação Profissional em Escolas* do Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Orientação Profissional (LABOR-USP)¹⁰ que trabalham em colégios e cursinhos preparatórios para vestibular para levantar quais eram as angústias e questões trazidas por seus alunos durante a pandemia. Os resultados da tabulação desses dados salientaram questões sobre o futuro como: vai mudar tudo pós-pandemia, os prazos para vestibular, perspectivas de retorno das aulas presenciais, especulações sobre uma provável vacina entre outras. Se havia um sentimento que estava presente nas falas dos alunos, nas conversas com pessoas próximas e nas próprias discussões do Grupo de Trabalho, este sentimento era o medo.

Nossas reflexões nesta etapa preparatória se pautavam principalmente sobre o tema da *imprevisibilidade*, não apenas a decorrente da pandemia, mas em vários momentos da vida em que escolhas precisam ser feitas. Escolhas previsíveis, como escolher um curso superior ao final do ensino médio, e outras imprevisíveis, como decidir prestar vestibular no meio da pandemia. A partir desse levantamento foram produzidos 52 vídeos para o estande virtual, organizados em quatro conjuntos de atividades : (a) pergunte ao orientador, (b) vale a dica , (c) oficinas de orientação profissional e (d) *live*.

⁵ Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia Social pela USP, psicóloga do Serviço de Orientação Profissional da USP e pesquisadora do LABOR-USP, professora universitária e do curso de Aperfeiçoamento em Orientação Profissional e de Carreira da USP. mcuvaldo@usp.br

⁶ Psicólogo, mestre e doutorando em Psicologia Social pela USP. Pesquisador do LABOR-USP. Aperfeiçoamento em Orientação Profissional e de Carreira pela USP. É membro da equipe multidisciplinar do centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas do Município de Osasco, docente do curso de Especialização em Orientação Profissional da "Colmeia". rodolfo.maia09@gmail.com

⁷ Especialista em Educomunicação. Técnico de Informática do IPUSP e Pesquisador do LABOR-USP. rodrigo.vasconcellos@usp.br

⁸ Bacharel em Letras pela USP. Secretária do Serviço de Orientação Profissional da USP (SOP-USP) Secretária e pesquisadora do LABOR-USP. soniama@usp.br

⁹ Psicólogo pela USP. Pesquisador do LABOR-USP. Especialista em Atendimento Clínico pela PUC-SP. Psicoterapeuta de casais e famílias. Educador de Ensino Fundamental. tomaz.piestun@usp.br

¹⁰ Camila Galafassi, Elaine de Souza Zanolo Manara, Maria da Conceição Uvaldo, Milena Sampaio Greve, Rodrigo Fernandes Gato do Nascimento, Roger Augusto Yamagishi, Omar Calazans Nogueira Pereira e Silvia Hasse

Atividades desenvolvidas

Pergunte ao orientador

Foi realizado um levantamento, intermediado pelos colaboradores do *GT OP em escolas*, entre jovens de ensino médio acerca do que gostariam de perguntar a um orientador profissional, caso tivessem oportunidade. A partir da tabulação das respostas obtivemos um total de 30 questões, que foram respondidas por pesquisadores do LABOR-USP em vídeos com média de três minutos de duração, um para cada pergunta. No máximo cada orientador¹¹ respondeu duas perguntas para dar diversidade não apenas de rostos, mas também de pontos de vista. As perguntas versaram sobre: como escolher um curso (exemplos: no que devo pensar para fazer minha escolha de curso? Características pessoais, mercado de trabalho, coisas que gosto...); sobre a vida universitária (exemplos: participar de festas e eventos vai prejudicar meu desempenho na faculdade? Como faço para fazer intercâmbio?); sobre o mercado de trabalho (exemplos: como posso aumentar minhas chances de sucesso profissional? É mais importante a indicação ou o meu curriculum no mercado de trabalho?); e sobre os efeitos da pandemia (exemplos: o que vai mudar nos vestibulares deste ano? O que pode mudar no mercado de trabalho pós-pandemia?)

Vale a dica

Foram feitos três vídeos mais longos, respondendo às três questões mais recorrentes levantadas pelos orientadores/pesquisadores, relacionadas a seguir:

1. O que devo levar em conta para fazer uma boa escolha? O vídeo contextualiza a questão da escolha de um curso superior e as influências da família, da escola e de colegas.
2. Quais são as carreiras do futuro? O vídeo questiona a partir de exemplos a dificuldade de se fazer essas previsões e aponta a necessidade de ser um profissional atualizado e atento as mudanças no mundo do trabalho e na sua carreira.
3. Existe profissão perfeita? Os aspectos positivos e negativos de uma carreira, como descobri-los? Este vídeo mostra a necessidade de se ter fontes de informação diversas sobre um curso ou carreira.

Oficinas de Orientação Profissional

Daremos especial atenção a esta atividade por ter sido a mais complexa e que resultou em uma nova forma de atuação. O modelo foi utilizado

¹¹ Participaram desta atividade os seguintes orientadores profissionais: Andrea Knabem, Anna Kelly Frota, Camila Galafassi, Cida Martins, Debora Audi, Diego Isquardo, Fabiano Fonseca da Silva, Guilherme Fonçatti, Luis Celso Toledo, Marcelo Afonso Ribeiro, Marcelo Labaki Agostinho, Mario Souza Costa, Roger Yamaguishi, Maria da Conceição Uvaldo e Sílvia Hasse

posteriormente em outras situações, alcançando bons resultados, levando a ser incluída como uma possibilidade de atendimento do Serviço de Orientação Profissional da USP (SOP-USP). Da forma que concebemos este dispositivo a construção de uma oficina é constituída pelas seguintes etapas: elaboração de um diagnóstico situacional, identificação das demandas do grupo, levantamento dos objetivos da oficina, desenvolvimento das atividades a serem realizadas e avaliação dos resultados (Fonçatti et al. 2016).

Ao invés de uma mera adaptação da oficina de uma hora de duração que costumávamos fazer nas Feiras presenciais, desenvolvemos um modelo de cinco oficinas mais curtas, com média de 12 minutos e temáticas diferentes em cada uma. As oficinas se somam, levando à reflexão de vários temas importantes no processo de escolha e a uma autoavaliação propiciando caminhos para continuar o processo de escolha. Cada uma das oficinas tem objetivos e temáticas específicos e podem ser feitas individualmente com ganhos para o participante. Também existe uma lógica na forma como as oficinas foram estruturadas. Assim, caso o participante pudesse realizar todas as cinco oficinas, ele teria mais oportunidades de refletir de maneira mais aprofundada sobre seu processo de escolha. A proposta da Oficina ser gravada também propiciou além da possibilidade de reapresentação e interatividade podendo ser pausada a qualquer momento, que ela pudesse ser levada a termo facilitando a compreensão dos participantes dos objetivos a serem atingidos.

O desafio de refletir sobre o processo de escolha no momento de crise em que vivemos, com incertezas e mudanças tão constantes quanto imprevisíveis, nos levou a uma série de dificuldades em construir essas oficinas. Muitos questionamentos surgiram: como abordar a temática das incertezas com relação às escolhas profissionais? Como falar sobre a pandemia sem que a discussão se centralize apenas nela? Da mesma forma, havia questões importantes sobre as mudanças das datas e formas de avaliação dos vestibulares que também precisavam ser abordadas, já que estavam impactando os vestibulandos, população alvo da Feira. Essas reflexões resultaram nos quatro objetivos gerais das oficinas: perceber as dificuldades de escolha em tempos de crise (pandemia); auxiliar o participante a realizar um autodiagnóstico compreendendo como se situa no processo de escolha de um curso e o que ainda é necessário explorar; levar o participante a compreender que para uma escolha de curso superior como para qualquer outra escolha é necessário: autoconhecimento, explorar as possibilidades e desenvolver um plano de ação para buscar as informações necessárias para uma escolha. A partir dos objetivos mencionados foram desenvolvidas cinco oficinas:

Oficina 1: Onde estou no processo de escolha (Autodiagnóstico)

Qualquer processo de orientação profissional se inicia por um diagnóstico de como aquela pessoa está se relacionando com sua escolha e o que já fez ou pensou relacionado a isso. Neste sentido, esta primeira oficina tem como objetivo auxiliar o participante a avaliar onde está neste processo, o que já tem e o que ainda lhe falta. Para tanto, foi preparada uma escala com

alguns itens considerados importantes no processo (sinto que me conheço, estou seguro da minha escolha profissional, a opinião de amigos, familiares e professores me influenciam, tenho todas as informações que preciso para escolher, conheço as faculdades pelas quais tenho interesse, estou informado sobre os processos seletivos) que foram discutidos possibilitando reflexão e autoavaliação dos participantes.

Oficina 2: Como escolher em tempos de crise

A segunda oficina teve como principal objetivo evidenciar que uma trajetória de carreira não é linear e que muitos imprevistos, bons ou ruins, podem acontecer em nossas vidas e influenciar os nossos processos de escolha. Neste sentido, a pandemia pode ser encarada como um imprevisto importante e singular, mas outros acontecem. Na oficina contamos a história de Celso (personagem fictício) e vários momentos de sua vida em que teve que fazer escolhas (curso técnico, curso superior, trabalhar em empresa da família, casar-se entre outras). As pessoas que assistem o vídeo são os orientadores profissionais que ajudariam nosso personagem em suas escolhas.

Oficina 3: A escolha profissional é para sempre?

Esta oficina teve como objetivos trabalhar, em primeiro lugar, o peso da escolha nas decisões profissionais; e, em segundo lugar, questionar a possibilidade de diferentes trajetórias para uma carreira de sucesso. Iniciamos a oficina discutindo a ideia de uma escolha profissional e de uma carreira linear: “ser um bom aluno na matemática faz com que eu necessariamente escolha algo na área das exatas?”. Pelo contrário, existem vários caminhos possíveis, sendo que múltiplos fatores contribuem para o processo de escolha.

Passamos, então, para o estudo de caso. Apresentamos um slide com quatro celebridades: Eduardo Silva; Anitta; Rodrigo Faro; e Maju Coutinho. Contamos um pouco das atuações mais famosas ou emblemáticas, de modo a mostrar mudanças planejadas e outras ocasionadas por questões diversas na construção de suas carreiras. Ao construir e escolher as celebridades para esta oficina, tivemos um cuidado em especial ao pensar em representatividade. Pessoas com mais de um curso superior, ou que tiveram que desistir de uma faculdade, ou que tiveram que trabalhar durante o curso, ou mesmo pessoas que fizeram um curso técnico invés de uma faculdade. Essa escolha foi para melhor atender o público da Feira, que, desde seu início, tem como foco atingir os estudantes da rede pública de ensino. Neste ano, com a Feira On-line, entendemos que o evento teria a possibilidade de alcançar ainda mais pessoas, o que torna ainda mais importante poder mostrar exemplos de diferentes trajetórias em diferentes carreiras.

Oficina 4: Critérios de Escolha: construindo uma bússola

Dentre as reflexões que propusemos em formato de oficina, um capítulo importante precisava ser destinado à problemática dos critérios de escolha e para isso usamos como eixo a construção de uma bússola. Diferente dos modernos aplicativos que traçam rotas prontas e nos ordenam seguir o

caminho mais rápido e não necessariamente o mais seguro ou mais interessante, a bússola aponta sempre a mesma indicação independentemente do uso que se queira fazer dela: cabe a quem viaja saber fazer uso dos pontos cardinais, do ponteiro no norte magnético, e traçar sua própria rota para cada movimento. Mais do que entregar uma rota pronta e acabada que resolve um único problema pontual, propomos nessa bússola vislumbrar onde está o próprio norte, que elementos o compõem, e com isso poder fazer consigo mesmo todo e qualquer caminho a qualquer tempo e em qualquer circunstância. Várias perguntas foram feitas aos participantes que anotavam as suas respostas, gerando uma grande lista com algumas dezenas de itens diferentes. Esta é exatamente a proposta, pois a ordenação e a seleção de critérios precisam partir de um universo inicial o mais abrangente e reconhecido por essa pessoa. Passada essa longa bateria de perguntas, apresentamos uma grade de temas que procura agrupar os diferentes aspectos envolvidos na escolha baseados nos critérios de escolha desenvolvidos por Neiva (2010): onde trabalhar, quando e quanto trabalhar, o que desejo obter de retorno do meu trabalho, com o que trabalhar, fazendo o que e como e com quem ou para quem trabalhar. Esses critérios pessoais são posteriormente colocados em um modelo simples de bússola, salienta-se desta forma o que é mais importante para cada um dos participantes na sua escolha profissional.

Oficina 5: Como estou agora ao final desta Feira?

Acreditamos que Feira virtual proporcionou uma oportunidade de conhecer mais sobre a USP e sobre vários cursos oferecidos por esta universidade. Como cada unidade teve liberdade de produzir o seu conteúdo, é de se esperar que as experiências relacionadas a cada uma delas seja diferente. Essa diversidade e quantidade de cursos, pesquisas, serviços caracteriza a USP. Contudo, mesmo com dois dias intensos talvez não tenha sido possível tirar todas as dúvidas. Talvez outras dúvidas tenham surgido, o que consideramos muito produtivo e útil ao processo de escolha profissional. Nesse sentido a última oficina possibilitou ao participante perceber no que a Feira o auxiliou no processo de escolha; organizar o que ainda precisa ser feito para escolher de forma adequada e desenvolver um plano de ação. Para isso após uma retomada da oficina 1 foram apresentadas doze ações para que os participantes assinalassem o que ainda precisam fazer para poder melhor escolher um curso superior, são elas: pensar mais sobre os meus interesses, relembrar minha história de vida para poder perceber quais experiências e vivências são importantes para a minha escolha, buscar mais informações sobre cursos e profissões, conversar com alunos e professores dos cursos que estou mais interessado, “visitar” as faculdades que mais tenho interesse, diferenciar as minhas opiniões das de outras pessoas, conversar com os meus pais e professores sobre minhas escolhas, preciso ler manuais e editais dos processos seletivos e vestibulares, preciso criar um plano de estudos, trocar informações com meus colegas e amigos, ler mais sobre as carreiras que estou pensando e procurar a ajuda de um orientador profissional.

Live

Para finalizar o estande virtual , foi realizada uma *live* com as psicólogas Maria da Conceição Uvaldo e Camila Galafassi respondendo a perguntas do *chat* e que mereceram ser mais exploradas como: quero ter meu próprio negócio, que curso devo fazer; que curso devo fazer para ser DJ; quero morar fora, que cursos podem facilitar este meu desejo.

Considerações Finais

A Feira virtual da USP foi considerada um sucesso por ter obtido mais de 1 milhão de visualizações , tendo sido acessada por pessoas de todos os estados do Brasil e em mais de 40 países. O estande da Orientação computou 7.719 visualizações , sendo um dos mais visitados. A participação no *chat* foi intensa possibilitando uma elevada interatividade com os participantes, sendo frequentes respostas no *chat* demonstrando que os participantes estavam acompanhando as oficinas: acho que o Celso deveria escolher publicidade, concordo plenamente com você Rodolfo, vocês me fizeram pensar em tantas outras coisas, como faço para continuar conversando com vocês depois da Feira. Não foi possível uma avaliação formal do processo o que deve ocorrer na Feira de 2021, contudo o retorno dos participantes foi muito positivo, pois todas as oficinas e vídeos receberam elogios e agradecimentos após o término das exibições. O estande foi também muito bem avaliado pela organização do evento e pelos orientadores profissionais e coordenadores de escolas que o visitaram e enviaram seus comentários: excelente material, adorei a forma das oficinas, como poderei ter acesso as oficinas para aplicá-las nos meus alunos, muito inovadora a forma de apresentação.

Nesse formato , observamos uma ampliação de alcance das atividades propostas, uma vez que a virtualidade permite alcançar um maior número de pessoas que não teriam acesso a essas discussões e conteúdo de outra forma, além disso, percebemos como fator muito relevante a adaptação ao ritmo individual já que tornou possível pausar e retornar aqui e ali conforme o desejo ou necessidade. A partir desta experiencia e outras realizadas posteriormente pudemos observar que as oficinas realizadas da forma proposta merecem ser pesquisadas de forma mais sistemáticas dada a excelente receptividade e avaliação obtida podendo se tornar uma nova forma de intervenção em orientação profissional.

REFERÊNCIAS

- Fonçatti, G., Galafassi, C., Audi, D., Isquerdo, D., Uvaldo, M. C. C., Rindeika, M., & Pereira, O.C.N. (2016). Oficina de Orientação Profissional: construindo estratégias de intervenção para Feira de profissões. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 103-113.
- Lehman, Y. P., Uvaldo, M. C. C. & Silva, F. F. (2006). O jovem e o mundo do trabalho: consultas terapêuticas e orientação profissional. *Imaginário*, 12(12), 81-96. Recuperado em 03 de dezembro de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100005&lng=pt&tlng=
- Lehman, Y.P ; Ribeiro, M. A. ; Uvaldo , M.C.C ; Silva , F. F. (2015). A psychodynamic approach on group career counseling: A Brazilian experience of 40 years. *Bulletin – AIOSP (Cessou em 1983. Cont. ISSN 1023-8921 Educational and Vocational Guidance)*, v. 15, p. 23-36, 2015.
- Neiva, K.M.C (2010). Jogo – Critérios para a Escolha Profissional. In: Rosane Schotgues Levenfus; Dulce Helena Penna Soares; colaboradores. (Org.). *Orientação Vocacional Ocupacional*. 2ªed.Porto Alegre: Artmed, 2010, v. , p. 237-243.
- Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária [PRCEU]. (2020). Programa USP e as Profissões. Universidade de São Paulo. Recuperado de < <https://prceu.usp.br/programa/usp-e-as-profissoes/>>

PROGRAMA DE PLANEJAMENTO DE CARREIRA PARA FORMANDOS E RECÉM-FORMADOS DURANTE A PANDEMIA COVID-19

Luciane Leila Linden Gottschalk¹, Luana Angélica Rambo²



Introdução

A indecisão sobre qual caminho seguir depois de formado é natural por ser um período de transição universidade-trabalho, caracterizado por transformações e pelo estabelecimento da identidade profissional, dessa forma, marcado por dúvidas, conflitos e expectativas de ingresso no papel de trabalhador (Silva, 2010; Lima-Dias & Soares, 2012; Oliveira, 2014). Assim sendo, é comum que os recém-formados sintam-se inseguros e com medo, sem saber o que encontrarão pela frente (Lima-Dias & Soares, 2012; Oliveira, 2014). Portanto, a transição universidade-trabalho é um momento significativo e difícil de ser vivenciado e representa um dos primeiros movimentos de adaptação do estudante ao trabalho (Lima-Dias & Soares, 2012; Oliveira, 2014).

Este processo torna-se ainda mais intenso quando se soma o contexto da Pandemia Covid-19, no qual houve a intensificação das incertezas que podem gerar insegurança e maiores dificuldades na inserção profissional (Ornell, et al., 2020). Os efeitos econômicos da Covid-19 terão impacto mais dramáticos no país. A taxa de desemprego foi acima de 11% em 2020 e imagina-se que

¹ Mestre em Psicologia Clínica na Unisinos, Psicóloga (CRP 07/21195) diplomada pela Unisinos, com formação em Coaching pela Sociedade Brasileira de Coaching. Orientadora de Carreira desde 2011 na Unisinos, membra da Associação Brasileira de Orientação Profissional. Experiência na abordagem Cognitivo-Comportamental e Avaliação Psicológica. Professora universitária em disciplinas da graduação e pós graduação. llinden@unisinos.br

² Bacharel em Psicologia (Unisinos), Especialista em Psicologia Jurídica (Unisinos), Orientadora de Carreira na Unisinos e Psicóloga Clínica. luanaram@unisinos.br

essa taxa continue a subir, principalmente pela informalidade de muitas posições de trabalho (Mattei & Heinen, 2020).

Em vista disso, as universidades brasileiras têm um papel importante na proposição de programas que ofereçam suporte para construção e desenvolvimento de carreira, bem como, que contemplem a saúde mental do universitário (Lima-Dias & Soares, 2012; Gottschalk, Monteiro & Andretta, 2019), principalmente para os universitários concluintes, os quais tem recebido pouco suporte com relação ao desenvolvimento e decisão de carreira na execução de projetos profissionais e de vida (Cava, 2012; Oliveira, 2014). Nesse sentido, são recomendados programas de orientação profissional (Cava, 2012; Lima-Dias & Soares, 2012) nas modalidades de atendimento individual e/ou em grupo (Oliveira, 2014), uma vez que, podem promover maior clareza das direções preferenciais para a vida, favorecendo a tomada de decisão autônoma, e por consequência, a empregabilidade (Cava, 2012).

Assim sendo, de modo a ampliar o conhecimento existente acerca das intervenções de carreira com formandos e recém-formados na transição universidade-trabalho, este capítulo tem como objetivo relatar a experiência do Serviço de Gestão de Carreiras, vinculado à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos Carreiras), na condução de um programa de planejamento de carreira para formandos e recém-formados, embasado no Coaching Cognitivo-Comportamental (CCC).

O Coaching Cognitivo-Comportamental parte do mesmo embasamento teórico da Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), todavia, apresenta algumas diferenças na condução das sessões por aplicar-se a populações não clínicas (Freitas et al., 2014; Dias & Fortes, 2015). O CCC tem como foco a melhoria do bem-estar (Karas & Spada, 2009) e tem apresentado efeitos positivos para a tomada de decisão de carreira (Palmer & Szymanska, 2008; Dias & Fortes, 2015). A colaboração para a mudança de pensamentos disfuncionais, resolução de problemas, estabelecimento de metas e desenvolvimento de um plano de ação são alguns dos seus benefícios (Hultgren, Palmer, & O’Riordan, 2013).

Para programas de orientação de carreira para transição universidade-trabalho, teoricamente embasados no Coaching Cognitivo-Comportamental, sugere-se que sejam abordados os aspectos pessoais e contextuais específicos desse período de carreira, a saber: autoeficácia, sentimentos de pressão, definição de objetivos profissionais, planejamento de carreira, exploração vocacional, recursos psicológicos, identidade com o papel de trabalhador e preparo para o mercado de trabalho (Cava, 2012; Lima-Dias & Soares, 2012; Oliveira, 2014).

Descrição e Avaliação da Intervenção

O Programa de Planejamento de Carreira foi ofertado ao público em fevereiro de 2021, divulgado através de e-mail marketing institucional, com acesso ao link para inscrição. A intervenção teve início em março de 2021, foi conduzida por profissionais da área da psicologia e orientação de carreira da Universidade, e contou com a participação de 46 formandos e recém-formados,

que estiveram presentes em todos os encontros. O Programa teve o total de cinco sessões semanais, com duração de 1 hora e 30 minutos cada. Para realização utilizou-se uma plataforma de videochamada, onde os participantes poderiam interagir por vídeo, microfone e/ou comunicação escrita no espaço para bate-papo. Também se utilizou uma plataforma on-line para acesso aos materiais de apoio, como exercícios escritos, instrumentos e tarefas de casa.

O Programa de Planejamento de Carreira teve como objetivo oferecer suporte aos universitários formandos ou recém-formados, propiciando um espaço para reflexão por meio das técnicas e métodos do CCC, para que os participantes enfrentassem com mais tranquilidade a finalização do curso acadêmico e a transição universidade-trabalho. Para tanto, os exercícios para o desenvolvimento de carreira estimularam a tomada de decisão, exploração vocacional, autoeficácia, locus de controle, identidade de carreira, diminuição da ansiedade e do estresse típicos dessa fase de carreira, além de criar o passo a passo de um plano de carreira. As sessões foram pensadas de acordo com esses objetivos e foram estruturadas conforme a descrição da Tabela 1.

TABELA 1

Temas e atividades das oficinas de inserção profissional

Sessão	Objetivo	Técnicas e Atividades realizadas
1ª sessão	Definição de objetivos com a participação no programa; Autoconhecimento.	- Exercícios escritos; - Identificação de forças, fraquezas, necessidades e valores; - Instrumentos de avaliação para autoconhecimento; - Tarefa de casa (exercício de reflexão).
2ª sessão	Identificar e trabalhar pensamentos disfuncionais e padrões autolimitantes relacionados ao planejamento de carreira.	- Exercícios escritos; - Psicoeducação: crenças, emoções e crenças; - Enfrentamento - Tarefa de casa.
3ª sessão	Exploração de carreira; Tomada de decisão.	- Exercícios escritos; - Balança decisacional; - Tarefa de casa.
4ª sessão	Tomada de decisão; Plano de ação.	- Exercícios escritos; - Balança decisacional; - Rota de ação; - Tarefa de casa.
5ª sessão	Trabalhar prevenção da procrastinação; Manutenção dos objetivos; Avaliação do processo.	- Psicoeducação: procrastinação, pensamentos disfuncionais e emoções; - Avaliação através de autorrelato.

A cada sessão os participantes foram convidados a partilhar suas experiências e construções, assim como, foram propostas tarefas de casa para que ao longo da semana pudessem continuar elaborando e avançando no processo.

Na primeira sessão, os alunos foram convidados a pensarem em suas demandas para o planejamento de carreira, quais as dúvidas e necessidades que sentem para este momento. Para isto, utilizou-se a técnica ‘Resultados Esperados’, na qual os alunos descrevem seu objetivo, colocam a importância do mesmo neste momento e seu comprometimento em trabalhá-lo. Na mesma sessão, trabalhou-se, através de exercícios escritos reflexivos, a temática de ‘Valores de Vida’ e ‘Análise SWOT’, para identificar valores e necessidades, forças e fraquezas pessoais. Como complemento, os alunos realizaram o levantamento dos interesses profissionais através do instrumento ‘Avaliação Tipológica de Interesses Profissionais’, de Marcos Balbinotti (direitos autorais Unisinos). Na segunda sessão, realizou-se a técnica de psicoeducação, com objetivo de trabalhar pensamento disfuncionais e emoções características deste momento de finalização do curso. Da mesma forma, utilizou-se exercícios para identificar formas de enfrentamento e gestão das emoções.

Na terceira sessão, os alunos foram convidados a realizar uma pesquisa sobre possibilidade profissionais, com o objetivo de levantar informações e conhecer mais sobre cenários profissionais. Posteriormente, foi realizada a técnica da Balança Decisacional, com o intuito de comparar informações e refletir sobre vantagens e desvantagens de cada caminho da profissão. Na quarta sessão, em continuação, os alunos foram convidados a seguir pesquisando sobre as possibilidades, e em sequência, realizou-se a apresentação de técnicas para planejamento de ação, como ‘Meta Smart’ e ‘Road Map’.

Para finalização, na quinta sessão foi trabalhada a técnica de psicoeducação para enfrentamento da procrastinação e gestão das emoções. Como conclusão, os alunos foram convidados a realizar uma avaliação do processo, através do autorrelato na própria sessão.

Ao final das sessões, os participantes avaliaram a intervenção por meio de um formulário com perguntas descritivas, onde pudessem apontar se o processo contribuiu para o planejamento da carreira. O conteúdo das respostas foi analisado e agrupado em temáticas para melhor compreensão.

Um primeiro aspecto apontado pelos participantes foi a sensação de apoio e suporte percebida. Tal aspecto pode ser evidenciado na fala “*o Programa foi muito bom para tirar dúvidas e dar estímulo e suporte para os formandos*”. Outro ponto destacado foi a contribuição da intervenção para a elaboração do planejamento de carreira, evidenciado na fala “*tem me ajudado muito a pensar sobre a forma com que vejo o pós-formatura. Os encontros têm auxiliado no meu plano de ação e em como desejo me inserir no mercado*”.

O autoconhecimento também é um aspecto que aparece nos relatos, como em: “*tem sido um momento muito especial de investimento na minha carreira, no meu fazer profissional futuro, principalmente pela oportunidade de autoconhecimento*”. Como contribuição ainda, os formandos e recém-formados também avaliaram que a intervenção teve um impacto significativo para auxiliá-los a lidar com a procrastinação, a ansiedade e a percepção de autoeficácia, possível observar em trechos, como: “*está me impactando muito positivamente e me ajudando a vencer minha constante procrastinação e ansiedade*”, e em “*estou me sentindo cada vez mais confiante! Gratidão!*”.

Considerações Finais

A partir do trabalho desenvolvido e por meio dos relatos dos participantes é possível identificar que a intervenção contribuiu para o planejamento da carreira e para a percepção de apoio por parte da Universidade, bem como, foi um espaço de acolhimento, importante no momento pandêmico, impactando também para sensação de satisfação, bem-estar e saúde mental.

Ainda, entende-se relevante a promoção de novas edições desta natureza, com abrangência aos formandos dos próximos semestres na Universidade. Neste sentido, também se torna significativo o planejamento da intervenção em formatos presencial ou híbrido, acolhendo outras formas de interação pós-pandemia. Sugere-se que mais programas desta forma sejam propostos em diferentes regiões, procurando entender e atender as singularidades de cada população.

REFERÊNCIAS

- Cava, J. M. (2012). Decisão de carreira na transição da universidade para o mercado de trabalho: validação de instrumento de medida (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto). Recuperado de: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde10102013-155234/publico/JULIANA_MARIA_CAVA_MESTRADO.pdf
- Dias, G. P., & Fortes, C. P. D. D. (2015). *Coaching cognitivo-comportamental: desenvolvimento humano com base em evidências e foco em solução*. Rio de Janeiro: Cognitiva.
- Freitas, S. B., Habib, L. R., Sardinha, A., King, A. L. S., Barbosa, G., Coutinho, F. C., Martiny-Costa, C., Carvalho, M. R., Palmer, S., Nardi, A. E., & Dias, G. P. (2014). Terapia cognitivo-comportamental e coaching cognitivo-comportamental: como as duas práticas se integram e se diferenciam. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 10(1), 54-63. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20140008>
- Gottschalk, L. L. L., Monteiro, J., & Andretta, I. (2019). Coaching Cognitivo-Comportamental: relato de uma intervenção breve de carreira na transição universidade-trabalho. *Psicologia em Estudo*, v. 24, e39798. Doi: <https://doi.org/10.4025/1807-0329e39798>
- Hultgren, U., Palmer, S., & O'Riordan, S. (2013). Can cognitive behavioural team coaching increase well-being? *The Coaching Psychologist*, 9(2), Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2014-01623-004>
- Karas, D., & Spada, M. M. (2009). Brief cognitive-behavioural coaching for procrastination: a case series. *Coaching: An International Journal of Theory Research and Practice*, 2(1), 44-53. <https://doi.org/10.1080/17521880802379700>
- Lima-Dias, M. S. L., & Soares, D. H. P. (2012). Planejamento de carreira: uma orientação para universitários. *Psicologia Argumento*, 30(68), 53-61. Recuperado de: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/pa?dd99=pdf&dd1=5884>
- Mattei, L., & Heinen, V. Impactos da crise da Covid-19 no mercado de trabalho brasileiro. *Revista de Economia Política*, vol. 40, n° 4, pp. 647-668, outubro-dezembro/2020.
- Oliveira, M. C. (2014). Sucesso na graduação: estudo longitudinal prospectivo da transição universidade-trabalho (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto). Recuperado de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-13112014-101423/pt-br.ph>
- Ornell, F., Schuch, J., Sordi, A., Kessler, F. Debates em psiquiatria. Abr-Jun 2020. <http://dx.doi.org/10.25118/2236-918X-10-2-2>.
- Palmer, S., & Szymanska, K. (2008). Cognitive behavioural coaching: an integrative approach. In S. Palmer & A. Whybrow (Eds.), *Handbook of coaching psychology: a guide for practitioners* (pp.86-117). London, UK: Routledge.

GAMIFICAÇÃO NA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DE CARREIRA

Mônica Sparta¹, Bruna Zomer, Gustavo Beal², Natália Baptista Ramos³,
Pietro Bordin⁴, Rafaella Kochenborger⁵, Rodrigo Soares de Assis⁶



Introdução e Objetivos

Desde 2010, o termo gamificação vem sendo utilizado para descrever processos de desenvolvimento de atividades que utilizam elementos do *design* de jogos em contextos de não jogo com o objetivo de melhorar a experiência e o engajamento do usuário. Soluções gamificadas vêm sendo utilizadas em diversas áreas (administração, publicidade, educação, saúde etc.) e com diferentes objetivos (mudança de comportamentos, crenças e atitudes, criação de novos hábitos, desenvolvimento de habilidades e competências).

Entre os profissionais da Orientação Profissional e de Carreira (OPC), o uso de técnicas como instrumentos capazes de mediar os processos de

¹ Psicóloga e Mestre em Psicologia pela UFRGS e Orientadora Profissional e de Carreira. Atualmente, trabalha como supervisora de estágio do Núcleo de Psicologia da Carreira e do Trabalho do Serviço de Atendimento e Pesquisa em Psicologia (SAPP) e é voluntária no Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira (GDC) da PUCRS. monica.sparta@puccrs.br

² Psicóloga formada em Psicologia pela PUCRS, Especialista em Gamificação e Certificada em Empreendedorismo e Inovação. Voluntária no Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira (GEDC). Fundadora da Game On Studio. zomer.bruna@gmail.com

³ Psicólogo formado pela PUCRS, consultor de Psicologia Organizacional, Psicólogo na empresa Contato Seguro e auxiliar voluntário no Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira (GEDC). beal.gustavo@gmail.com

⁴ Psicóloga formada pela PUCRS, Consultora de Carreira e auxiliar voluntária no Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira (GEDC). natalia.baptista@acad.puccrs.br

⁵ Psicólogo formado pela PUCRS, Assistente de Gestão de Pessoas na DBC Company e auxiliar voluntário no Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira (GEDC). pietropsibordin@gmail.com

⁶ Psicóloga formada pela PUCRS. Recrutadora na Umblor e auxiliar voluntária no Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira (GEDC). rafaella.kochenborger@gmail.com

⁷ Psicólogo formado pela PUCRS. Atualmente, mestrando em Psicologia Social pela PUCRS. Especialista em Terapias Cognitivo-Comportamentais pela Wainer Psicologia Cognitiva. Atuante como psicólogo clínico há cinco anos. rodrigosoaresdeassis@gmail.com

desenvolvimento de carreira e construção de projetos de vida é largamente disseminado. As técnicas propiciam que o orientando tenha experiências lúdicas capazes de promover reflexão e mudança.

Sendo assim, o presente capítulo pretende traçar um paralelo entre estratégias de gamificação e técnicas com o objetivo de refletir sobre o potencial de uso da gamificação como ferramenta para o desenvolvimento de instrumentos de apoio aos processos de intervenção em OPC.

Gamificação

Jogos podem ser definidos como atividades prazerosas que têm por objetivo promover o entretenimento (Domingues, 2018). Com o crescimento exponencial da indústria dos jogos eletrônicos desde a década de 1970, jogos passaram a ser desenvolvidos para objetivos diversos do entretenimento (jogos sérios ou *serious games*) e elementos do *design* de jogos passaram a ser utilizados para o desenvolvimento de atividades em contextos de não jogo (gamificação ou *gamification*). Tanto os jogos sérios como as soluções gamificadas têm por objetivos aprimorar a experiência, gerar envolvimento e promover o engajamento do usuário em atividades normalmente pouco atrativas. Soluções gamificadas têm sido mais bem sucedidas.

O processo de gamificação envolve a utilização de três grandes categorias de elementos do *design* de jogos: a dinâmica, as mecânicas e os componentes (Werbach & Hunter, 2012). As categorias se diferenciam pelo nível de abstração e existe uma relação hierárquica entre elas que precisa ser respeitada. A primeira categoria, a mais abstrata, é a dinâmica, que corresponde à estrutura do jogo e inclui regras, formas de relacionamento entre usuários, emoções despertadas, narrativas e progressão. A segunda categoria são as mecânicas, formada por elementos responsáveis por guiar as ações do jogador e promover o seu engajamento, como os desafios, a probabilidade, os feedbacks e o estado de vitória. A terceira e última categoria são os componentes, o nível menos abstrato com o qual o jogador irá interagir na interface do jogo, é formada por elementos como os pontos, o avatar, as *miniquests* e as missões em grupo, por exemplo.

A utilização de elementos do *design* de jogos no processo de gamificação pode acontecer de forma implícita ou explícita (Chou, 2015). Na gamificação implícita alguns elementos, como pontos, *rankings* ou moedas, são camuflados no contexto real com a intenção de não modificar a realidade do usuário. A gamificação explícita, por sua vez, tem como objetivo criar uma vivência que se aproxime da experiência de jogo e inclui mecânicas mais elaboradas, com narrativas, cenários e temáticas que fogem da realidade.

Para guiar os *designers* durante a criação de um projeto de gamificação, Werbach e Hunter (2012) propuseram uma estrutura de seis passos a serem seguidos: 1) descrever um objetivo claro e simples a ser alcançado; 2) encontrar a melhor forma de engajar o público-alvo dentro do ambiente gamificado; 3) descrever os comportamentos, crenças, atitudes, hábitos, habilidades e/ou competências que se pretende aprimorar com a intervenção; 4) criar a intervenção, definindo ciclos de atividades, duração desses ciclos (curtos ou

longos), formato (presencial ou on-line); 5) pensar na diversão que pode ser proporcionada, já que a gamificação é uma ferramenta lúdica que busca despertar emoções positivas; e, por fim, 6) incluir os elementos de gamificação (dinâmica, mecânicas e componentes) para dar consistência à experiência.

Engajamento

Como foi visto, a gamificação é uma ferramenta utilizada com o objetivo de aumentar o engajamento do usuário em determinada atividade em contextos de não jogo. Segundo a Teoria do Bem-Estar proposta pela Psicologia Positiva (Modelo PERMA), engajamento é um dos cinco elementos do bem-estar e pode ser definido como um estado mental positivo associado à realização de uma tarefa (Seligman, 2019).

O conceito de engajamento está intimamente ligado ao conceito de motivação. Segundo a Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000), a motivação humana pode ser entendida como um *continuum* entre a desmotivação, a motivação extrínseca e a motivação intrínseca. Sendo a motivação extrínseca caracterizada pelo uso de recompensas externas e a motivação intrínseca guiada pela busca da satisfação das necessidades humanas de autonomia, competência e conexão. A motivação extrínseca é frágil, pois é gerada pela expectativa da recompensa e não pelo prazer inerente à realização da atividade.

O forte engajamento de uma pessoa na realização de determinada atividade pode levar ao que Csikszentmihalyi (1999) define como experiência de fluxo (*flow*). A experiência de fluxo é considerada um estado subjetivo de envolvimento profundo do indivíduo com a tarefa. Nove elementos são apontados como necessários para que a experiência de fluxo possa ser alcançada: 1) metas claras; 2) feedback imediato; 3) equilíbrio entre altos desafios e habilidades; 4) fusão entre ação e consciência; 5) concentração na tarefa; 6) perda da autoconsciência; 7) sensação de controle, 8) senso temporal alterado; e 9) experiência autotélica (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009). Os três primeiros elementos são considerados condições do fluxo, isto é, possuem impacto causal sobre o fluxo. Os seis elementos restantes representam os estados internos, caracterizam a experiência subjetiva de fluxo.

Jogos são atividades prazerosas porque o engajamento dos jogadores é devido à motivação intrínseca. O envolvimento do jogador pode se tornar tão intenso a ponto de levar à experiência de fluxo. A utilização da gamificação como estratégia para o desenvolvimento de atividades em contextos de não jogo tem por objetivo facilitar o engajamento do indivíduo na tarefa através da motivação intrínseca.

O uso de técnicas na OPC e o potencial de uso da gamificação

Quando a profissão de Psicólogo e os cursos de Psicologia foram regulamentados no Brasil, na década de 1960, um novo modelo de OPC surgiu como alternativa ao modelo psicométrico existente (Abade, 2005; Carvalho, 1995; Sparta, 2003). Desde esse momento, diferentes tipos de técnicas passaram a ser utilizadas como instrumentos de facilitação do processo de intervenção,

principalmente nos atendimentos em grupo, e várias obras sobre o uso de técnicas no processo de OPC passaram a ser publicadas (Lassance, 1999; Lassance, 2010; Levenfus & Soares, 2002; Mahl, Soares, & Oliveira Neto, 2005; Oliveira, 2000).

A Estratégia Clínica de Bohoslavsky (1971/1993), que marcou fortemente o desenvolvimento da OPC brasileira a partir da década de 1970, já apresentava algumas técnicas para uso no processo de intervenção. Em seu livro, Bohoslavsky descreveu o Teste de Frases Incompletas, como instrumento para exploração da identidade vocacional, e a Técnica R-O (realidade ocupacional), utilizada para estimular o contato ativo do orientando com a informação profissional.

Na mesma época, outro modelo de intervenção em OPC que exerceu considerável influência sobre o contexto brasileiro foi o Enfoque Operatório proposto por Pelletier, Bujold e Noiseux (1974/1982). Idealizado como um programa de educação para carreira que pressupõe a educabilidade de processos cognitivos e afetivos, o Enfoque Operatório tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias à realização das tarefas evolutivas (exploração, cristalização, especificação e implementação) da fase de exploração (adolescência) previstas no modelo de desenvolvimento de carreira proposto por Super (Super, Savickas, & Super, 1996). Para tanto, foi proposto pelos autores um programa de ativação do desenvolvimento composto por diversas técnicas consideradas situações de aprendizado, pois, para os autores, somente a transmissão de conhecimento não é suficiente para o desenvolvimento de habilidades e atitudes, é necessário que as situações de aprendizagem sejam experienciais e que as experiências sejam vividas, tratadas cognitivamente e integradas lógica e psicologicamente.

Apesar de o tradicional desenvolvimento de técnicas em OPC – mesmo daquelas identificadas como jogos – não estar baseado nos princípios teorizados pela gamificação, é possível verificar que várias delas utilizam elementos do *design* de jogos, como regras, progressão, desafios, cartões, tabuleiros, dados, bonecos, personagens. Para exemplificar, podemos citar algumas técnicas atualmente comercializadas, identificando elementos da dinâmica, das mecânicas e dos componentes de jogos presentes em cada uma delas (Werbach & Hunter, 2012).

O Profissiogame (Soares, Oliveira Neto, & Sperb, 2003) é um jogo de tabuleiro em que os jogadores percorrem trajetórias de carreira ao avançarem através de casas até chegarem à aposentadora, ele possui regras, progressão e narrativas (dinâmica), desafios (mecânicas), tabuleiro, cartões e bonecos (componentes). As Matrizes de Habilidades e Interesses Profissionais (Magalhães, 2011), técnica que tem por objetivo avaliar níveis de competência e de motivação percebidos em relação a habilidades de trabalho, possuem regras (dinâmica), tabuleiro e cartões (componentes). O Jogo das Profissões (Bertelli, 2014), utilizado para ampliar o conhecimento dos orientandos sobre as profissões, possui regras (dinâmica) e desafios (mecânicas) e utiliza dados, cartões e pinos (componentes). Os Critérios para Escolha Profissional (Neiva, 2015), que estimulam a reflexão sobre os critérios para escolha profissional e a pesquisa sobre ocupações, utilizam cartões (componentes).

Outro ponto em comum que pode ser identificado entre técnicas e soluções gamificadas é a preocupação com o engajamento do orientando/usuário através da oferta de atividades lúdicas e motivadoras, baseadas em experiências que envolvam a agência do orientando e que promovam reflexão e insight.

A principal vantagem da utilização de estratégias gamificadas em comparação com as formas tradicionais de criação de técnicas na OPC é a possibilidade de sistematização do processo de desenvolvimento dos instrumentos. Mas é fundamental compreender que o desenvolvimento de quaisquer tipos de instrumentos não pode prescindir de uma consistente fundamentação teórica subjacente. Também é importante diferenciar o objetivo imediato da técnica, jogo ou solução gamificada (estado de vitória) e o objetivo da intervenção (mudança de comportamentos, crenças, atitudes, hábitos e/ou desenvolvimento de habilidades e competências), bem como identificar as necessidades do público-alvo do processo de intervenção.

Considerações Finais

A evolução dos instrumentos utilizados na OPC acompanhou a evolução das teorias de carreira. Inicialmente, testes psicométricos e projetivos eram utilizados com o objetivo de avaliar o orientando, traçar seu perfil e fornecer um diagnóstico que garantisse o ajustamento do indivíduo ao mundo do trabalho (Ribeiro & Uvaldo, 2011). Atualmente, uma diversidade de técnicas é utilizada em processos de intervenção individuais e em grupo para promoção do desenvolvimento de carreira e a construção de projetos de vida.

O objetivo do presente capítulo foi refletir sobre o potencial uso da gamificação na construção de instrumentos de intervenção para a OPC e, para tanto, foi traçado um paralelo entre técnicas e soluções gamificadas. Em comum, ambas têm a busca pelo engajamento do indivíduo nas atividades propostas, o que é feito através da realização de experiências lúdicas capazes de promover a motivação intrínseca e levar às mudanças pretendidas. A grande diferença entre elas reside na fundamentação e na sistematização que o uso da estrutura e dos elementos do *design* de jogos podem oferecer ao processo de desenvolvimento de novos instrumentos, sejam eles simples técnicas analógicas ou sofisticados jogos digitais.

REFERÊNCIAS

- Abade, F. L. (2005). Orientação profissional no Brasil: uma revisão histórica da produção científica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(1), 15-24.
- Bertelli, S. B. (2014). *Jogo das Profissões* (2a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Chou, I. K. (2015). *Actionable gamification: beyond points, badges, and leaderboards*. Createspace Independent Publishing Platform.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Domingues, D. (2018). O sentido da gamificação. In L. Santaella, S. Nesteriuk, & F. Fava (Orgs.), *Gamificação em debate* (pp. 11-20). São Paulo: Blucher.
- Lassance, M. C. P. (Org.) (2010). *Técnicas para o trabalho de orientação profissional em grupo* (2a ed. rev. amp.). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Magalhães, M. O. (2011). *Matriz de habilidades e interesses profissionais*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mahl, A. C., Soares, D. H. P., & Oliveira Neto, E. (Orgs.) (2005). *POPI – Programa de Orientação Profissional Intensivo: outra forma de fazer orientação profissional*. São Paulo: Vetor.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 195–206). New York: Oxford University Press.
- Neiva, K. M. C. (2015). *Crerios para escolhas profissionais* (3a ed.). São Paulo: Vetor.
- Pelletier, D., Bujold, C., & Noiseux, G. (1982). *Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal* (3a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Ribeiro, M. A., & Uvaldo, M. C. C. (2011). Primeira demanda-chave para a orientação profissional: como ajudar o indivíduo a realizar se ajustamento vocacional/ ocupacional? Enfoque traço-fator. In M. A. Ribeiro, & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compendio de orientação profissional e de carreira: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (Vol. 1, pp. 87-110). São Paulo: Vetor.
- Rodrigues, J. O. (2019). *O impacto da gamificação na educação corporativa em empresas brasileiras* (Dissertação de mestrado). ISCTE Business School, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Seligman, M. E. P. (2019). *Florescer: uma nova compreensão da felicidade e do bem-estar*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Soares, D. H. P., Oliveira Neto, E., & Sperb, C. (2003). *Profissiogame: come e porque jogar*. São Paulo: Vetor.
- Super, D., E., Savickas, M., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3a ed., pp. 122-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.

FAZENDO ESCOLHAS COM SENTIDO: UMA DISCIPLINA DE ORIENTAÇÃO DE VIDA E CARREIRA

Andréa Knabem¹, Lis Andréa Pereira Soboll², Adriana Patricia Egg-Serra³,
Cleverson Renan da Cunha⁴, Miriese Guedes da Silva⁵, Heitor Gratton Roman⁶, Lúgia Müller Martins⁷



Introdução

Ao pensar em orientação profissional, por vezes, somos levados a direcionar nossos esforços para questões pragmáticas, voltadas à ocupação laboral e orientadas pela lógica de mercado. Sem dúvida essa é uma preocupação legítima, mas não podemos esquecer que, para além do universo do trabalho, o desenvolvimento e a integração pessoal são questões que não podem ser deixadas de lado.

Com o objetivo de fazer essa integração, diante de um contexto de expectativas elevadas, exigências do mercado de trabalho e preocupação com o futuro profissional e pessoal vivido pelos estudantes universitários

¹ Docente na Universidade Federal do Paraná, com atuação no Setor Litoral. Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo, mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. aknabem@gmail.com

² Docente na Universidade Federal do Paraná, com atuação no Departamento de Psicologia e no Gabinete da Reitoria. Doutora em Medicina Preventiva pela Universidade de São Paulo. Mestre em Administração, Especialista em Psicologia do Trabalho e Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná. Criadora e coordenadora do Programa Institucional UFPR ConVida. lisdrea@gmail.com

³ Doutoranda, Mestre e Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná. Integrante do LabFeno – Laboratório de Pesquisas em Fenomenologia e Subjetividade da UFPR. Especialista em Logoterapia pela Associação Viktor Emil Frankl. Co-coordenadora da Comissão Especial de Psicologia Anomalística e da Religião do Conselho Federal de Psicologia – PR. patricia.egg.serra@gmail.com

⁴ Docente na Universidade Federal do Paraná, com atuação no Departamento de Administração. Doutor em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Administração pela Universidade Federal do Paraná. cleverson.cunha@gmail.com

⁵ Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná. Estagiária no Programa UFPR ConVida. miihguedes01@gmail.com

⁶ Graduando em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná. heitorroman@gmail.com

⁷ Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná. ligiamullerm@gmail.com

(Padovani et al., 2014), foi desenvolvida em 2018, no curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná, a ideia de implementar uma proposta de intervenção voltada para ajudar os discentes em suas escolhas – não só na elaboração de seus planos de carreira, mas, acima de tudo, na reflexão acerca de seus projetos de vida, considerando que as duas coisas são indissociáveis. Essa abordagem, no entanto, envolve um confronto inevitável e incontornável do sujeito com os dados da existência, o que implica em uma consciência tanto da tragédia inerente à condição humana, com suas inseguranças, frustrações e perdas irreparáveis, quanto da esperança que resulta da liberdade de escolha, da autorrealização, da dignidade individual, do amor e da criatividade (Teixeira, 2012).

A teoria humanista-existencial de Irvin Yalom (1984), que trata de diferentes aspectos da vida com foco nas questões enraizadas na existência, como a finitude, a liberdade, a solidão e o sentido, tornou-se, dessa forma, o fundamento do Projeto Sentido, dentro do qual surgiu a Ação Formativa “Projeto de Vida e Carreira”. Por meio de uma abordagem dinâmica, focada no autoconhecimento, questionam-se pensamentos, emoções e atitudes dos participantes, expandindo sua consciência da própria existência e centrando sua atenção em seu autovalor, suas vivências, escolhas, autorrealização e desejos (Rogers, 1992). Entende-se que essas reflexões devem estar na base de um planejamento de vida que considere as questões profissionais inseridas em um contexto mais amplo, que é próprio, singular e irrepitível para cada um.

Fornecer espaço de acolhimento e trocas significativas, intermediado por ferramentas de apoio que possibilitem aos participantes o desenvolvimento de um planejamento de vida e carreira por meio do ensino remoto, é o objetivo geral da ação. Como objetivos específicos podemos elencar: 1) oportunizar reflexões sobre questões fundamentais da existência como a finitude, as relações, o sentido de vida, as escolhas e a liberdade com responsabilidade; 2) favorecer o diálogo entre os participantes, proporcionando trocas significativas; 3) proporcionar autoconhecimento, reconhecimento da trajetória pessoal, mapeamento de relações significativas, escolhas e sonhos presentes e futuros; 4) oferecer ferramentas e estratégias de elaboração do projeto de vida e de carreira e 5) orientar, ainda, o projeto de vida e carreira em termos de inovação e empreendedorismo.

O presente texto apresenta uma síntese da Atividade Formativa, ofertada na modalidade remota em 2021. Destacam-se a seguir as atividades, os objetivos dos encontros e algumas considerações sobre a experiência realizada.

Descrição da Intervenção

A proposta inicial era de uma disciplina transversal para os cursos de graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Com o advento da pandemia, a proposta foi reconfigurada como uma Atividade Formativa remota, aberta também à comunidade externa. Com carga horária de 60 horas (sendo 20 horas de atividades síncronas e 40 horas de atividades assíncronas), contou com a participação de estudantes de graduação e pós-graduação, docentes, técnico-administrativos e profissionais externos.

A ação aborda os temas de identidade e autoconhecimento, relacionamentos e escolhas na vida pessoal e profissional. Entende-se que ao oportunizar espaço e atividades para reflexões acerca desses temas seja possível desenvolver não somente um planejamento de carreira, mas um projeto de vida mais profundo e abrangente. Optou-se pelo modelo da sala de aula invertida, metodologia ativa que consiste na inversão das ações tradicionais de ensino – com atividades de transmissão de conhecimento realizadas individualmente, de forma assíncrona, e encontros síncronos direcionados a atividades responsáveis por sua assimilação (Schneiders, 2018). Para as atividades assíncronas, foi utilizada a plataforma Moodle da UFPR Aberta, onde os alunos postavam suas atividades e participavam dos fóruns de discussão com os colegas.

As atividades síncronas ocorreram na plataforma Zoom, totalizando 10 encontros. Todos seguiram uma dinâmica envolvendo reflexões iniciais do tema da aula/atividades e trocas coletivas, momentos de partilha em grupos pequenos, reflexões gerais, compartilhamento de frutos e experiências obtidas daquele espaço e encaminhamento das próximas atividades.

O quadro a seguir apresenta os encontros com a temática, objetivo e as principais propostas do momento síncrono realizado via Zoom.

Encontro	Temática	Objetivo	Proposta
1º	Introdução do "Projeto de Vida e de Carreira"	Identificar os princípios organizadores da proposta e apresentar os três eixos do projeto de vida e carreira.	Contextualização da disciplina na pandemia; apresentação dos docentes e equipe; introdução da plataforma e procedimentos didáticos. Atividade de integração dos participantes e da temática com a reflexão sobre projeto de vida e carreira.
2º	Trajatória de vida	Oportunizar o autoconhecimento sobre o momento de vida e as questões de futuro.	Reflexão sobre o que trouxe cada um ao lugar onde se encontrava naquele momento; valorização das experiências vividas como pontos de referência para a trajetória futura. Reconhecimento dos vínculos de referência e mapeamento de valores e prioridades. Atividade de identificação do seu ponto de partida e "localização" atual em relação ao seu planejamento de futuro.
3º	Bem-estar e saúde mental	Sensibilizar os participantes para questões de saúde mental e oferecer oportunidade de enfrentamento e suporte mútuo. No quarto encontro.	Apresentação do material da temática acolhimento, prevenção e saúde mental do UFPR ConVida. Em pequenos grupos identificação das redes de apoio e necessidades, valorização do contato, trocas e busca da rede de apoio para ajuda quando sentir necessidade.
4º	Finitude, valores e sentido de vida	Oferecer oportunidade de autoconhecimento; provocar e da compreensão da finitude como ponto de partida para pensar sobre o que realmente é importante.	Mapeamento de valores e prioridades, e identificação de possibilidades de escolha para ser feliz no aqui-agora.

Encontro	Temática	Objetivo	Proposta
5º	Gerenciamento de conflitos e desenvolvimento de habilidades sociais	Refletir sobre os perfis de personalidade e sobre comunicação e relacionamentos, abordando empatia e comunicação não-violenta.	A partir da identificação dos Estilos Comportamentais realizou-se uma atividade de reflexão sobre os conflitos na vida e no trabalho; empatia e comunicação não-violenta..
6º	Escolhas de carreira	Oferecer elementos de compreensão e reflexão sobre carreira e o mundo de trabalho atual.	Atividades sobre o que sabemos que não sabemos sobre o mundo trabalho atual. Mercado de trabalho e pandemia, quais as possibilidades estamos construindo e se apresentam para o momento.
7º	Encontro que Inspira	Discutir e refletir sobre as aprendizagens dos participantes com as suas trajetórias, com o encontro que inspira e com os colegas da disciplina.	Uma das atividades proposta era a entrevista com uma pessoa que o inspira. Cada participante a partir de seu interesse e momento escolheu uma pessoa para entrevistar que o inspirava. A partir do relato de um dos membros da equipe junto com os participantes identificaram elementos da trajetória, projeto de vida, planos de ação do entrevistado que poderiam representar os entrecruzamentos de vida pessoal, momento histórico, planos, oportunidades, idas e vindas da carreira.
8º	Projeto de vida e de carreira e o futuro das profissões	Relacionar, e refletir sobre o projeto de vida e de carreira, considerando o futuro das profissões.	O contexto e momento contemporâneo da carreira e futuro das profissões
9º	Plano de ação	Identificar e fornecer ferramentas para o desenvolvimento de um plano de ação	No momento síncrono no Zoom , compartilhamento da elaboração do plano de ação e das possibilidades de organização do mesmo para o momento pessoal e profissional de cada participante. Destaca-se o envolvimento dos participantes na elaboração de propostas para finalizar o semestre letivo, iniciar o próximo, organizar pequenas atividades que naquele momento iniciava a retomada.
10º	Para irmos além!	Refletir o percurso dos encontros e refletindo sobre a geração de valor realizada ao longo do percurso, na perspectiva individual e coletiva dos participantes.	Proposta de síntese das atividades realizadas ao longo do curso pelos participantes: trajetória de vida, entrevista que Inspira, projeto de vida e plano de ação.

Algumas ferramentas reconhecidas de autoconhecimento e planejamento foram disponibilizadas, sobretudo por intermédio de atividades assíncronas semanais. Dentre essas, as principais atividades propostas, cuja a entrega

consistia no pré-requisito para a emissão do certificado, foram: Trajetória de Vida – registro de 6 pontos marcantes, positivo ou negativamente, e reflexão da influência destes no percurso até o momento presente; Entrevista que Inspira – entrevista com uma pessoa inspiradora e registro de reflexões sobre a trajetória dela; Projeto de Vida – refletir e registrar sobre quem quer se tornar, relações que deseja estabelecer, o que gostaria de fazer e definir objetivos de curto, médio e longo prazo; Plano de Ação – elaborar um plano de ação contemplando o objetivo maior e ações concretas para conquistá-lo.

Todo o trabalho foi concebido para guiar o participante desde um confronto gradativo com possibilidades e limitações internas e externas até uma abordagem direta da questão do sentido e planejamento de ações futuras, para a qual toda a disciplina e todas as atividades são essencialmente voltadas. Através de diferentes mapeamentos e observações ao longo do processo, foi possível identificar que os participantes se beneficiaram do espaço aberto à reflexão para construir um plano de vida e de carreira, contribuindo para o encontro de sentido nas vivências e experiências singulares no contexto existencial de cada um.

Algumas vozes que destacamos dos participantes são:

“Gostei que teve socialização, sempre é bom conhecer novas pessoas e ouvir suas histórias, isso mostra que ninguém tem a vida melhor ou pior que a sua, todo mundo tem histórias e o importante é saber respeitá-las.”;

“Existe uma preocupação com o bem-estar mental dos alunos e professores”;

“Sempre saí das reuniões me sentindo mais leve e motivada, com as ideias mais organizadas. Com certeza vou usar as ferramentas que foram usadas durante os encontros mais vezes na minha vida. Percebi a importância do autoconhecimento”.

Considerações Finais

As escolhas profissionais estão imersas no contexto e momento vivido de cada participante. A experiência demonstrou ser necessária a integração de escolhas de vida e carreira, que mesmo em um projeto piloto, sob modalidade on-line, possibilitou a ressignificação desse momento para todos e o aprofundamento de seus planos de vida. De certa forma, a composição diversificada do grupo – estudantes de diferentes cursos e fases, graduação e pós-graduação, além de servidores técnico-administrativos, docentes e comunidade externa – contribuiu para o enriquecimento das trocas de experiências, dados os momentos e visão de mundo diferentes.

Devido ao fato da proposta ter sido ofertada na modalidade remota, percebeu-se que as trocas e os momentos on-line possibilitaram um contato humano importante entre os participantes durante a pandemia. No entanto, não favoreceram a construção e a ampliação de vínculos, se comparados à oferta presencial. Por outro lado, a realização à distância permitiu a participação de pessoas de diversas localidades, aproximou a comunidade externa

à Universidade e possibilitou o acompanhamento da disciplina através das atividades assíncronas.

Alguns resultados foram observados por meio da participação e dos diálogos nos encontros síncronos, assim como nas pesquisas realizadas ao decorrer do curso. Foi possível perceber que os participantes encontraram, para além do objetivo central da disciplina, um espaço de acolhimento e trocas significativas que ofereceram oportunidades relacionais em meio ao contexto restritivo da pandemia. Diante do cenário imposto, tais componentes de cuidado em saúde mental mostraram-se relevantes, tornando bastante significativas as discussões sobre temas como a finitude, as relações, o sentido de vida, as possibilidades de escolha, a liberdade com responsabilidade e as escolhas profissionais.

No campo da Orientação Profissional e de Carreira, acreditamos que o desenvolvimento da proposta de um espaço de discussão sobre “Escolhas de Vida e Carreira”, como Ações Formativas, Disciplinas Transversais ou outros formatos possíveis, constitui-se um elemento importante de intervenção e vínculo da Universidade com os acadêmicos, servidores e comunidade, cumprindo o seu papel social e político.

REFERÊNCIAS

- Padovani, R. da C., Neufeld, C. B., Maltoni, J., Barbosa, L. N. F., Souza, W. F. de, Cavalcanti, H. A. F., & Lameu, J. do N. (2014). Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 10(1). <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20140002>
- Rogers, C. R. (1992). *Terapia centrada no cliente*. Martins Fontes.
- Schneiders, L. A. (2018). *O método da sala de aula invertida (flipped classroom)*. Ed. da Univates. https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/256/pdf_256.pdf
- Teixeira, J. A. C. (2012). Introdução à psicoterapia existencial. *Análise Psicológica*, 24(3), 289–309. <https://doi.org/10.14417/ap.169>
- Yalom, I. D. (1984). *Psicoterapia Existencial*. Editorial Herder.

OFICINA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL PARA ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA ON-LINE NA PANDEMIA

Maria da Conceição Coropos Uvaldo¹, Andréa Knabem², Marcelo Afonso Ribeiro³, Arthur Serraino⁴, Rodolfo Luis Almeida Maia⁵, Tomaz Volpi Guimarães Piestun⁶, Dani Vas⁷, Dario Martinho de Lima⁸, Eduardo Takayuki Katto⁹



Introdução

O final de um curso de graduação é considerado um período de incertezas, principalmente com relação à passagem da identidade de estudante para profissional e da inserção no mundo do trabalho não mais enquanto estudante, mas enquanto profissional. A sensação de não ter mais o respaldo de uma instituição de ensino superior para assegurar as experiências profissionais acaba por gerar angústias e medos em relação ao futuro. Nesse sentido, o cuidado com o período de formação também passa por dar visibilidade e trabalhar essas questões junto às/aos estudantes. O Serviço de Orientação Profissional do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (SOP-USP) tem desenvolvido diversas estratégias para lidar com essas demandas, principalmente entre as/os alunas/os do IPUSP, fomentando espaços de discussão e reflexão para que elas/es possam pensar sobre as suas próprias trajetórias e organizar suas perspectivas de futuro após a graduação.

¹ Psicóloga, mestre em Psicologia (UFSC), doutora em Psicologia (Instituto de Psicologia da USP). Docente na Universidade Federal do Paraná e Pesquisadora convidada no Laboratório de Estudos sobre Trabalho e Orientação Profissional e NOP (Núcleo de Orientação Profissional) da USP. aknabem@gmail.com

² Psicólogo, Especialista em Orientação Profissional e Livre Docente em Psicologia Social e do Trabalho. Prof. Associado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, onde é coordenador do Serviço de Orientação Profissional (SOP) e do Laboratório de Estudos do Trabalho e Orientação Profissional (LABOR). Coordenador do GT da ANPEPP "Carreiras: Informação, orientação e aconselhamento". marcelopsi@usp.br

³ Psicólogo pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisador do Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Orientação Profissional (LABOR-USP). Possui Aperfeiçoamento em Orientação Profissional e de Carreira pela USP. Atua na clínica particular em psicoterapia e orientação profissional e de carreira. É Psicólogo esportivo e de performance. arthurserraino@gmail.com

Ao mesmo tempo em que psicólogas/os são profissionais que muitas vezes lidam com a relação das pessoas com o mundo do trabalho, acabam sendo raros os momentos proporcionados às/aos estudantes de psicologia para pensar sobre a construção de sua própria carreira. Dessa forma, a potência de se usar o espaço de uma disciplina de Orientação Profissional para que as/os estudantes reflitam sobre suas próprias trajetórias profissionais demonstra ser uma estratégia importante tanto de acolhimento quanto de aprendizado. A oficina que aqui apresentamos foi construída e aplicada com estudantes do IPUSP, por meio da disciplina obrigatória de “Orientação Profissional I” (OP-I), oferecida no oitavo semestre da graduação. O curso de Psicologia do campus São Paulo da USP é integral e tem um total de dez semestres, o que gera características que estão diretamente relacionadas às angústias vivenciadas pelas/os alunas/os. Uma dessas características é a forte inclinação à pesquisa, com a qual é comum que estudantes se engajem em projetos de iniciação científica, cultura e extensão e monitorias desde o início da graduação. Os estágios de atendimento também são realizados no Centro Escola do Instituto de Psicologia (CEIP), localizado nas dependências do próprio IPUSP. Isso gera um acúmulo muito grande de experiências dentro da própria Universidade, em detrimento de vivências fora do campus, o que gera mais dificuldades, principalmente no final da graduação, quando o desligamento da Universidade se torna iminente.

Dessa forma, desde sua criação, a disciplina de Orientação Profissional I (OP-I), tem sido utilizada pelas/os docentes que a conduziram como um espaço de acolhimento para que as/os estudantes, no final do processo de graduação, pudessem expressar e elaborar suas angústias. As vivências didáticas sempre estiveram presentes no currículo da disciplina de OP-I e podem ser divididas em três momentos distintos:

1. De 1970 e 2014, eram realizados **grupos de orientação de carreira** com as/os alunas/os nos quais os temas geradores de angústia eram discutidos em um modelo mais próximo de grupos psicoterapêuticos;
2. De 2014 a 2020, passaram a ser realizadas **oficinas de orientação profissional** com modelos mais estruturados, com enfoque na apropriação das/dos estudantes de suas trajetórias que levaram tanto à escolha do curso de Psicologia quanto ao percurso que elas/ eles traçaram ao longo de sua graduação. A partir desse processo era oferecido um espaço para que as/os estudantes organizassem os seus

⁴ Psicólogo, mestre e doutorando em Psicologia Social pela USP. Pesquisador do LABOR-USP. Possui Aperfeiçoamento em Orientação Profissional e de Carreira pela USP. É membro da equipe multidisciplinar do centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas do Município de Osasco, docente do curso de Especialização em Orientação Profissional do Instituto Colméia. rodolfo.maia09@gmail.com

⁵ Psicólogo pela USP. Pesquisador do LABOR-USP. Especialista em Atendimento Clínico pela PUC-SP. Psicoterapeuta de casais e famílias. Educador de Ensino Fundamental. tomaz.piestun@usp.br

⁶ Psicólogo e mestre Psicologia Experimental pela USP. Pesquisador do LABOR-USP. Possui Aperfeiçoamento em Orientação Profissional e de Carreira pela USP. Atua na clínica particular com foco em questões LGBT especialmente no que tange a bissexualidade. daniel.vas@usp.br

⁷ Psicólogo e mestrando em Psicologia Experimental pela USP. Pesquisador do LABOR-USP. Membro do Núcleo de Cuidado Psicológico da Rede de Atenção à Pessoa Indígena (IPUSP). dariolimaneto@yahoo.com

⁸ Psicólogo pela USP. Pesquisador do LABOR-USP. Possui Aperfeiçoamento em Orientação Profissional e de Carreira pela USP. Atua na clínica particular em psicoterapia e orientação profissional, colaborador Cursinho Popular da Psico. dudutakayuki@hotmail.com

- próximos passos e pensassem suas próprias carreiras a partir de uma perspectiva mais longitudinal;
3. A partir de 2020, com a pandemia de COVID-19 e a migração das atividades acadêmicas para o modelo à distância, foi desenvolvida uma **oficina on-line** para ser aplicada em um encontro com o objetivo de levantar as principais dúvidas e angústias das/dos alunas/os e trabalhar suas perspectivas de futuro, sobretudo em um momento de incertezas como o que era vivido. O desenvolvimento dessa metodologia é o objeto de discussão deste nosso trabalho aqui apresentado.

A pandemia de COVID-19 gerou novos desafios. Se por um lado, o contexto gerou angústias em todas/os nós, principalmente com relação às dificuldades de se construir perspectivas de futuro, por outro lado, as aulas à distância e as perdas nos processos grupais das salas de aula, que eram realizados nas vivências presenciais da Universidade, potencializaram ainda mais os medos das/dos estudantes. Assim, o Grupo de Trabalho (GT) composto pelas/os autoras/es deste trabalho ficou encarregado de pensar uma metodologia de adaptação das vivências didáticas para o modelo à distância.

Para elaborar o projeto de intervenção, utilizamos a estratégia teórico-metodológica designada de Oficinas de Orientação Profissional utilizada pelo SOP-USP (Fonçatti et al, 2016), na qual o desenvolvimento da intervenção se inicia através da elaboração de um diagnóstico situacional em que as principais demandas do contexto são levantadas. Em seguida, são traçados os objetivos que balizarão a intervenção. E é somente a partir dos objetivos bem delimitados que conseguimos desenvolver a estratégia metodológica que será utilizada na intervenção proposta.

Nesse sentido, primeiramente, as/os participantes do GT trocaram experiências sobre os seus próprios processos de fim da graduação. Quais foram as dificuldades e medos enfrentados no final da graduação e como nós mesmas/os produzimos recursos para lidar com eles? Em seguida, conversamos com algumas/alguns de nossas/os amigas/os e conhecidos que passavam pela fase de fim da graduação no contexto da pandemia, levantando suas principais dificuldades nesse processo. Ao todo, esse processo durou cerca de dois meses de reuniões e discussões semanais, que nos ajudaram a refletir sobre nossas próprias carreiras de psicólogas/os e orientadoras/es profissionais.

A partir dessas informações e reflexões, observamos algumas questões importantes. Da mesma forma com que muitas/os jovens acreditam que a escolha de um curso superior determinará toda a sua vida profissional, percebemos que muitas/os estudantes no fim da graduação têm a fantasia de que a área de trabalho na qual irão se inserir nesse momento de transição definirá todo o seu futuro profissional. A sensação é de que “eu preciso decidir a área da psicologia com a qual eu quero trabalhar daqui até o resto da minha vida profissional”. Ademais, o contexto da pandemia de COVID-19 dificultou a construção de perspectivas de futuro e evidenciou, de forma contundente, que o mundo não é estático como imaginamos quando nos projetamos para o futuro. Diversos medos estavam diretamente atrelados às falas de todas as

pessoas com quem conversávamos, inclusive nós mesmas/os: medo da falta de emprego, da inflação, da perda do vínculo com a Universidade, da morte e, sobretudo, da imprevisibilidade.

Partindo desse diagnóstico preliminar, o GT traçou quatro objetivos para a intervenção proposta:

1. Proporcionar às/aos alunas/os da disciplina OP I espaço de reflexão sobre seus projetos futuros;
2. Apresentar as mudanças que a carreira de Psicologia sofreu desde sua regulamentação;
3. Mostrar a percepção da pluralidade de ocupações que a Psicologia possibilita;
4. Refletir sobre escolhas e possibilidades de mudança durante a vida profissional.

A partir desses objetivos delimitados, começamos a pensar sobre a produção da oficina propriamente dita. Iniciamos com um mapeamento de quais recursos estavam disponíveis para serem utilizados. A plataforma escolhida foi a *Google Meets*, já utilizada pelas aulas à distância na USP durante o período de pandemia, visto que essa plataforma possui alguns recursos à disposição, como enquetes e lousas compartilhadas. Porém, o principal recurso disponível é o compartilhamento de tela no qual as/os estudantes podem observar algum vídeo ou apresentação de *slides*. Devido ao prazo relativamente curto, uma aula de duas horas de duração, decidimos elaborar um modelo de apresentação de *slides* que pudesse ser interativo e suscitar discussões entre as/os cerca de 70 alunas/os participantes. Para isso, as experiências pessoais das/dos participantes do GT com processos grupais, que têm trajetórias diferentes nas áreas da saúde, educação, cultura e esportes, foram fundamentais para elaborarmos um modelo que se aproxima de um “jogo da vida”. A experiência e o domínio dos recursos tecnológicos e, principalmente do *Microsoft Power Point*, foram decisivas para chegarmos ao modelo de oficina que apresentamos a seguir.

O passo-a-passo da oficina

Após as apresentações, iniciamos a oficina com um aquecimento no qual perguntamos para as/os participantes: “Quais são as maiores questões que vocês estão enfrentando neste momento de formação?”. Esse aquecimento é importante para termos uma primeira impressão da dinâmica da turma. A intermediação das salas virtuais, como o *Google Meets* ou outra plataforma demanda que tenhamos uma leitura atenta a como esses recursos tecnológicos influenciam os processos grupais: As/os participantes estão com as câmeras ligadas ou desligadas? Elas/eles se manifestam através do microfone, ou acabam interagindo através dos *chats* por conversas escritas? As/os participantes interagem entre si ou tendem a responder mais diretamente apenas os questionamentos das/dos facilitadoras/es? Todos esses elementos estão presentes da composição do grupo e precisam ser percebidos antes de iniciarmos as atividades.

Depois disso, se possível, a turma é dividida em salas menores para facilitar os processos de discussão, no caso relatado nesse capítulo as/os participantes foram divididos em 5 grupos com cerca de 14 alunas/os cada um. Apresentamos aos participantes sua nova colega de curso: *Sônia*. Trata-se de uma personagem criada na forma de desenho, um avatar, para servir como uma tela de projeção das concepções, medos e desejos do grupo.

O recurso utilizado foi uma apresentação no formato *Microsoft Power Point*, na qual o avatar de *Sônia* é apresentado e as/os participantes podem acompanhar a história através da apresentação de *slides*.

A história de *Sônia* começa no terceiro ano da graduação em psicologia. Ela precisa ajudar financeiramente em sua casa e está pensando em estratégias de se inserir no mundo do trabalho enquanto vivencia o final da graduação. A partir daí, são apresentadas três opções de possíveis caminhos para *Sônia* e as/os participantes precisam debater e escolher um dos caminhos para ela. No caso da primeira escolha, as três opções possíveis são: candidatar-se a vagas de estágio remunerado, dar aulas particulares até o fim da graduação, ou imprimir um currículo e sair entregando. A opção pelas aulas particulares dialoga diretamente com a cultura institucional do IPUSP, na qual muitas/os estudantes buscam complementar suas rendas oferecendo serviços de aulas particulares por ser uma atividade flexível, que se encaixa nos horários de uma grade curricular de período integral. Já a opção por candidatar-se a vagas de estágio remunerado é considerada a via mais clássica e vista pelas/os estudantes como uma das mais seguras para se conseguir uma remuneração fixa. Porém, os horários das disciplinas no curso de Psicologia dificultam o acesso a estas vagas. Por fim, a opção por imprimir um currículo e sair entregando pode ser considerada como inusitada e, por vezes, absurda e arriscada.

Após um debate, as/os participantes escolhem uma das três opções e a/o facilitadora/o clica em cima da opção escolhida que, por meio de um *hiperlink*, leva a um *slide* que dá continuidade à história de *Sônia* a partir do ponto escolhido.

Assim, cada uma das escolhas leva a possibilidades de trajetórias profissionais bem distintas. Inserção no campo das políticas públicas, dos recursos humanos, de escolas particulares ou a atuação enquanto profissional liberal são algumas das trajetórias que podem ser traçadas para *Sônia*. Cada uma das opções leva a uma trajetória composta de cerca de quatro a seis momentos diferentes de escolha. Em cada um deles, *Sônia* precisa tomar uma decisão de seus próximos passos. Em muitos momentos, essas escolhas são **ritualizadas**, por exemplo, o fim da graduação. Em outros, as necessidades de escolha são produzidas por **acazos**, sendo eles bons ou ruins, como uma gravidez ou uma demissão inesperada. Há ainda momentos em que as escolhas são **desejadas** e promovidas pela própria *Sônia*, por exemplo, querer se lançar a novos desafios ou mudar-se para o interior com sua família. Assim, ao longo da trajetória de *Sônia*, cada escolha a ser tomada precisa ser debatida e as/os participantes devem chegar a um consenso sobre qual caminho seguir. É nesse momento que as perspectivas de futuro, medos e angústias são projetadas e podem ser elaboradas ao longo da trajetória de *Sônia*. Perceber que cada uma das escolhas não fecha os caminhos, mas, pelo

contrário, abre novas possibilidades de escolha, diminui as angústias da transição iminente. Ademais, as transições de carreira realizadas por *Sônia* que, em suas múltiplas trajetórias, pode migrar de uma área da educação para a saúde, por exemplo, dão a elas/eles a dimensão de que “nenhuma escolha é para sempre”.

Ao final do jogo, debatemos com as/os participantes que “paramos por aqui porque precisamos finalizar o jogo, não porque a trajetória de *Sônia* se encerra”. Todos os términos para a história de *Sônia* na oficina não são necessariamente finais. Em muitos deles, *Sônia* inicia uma carreira nova, se consolida em uma determinada área de atuação, ou então ingressa em um curso de formação em pós-graduação, oferecendo a perspectiva de que as nossas trajetórias profissionais estão em contínua construção.

Após o jogo da história de *Sônia* ser concluído, elegemos uma pessoa para levar ao grupo maior um resumo das discussões, que são trocadas entre as/os participantes.

Por fim, revelamos que a trajetória de *Sônia*, com seus momentos de mudança e opções de escolha, não foi uma pura invenção, mas é um processo de junção das histórias reais de diversas “*Sônias*” que se formaram no IPUSP⁹. Como um mosaico de fragmentos das narrativas dessas quatro psicólogas, todas as opções apresentadas durante o jogo, inclusive as mais inusitadas, correspondem a caminhos que foram trilhados por alguma delas. Nesse momento, projetamos às/aos participantes quatro vídeos nos quais cada uma das psicólogas conta um pouco de sua trajetória profissional. Formadas nas décadas de 1980, 1990, 2000 e 2010, cada uma delas produziu um vídeo de cerca de cinco minutos no qual traz uma narrativa de sua trajetória profissional, contando um pouco de suas motivações, suas dificuldades e momentos importantes.

É nesse momento que diversas discussões sobre as mudanças no campo de atuação profissional são percebidas e debatidas. É possível perceber, por exemplo, que, com o passar dos anos, as experiências das “*Sônias*” reais se focam menos na prática liberal de consultórios e mais na inserção em instituições públicas de saúde, educação e assistência social. De fato, conforme aponta Yamamoto (2010), a crise econômica dos anos 1980 atrelada à implementação do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1990, da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), em 2011, e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), em 2014, abriu campos tão amplos quanto desafiadores para o trabalho de psicólogas/os.

Da mesma forma, as narrativas de trajetórias das “*Sônias*” mais experientes evidenciam como as mudanças no mercado de trabalho são incorporadas ao longo das trajetórias profissionais e a como uma diversidade de experiências diferentes produz uma riqueza conhecimento e de visão de mundo. Muitas das histórias trazem campos de atuação que sequer são conhecidos pelas/os estudantes, que são instigados a pensar sobre quais áreas da Psicologia elas/

⁹ Agradecemos imensamente a participação de Marcia Martins Ferreira, Gisele Pretti, Elisabete Flory e Fernanda Braga por aceitarem compartilhar suas trajetórias profissionais e nos ajudar a construir estas oficinas.

eles não tiveram oportunidade de conhecer ao longo da graduação. Por fim, realizamos uma discussão final sobre as impressões acerca da oficina e sobre as dúvidas das/dos participantes sobre a carreira de psicologia.

Considerações finais: Reflexões sobre as experiências

A primeira consideração diz respeito à complexidade tecnológica envolvida na produção de uma oficina. Abrir a sala de aula virtual, fragmentá-la em salas pequenas com um grupo reduzido de alunas/os, projetar os *slides*, acompanhar as interações pelo chat e lidar com os problemas de conexão são algumas das habilidades que precisaram ser desenvolvidas ao longo do processo de construção dessa oficina. A apresentação final da oficina de *Sônia* possui, ao todo, cerca de 90 *slides* que são o resultado das ramificações das possíveis escolhas de *Sônia*. A expressão “trocar o pneu com o carro andando” se encaixa muito bem nesse processo. Não havia alternativa senão elaborar, em relativamente pouco tempo, estratégias de intervenção para o ensino à distância. A simples transposição das oficinas para o modelo virtual não era uma opção, justamente porque as trocas horizontais, fundamentais para os processos grupais utilizados nas oficinas presenciais, foram comprometidas no modelo à distância.

Com relação à aplicação da oficina, percebemos que separar a sala em grupos menores gera uma possibilidade interessante para que as/os participantes percebam as semelhanças e diferenças entre as/os colegas. Por exemplo, uma mesma turma tende a escolher caminhos similares e, quando comparam suas trajetórias, as/os estudantes percebem a influência que o grupo tem sobre elas/eles. Além disso, as/os estudantes de graduação tenderam a escolher as trajetórias mais “seguras”, com caminhos mais predefinidos. Em um contexto de incertezas, apostar em escolhas mais seguras pode ser uma estratégia de sobrevivência.

Ao todo, utilizamos a oficina aqui descrita como vivência didática nas turmas de OP-I de 2020 e 2021. Também apresentamos a oficina para as turmas de 2020 e 2021 do Curso de Aperfeiçoamento em Orientação Profissional e de Carreira do IPUSP. Ademais, fomos convidadas/os pelas/os próprias/os estudantes de graduação para reproduzir a oficina na Semana de Psicologia da USP e em um evento organizado pelo Coletivo de Representantes Discentes do IPUSP, para acolher as dificuldades das/dos estudantes no contexto da pandemia. Em todas as oportunidades, os depoimentos de estudantes após a oficina indicaram que ela cumpriu seus objetivos. Elas/eles disseram que a trajetória de *Sônia* e, principalmente, os depoimentos das psicólogas foram fundamentais para perceberem a dimensão temporal das trajetórias e encararem o final da graduação como mais uma etapa na formação profissional, que não se encerra com a saída da Universidade.

REFERÊNCIAS

- Fonçatti, G, Galafassi, C, Audi, D. A, Isquierdo, D., Uvaldo, M.C.C., Rindeika, M., & Pereira, O.C.N. (2016). Oficina de Orientação Profissional: construindo estratégias de intervenção para feira de profissões. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 103-113. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902016000100011&lng=pt&tlng=pt.
- Yamamoto, O.H, & Oliveira, I.F. (2010). Política Social e Psicologia: uma trajetória de 25 anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(spe), 9-24. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500002>

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL (OP) ON-LINE E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): ESTUDO DE CASO

Lara Helena de Souza Frasson¹, Rafaela R. de Faria², Lucas Armstrong Duenhas³



Introdução

O termo “autismo” começou a ser estudado em meados de 1908 pelo médico suíço Bleuer, posteriormente outros estudiosos como Kanner e Asperger contribuíram de forma significativa com o tema (Gadia & Rotta, 2016). Atualmente, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) leva em consideração prejuízos de linguagem, intelectuais, além da existência de diferentes condições médicas, genéticas e ambientais. De acordo com a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Apa, 2014) o TEA inclui características como déficits na comunicação e socialização em diferentes contextos e padrões restritos e repetitivos, assim como diferentes níveis de comprometimento e diferentes graus, sendo os graus mais severos (autismo de baixo funcionamento) e os menos severos (autismo de alto funcionamento).

No contexto brasileiro, o indivíduo diagnosticado com TEA se enquadra como pessoa com deficiência, conforme a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência do Estatuto da Pessoa com Deficiência

¹ Psicóloga CRP08/33121, atua com Transtorno do Espectro Autista há 5 anos. Atualmente é pós graduanda em Clínica Analítico Comportamental Infantil. lara.frasson@hotmail.com

² Psicóloga CRP08/13830, mestre e doutora em Educação. Fundadora do Instituto de Carreira e Orientação Profissional (ICOP), integrante da Associação Brasileira de Orientação Profissional, professora universitária, supervisora dos serviços de Orientação Profissional e de Carreira na Universidade Positivo (UP). rafaelaicop@gmail.com

³ Psicólogo CRP08/33595, atende crianças com TEA no ambiente escolar. lucas.armstrong@yahoo.com.br

(Brasil, 2008, 2015). Visto que pode haver barreiras sociais e um ambiente que impedem a ocorrência da plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade – em igualdade de oportunidades com as demais pessoas – é necessário que sejam criadas estratégias para intervir nas lacunas existentes entre as políticas de inclusão e a sua aplicação, inclusive no que se refere ao processo educativo, capacitação profissionalizante, inserção e manutenção no mercado de trabalho.

Entre os diversos obstáculos enfrentados, autores como Shogren e Plotner (2012), Favoretto e Lamonica (2014) e Leopoldino e Coelho (2017) destacam o preconceito e a discriminação dos empregadores e colegas de trabalho, a falta de adaptação e suporte no ambiente de trabalho e falha na inclusão prévia no sistema educacional. No que se refere as diferentes demandas e contribuições da OP, destaca-se a orientação para inserção, manutenção e inclusão de pessoas no trabalho, ela funciona como um processo facilitador na inclusão no mercado de trabalho para comunidade de forma geral, incluindo também pessoas com deficiência.

No contexto nacional, publicações específicas acerca da articulação dos temas Orientação Profissional (OP) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) são insuficientes no que se refere a oferta de um modelo estruturado, testado e replicado. A Orientação Profissional (OP) é um processo de intervenção que visa o desenvolvimento de carreira nas diferentes etapas da vida e trajetória profissional. O modelo processual clínico de OP pressupõe o desenvolvimento de autonomia e maturidade do indivíduo para escolhas profissionais e apresenta como objetivos: orientar o indivíduo para que reflita sobre as influências na escolha de carreira; desenvolver o autoconhecimento; ampliar o conhecimento sobre a realidade do mundo do trabalho; auxiliar na solução das dificuldades presentes na escolha profissional e auxiliar em questões relacionadas ao desenvolvimento de carreira (Silva, Faria & Fochesato, 2012).

O processo de OP para pessoas com TEA deve então ser planejado a partir de uma adaptação, considerando os impactos que o diagnóstico apresenta. Além disso, o autoconhecimento e a reflexão sobre o futuro são esferas essenciais a serem trabalhadas com os clientes, a fim de desenvolver a capacidade de escolha e reconhecimento das possibilidades. Em diferentes países, como em Portugal, utilizam o programa *KIRA- Employment support for people With autism*, uma intervenção estruturada em etapas com o objetivo de avaliar, orientar e dar suporte durante o processo de encaminhamento da carreira do orientando e após no mundo profissional (Filipe, 2013). A partir disso, reafirma-se a necessidade e a importância da OP também para pessoas diagnosticadas com TEA, assim como nota-se a necessidade de desenvolver o pensamento crítico sobre as técnicas de OP, geralmente restritas para as pessoas neurotípicas.

Ou seja, esse processo é composto por diferentes objetivos, etapas e procedimentos, para sua implementação faz-se necessário o estabelecimento de vínculo e a troca de informações entre o profissional responsável pelo programa e o orientando, a fim de identificar a percepção que o indivíduo tem de si e do meio, considerando suas limitações, afinidades, habilidades e

outros fatores que possam ser relevantes no ambiente profissional (Masotti & Noronha, 2015).

Visando contribuir com a produção de conhecimento, este trabalho apresenta um estudo de caso de uma jovem de 15 anos diagnosticada com TEA leve, de alto funcionamento, que participou do processo de OP oferecido em uma clínica escola. A cliente cursava o segundo ano do Ensino Médio em uma escola privada e será identificada pelas iniciais I.B. Foram realizadas sete sessões com duração de 50 a 70 minutos cada, todas on-line devido a pandemia de Covid-19 e seguindo as recomendações do Conselho Federal de Psicologia (CFP) disposto na resolução 11/2018, que regulamenta a prestação de serviços psicológicos realizados por meios de tecnologias da informação e da comunicação.

A cliente iniciou os atendimentos tendo como queixa as dúvidas em relação as opções de escolha de curso de graduação, desejando avaliar as possibilidades com mais segurança para realizar sua decisão. I.B. apresentava preferência por diversas áreas e relatava que pensar na tomada de decisão gerava ansiedade e mais dúvidas sobre qual seria a melhor opção.

O processo de OP teve como objetivos: auxiliar a cliente na tomada de decisão, estimular o autoconhecimento, identificar habilidades, preferências e dificuldades. Assim como, identificar a percepção da cliente sobre os cursos e as áreas profissionais e informar com dados baseados na realidade profissional, considerando que pessoas com TEA podem apresentar ideias irrealistas do mercado de trabalho e das profissões.

O primeiro passo foi a realização da entrevista inicial com o intuito de levantar dados sobre sua história de vida, bem como seus interesses e dados no âmbito acadêmico e histórico escolar. Notou-se que a cliente tinha clareza do que não gostaria de cursar, mas dúvidas em relação ao que escolher. Além disso, foi identificada sua autoexigência nas questões acadêmicas, bem como sua ansiedade e questões relacionadas com o diagnóstico de TEA.

Dando continuidade ao processo de OP, realizou-se com I.B. o livro de exercícios autobiográficos elaborado por Savickas e Hartung (2012) e intitulado *Minha História de Carreira (MHC)*, o qual objetivava a exploração do autoconhecimento e do conhecimento dos cursos que a cliente apresentava interesse e afinidade. I.B. classificou as áreas que gostaria de cursar e organizou através de porcentagem a probabilidade de escolha os cursos do seu interesse, mantendo como opções: docência com 98%, medicina (75%) e ciências biológicas (70%). A carreira docente apareceu como uma decisão consolidada, independente do curso que escolhesse a seguir. Além disso, percebeu-se os gostos relacionados com a ciência e a pesquisa, convergindo com suas matérias preferidas (biologia, química e física).

Em seguida, realizou-se a atividade *curtograma* adaptada por Moura (2018) com o objetivo de elencar as possibilidades de escolha e restringir os cursos que “gosta e faria”. Essa técnica foi escolhida por possibilitar a visualização dos cursos para a cliente, visto que pessoas com TEA possuem um processamento visual melhor. Como resultados, I.B. manteve as opções: ser professora, atuar nas áreas biológicas e deixar as atividades artísticas como lazer.

As sessões seguintes foram norteadas a partir da autoavaliação de competências e do Questionário de Busca Autodirigida (Holland & Fritzsche, 1994) tendo como objetivo aprofundar o processo de autoconhecimento da cliente, os quais indicaram perfil profissional investigativo realista. Pessoas com esse perfil tem facilidade em aprender, especificamente através de leituras, além de seguir valores práticos e concretos. Suas principais preferências estão relacionadas com pesquisa e atividade intelectual, bem como atividades práticas.

Por fim, realizou-se a sessão de encerramento e devolutiva, em que I.B. mencionou *“sinto que vou escolher uma profissão, mas que independente vou usar minhas habilidades para isso e vou me esforçar, não importa o que serei, desde que eu esteja lá e faça algo bom”* (sic). O processo de OP estruturado e adaptado para o atendimento de pessoas com TEA possibilitou que a cliente I.B. apresentasse evolução no que diz respeito ao seu autoconhecimento e a sua tomada de decisão, assim como trouxe esclarecimento das áreas, profissões e mercado de trabalho. No início da OP I.B. apresentava dúvidas em relação a qual curso escolher e buscava algum que abrangesse todas as áreas do seu interesse. Ao fim do processo, notou-se que a cliente possuía expectativa mais realista em relação a vida profissional e demonstrava mais clareza sobre a escolha propriamente dita.

Conclui-se que o processo de OP traz benefícios também para pessoas com TEA, especialmente no que diz respeito ao autoconhecimento de seu perfil profissional, possibilitando aprendizados, identificação dos aspectos positivos e negativos de cada escolha, desenvolvendo percepção mais realista sobre os cursos, a atuação profissional e o mercado de trabalho. Além dos benefícios no que diz respeito a tomada de decisão, destaca-se a redução da ansiedade frente a escolha e todas as cobranças que permeiam essa etapa da vida.

A partir da experiência com o estudo de caso supracitado e a literatura sobre o tema, recomenda-se que o processo de Orientação Profissional (OP) para pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) mantenha os pilares tradicionais que estimulam o autoconhecimento e a busca de informação profissional, mas sobretudo que integre adaptações que favoreçam essa população. Entre elas: a comunicação clara e objetiva, evitando termos ambíguos, analogias e expressões metafóricas; priorizar técnicas e instrumentos que facilitam a organização mental e concreta do orientando, uma vez que a aplicação de atividades abstratas e semelhantes entre si, podem gerar desorganização na pessoa com TEA por já ter respondido questões correlatas anteriormente; estimular o desenvolvimento da percepção realista da prática profissional e do mercado de trabalho, sendo importante mostrar de forma situacional tal atuação, indicações para isso são a simulação por meio de casos e a vivência como observadores no ambiente natural. Ainda, recomenda-se explorar as competências necessárias nas áreas de interesse profissional e as possibilidades de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes a partir da investigação do perfil de cada cliente, por vezes, torna-se necessário estimular a comunicação e linguagem, assim como os aspectos relacionais e sociais.

Por fim, sugere-se futuras pesquisas e práticas que construam novos conhecimentos e protocolos de atendimentos em orientação profissional e desenvolvimento de carreira para pessoas com TEA. Incluindo as especificidades do transtorno, auxiliando no desenvolvimento da carreira e também na adaptação ao ambiente de trabalho. Esse tipo de acompanhamento ainda é pouco divulgado no Brasil, é raro o acesso de profissionais capacitados e especializados nas duas áreas: Orientação Profissional e de Carreira e em pessoas com TEA, o que se torna um desafio que merece atenção por meio de pesquisas, grupos de estudos e trocas de experiências práticas.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association. (2014). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. DSM-V – 5a ed. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Brasil. Ministério da Educação. (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2015). Linha de Cuidado para a atenção às pessoas com transtorno do espectro autista e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial no Sistema Único de Saúde. Brasília, DF: Secretaria de Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática.
- Conselho Federal de Psicologia. (2018). Resolução N. 11 de 11 de Maio de 2018. Brasília, DF.
- Favoretto, N. C. & Lamônica, D. A. C. (2014). Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 20(1), 103-116. Recuperado de <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>
- Filipe, T.M.G. (2013). As especificidades da orientação profissional em clientes com perturbações do espectro do autismo/ Síndrome de asperger. Lisboa. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10451/10446>>
- Gadia, C., & Rotta, N. (2016). Aspectos clínicos do Transtorno do Espectro Autista, Porto Alegre, RS: Artmed.
- Holland, J. L., Fritzsche, B. A. & Powell, A. B. (1994). SDS Self-Directed Search Technical Manual. Flórida: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Leopoldino, C. B. & Coelho, P.F.C. (2017). O processo de inclusão de autistas no mercado de trabalho. *Revista Economia & Gestão*. 17(48), 141-156. ISSN: 1984-6606. Recuperado de <[Inclusão de Autistas no Mercado de Trabalho: Uma Nova Questão de Pesquisa para os Brasileiros | Gestão e Sociedade \(gestaoesociedade.org\)](http://gestaoesociedade.org)>
- Masotti, D. R & Noronha, A. P. P. (2015). Estudo Correlacional entre Interesses Profissionais e Autoeficácia com Tecnólogos. *Interação em Psicologia*, 19(1), 107-117. Recuperado de <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/28920>>
- Moura, C. B. (2018). Orientação Profissional: sob o enfoque da Análise do Comportamento. 4.ed. Campinas: Alínea.
- Savickas, M. L. & Hartung, P. J. (2012). My Career Story: An autobiographical workbook for life career success. Disponível em www.vocopher.com
- Shogren, K. A. & Plotner, A. J. (2012). Transition planning for students with intellectual disability, autism, or other disabilities: Data from the National Longitudinal Transition Study-2. *Intellectual and developmental disabilities*, 50 (1), 16-30. Recuperado de <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22316223/>> A.
- Silva, M. B., Faria, R. R. & Fochesato, I. C. A. (2012). A orientação profissional (OP) como um elo entre a universidade e a escola. *Revista Psicologia Argumento*. 30(68), 19-26. DOI:10.7213/rpa.v30i68.19759

MEDCARREIRA: ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL PARA TOMADA DE DECISÃO NA CARREIRA MÉDICA

Rafaela R. de Faria¹, Brayan Jorge Costa², Felipe Zaranski³



A orientação profissional e de carreira (OPC) é um serviço que auxilia as pessoas nas decisões de carreira, facilitando o processo de desenvolvimento profissional e realização do projeto de vida. A atividade de orientação profissional no Brasil dirige-se, majoritariamente, à população jovem que cursa o ensino médio (Melo-Silva, Lassance & Soares, 2004). Esta também figura como a população predominante sobre a qual se versam estudos científicos voltados para o tema (Aguiar & Conceição, 2012; Ambiel, Campos & Campos, 2017). O público adolescente inserido no ensino médio figura então com protagonismo na prática e pesquisa quanto à orientação profissional.

Aponta-se, entretanto, a crescente procura deste serviço pela população adulta, entre os quais, aqueles que estão no processo de planejamento de carreira (Melo-Silva, et al. 2004). Embora o processo de OPC esteja comumente relacionado a estudantes do ensino médio e pré-vestibulandos, é sabido que o mesmo pode ser realizado em diferentes etapas da vida profissional e que, atualmente, nota-se um alto crescimento das demandas de jovens adultos já inseridos no ensino superior. Essa crescente está relacionada à necessidade

¹ Psicóloga CRP08/13830, mestre e doutora em Educação. Fundadora do Instituto de Carreira e Orientação Profissional (ICOP), integrante da Associação Brasileira de Orientação Profissional e professora e supervisora dos serviços de Orientação Profissional e de Carreira na Universidade Positivo (UP). rafaelaicop@gmail.com

² Advogado e acadêmico de Psicologia na Universidade Positivo. brayanjcosta@gmail.com

³ Profissional de Marketing e acadêmico de Psicologia na Universidade Positivo. felipezaranski@gmail.com

de planejar a carreira durante a graduação, empreendendo ações que potencializam conquistas posteriores.

Além disso, alguns cursos demandam escolhas de especialidades que impactam diretamente nos investimentos durante a formação, no estilo de vida e retornos do trabalho. Entre elas, destaca-se o curso de Medicina, que tradicionalmente indica a necessidade da escolha da especialidade médica, seja por meio da residência ou não. Os universitários apresentam-se como a segunda população mais representada como objeto de estudos de orientação profissional, conforme a revisão proposta por Aguiar e Conceição (2012), o que denota a importância e demanda pelo trabalho de intervenção em Orientação Profissional e de Carreira (OPC) com a população supracitada. Dias e Soares (2017) mencionam que o apoio psicológico para a fase da transição da universidade para o mundo do trabalho é essencial, uma vez que a indecisão sobre qual caminho seguir é frequente também nessa etapa da carreira.

No entanto, são raras as instituições que oferecem programas de Orientação Profissional especializados, mesmo sabendo que entre os fatores de insatisfação profissional mais comuns na Medicina está a escolha de especialidade. Entre a população universitária, na maioria das vezes, os alunos do curso de Medicina têm uma importante decisão a tomar ao final de sua graduação, escolher a residência. A escolha por uma especialização na carreira médica é dificultosa, pautando-se por múltiplas variáveis que informam esta decisão, destacando-se aspectos que envolvem a qualidade de vida, a remuneração financeira e as oportunidades de empregos em determinados campos (Martins, Rodriguez, Coelho & Silva, 2019).

Mendonça e Peixoto (2021) apontam como questões que elevam a angústia dos acadêmicos a implementação de programas governamentais que dirigem parte da atuação da prática médica destes alunos para o âmbito social, assim como a necessidade de uma escolha cada vez mais precoce por um campo de atuação, causada pela cultura de cursos preparatórios para residência.

A partir desse cenário, faz-se interessante a proposição de intervenções que visem instrumentalizar as escolhas desses estudantes, promovendo autoconhecimento, assim como informações sobre as consequências de escolher ou não uma especialidade imediatamente após a conclusão do curso, assim como favorecer o processo de decisão informando a respeito das características de cada residência médica, os campos de atuação, mercado de trabalho, remuneração, atividades rotineiras entre outros dados da realidade educacional e profissional. Nessa direção, Medrano e Brissac (2012) realizaram estudo que identificou três grandes núcleos que necessitavam de atenção em uma universidade estadual brasileira: “1) a insatisfação com o curso escolhido; 2) o planejamento de carreira na transição do ensino superior para o mundo do trabalho; e 3) orientações relativas às etapas de processos seletivos de emprego” (Brissac & Medrano, 2012, p. 02). As estudiosas Dias e Soares (2009) corroboram a necessidade de implementar no ensino superior programas que abordam as temáticas sobre escolhas profissionais e o

conhecimento de si, por meio de exercícios de dinâmicas de grupo e técnicas de planejamento de carreira.

Nesse sentido, com o objetivo de promover espaços que estimulam a autonomia e segurança dos estudantes de Medicina na tomada de decisão profissional, esse trabalho compartilha a experiência do programa intitulado MedCarreira. A intervenção se deu com o objetivo de facilitar as decisões de carreira dos estudantes de Medicina. Foram realizadas atividades que, encorajando a autonomia, visavam a percepção pelos participantes de seus interesses e desinteresses, suas habilidades, limitações e inclinações, assim como características de suas personalidades e compatibilidades com as especialidades na carreira em Medicina. Objetivou-se ainda municiar os alunos com informações sobre a atuação médica e o mercado de trabalho e, principalmente, encorajar a busca destas informações pelos próprios orientados.

As atividades foram facilitadas por cinco estagiários do curso de Psicologia, que cursavam o 7º e o 9º período, e supervisionados pela professora responsável pelo programa. As sessões se davam em frequência semanal, com duração média de 100 minutos cada, totalizando seis encontros, que passam a ser descritos.

Inicialmente, realizou-se uma palestra informativa esclarecendo os objetivos da intervenção. A partir da exposição, os discentes do quinto e sexto ano do curso de Medicina foram convidados para o programa MedCarreira. A participação era voluntária e os interessados poderiam optar pelo atendimento em grupo ou individual, ambos on-line devido às restrições a partir da pandemia de Covid-19.

No presente trabalho serão descritas as intervenções realizadas em grupo. Na palestra informativa supracitada, estavam presentes 14 estudantes e, naquele momento, foram reunidos todos os acadêmicos de Medicina com interesse no processo de orientação profissional. Esta atividade foi organizada com o intuito de instigar e incentivar a participação dos alunos, o que se deu na forma de um Quiz com o tema: “Mitos e verdades sobre a orientação profissional em Medicina.”. A atividade teve um formato aberto à participação, no qual eram postas alternativas sobre conceitos e ideias da atividade de orientação profissional, para que fossem discutidas com o grupo e, posteriormente, esclarecidas pelos expositores. As alternativas foram formuladas com irreverência, tendo uma participação leve e bem humorada. Com esta exposição, foi feito o convite para que se desse continuidade ao processo de orientação. Deste modo, conforme a disponibilidade de horários e interesse, parte dos orientados seguiram com um processo individual, e outra parte com o processo em grupo, sendo este último o processo descrito nas próximas sessões.

Tendo em vista que a palestra introdutória (sessão 1) teve cunho informativo geral, considerou-se que o processo de OPC enquanto intervenção teve seu início a partir do segundo encontro, já com os grupos delimitados, baseando-se em sua disponibilidade de horário e interesse. Desse modo, o segundo encontro principiou por uma exposição informativa sobre a importância de temas como o autoconhecimento para a tomada de decisões, o conhecimento da realidade profissional na qual iriam se inserir, as

possibilidades de carreira em Medicina, os possíveis caminhos, dificuldades, demandas e requisitos necessários para cada atuação desejada.

Após esta exposição, foi aberta a participação dos alunos dos 14 alunos sendo indagado o que os teria trazido à Orientação Profissional e de Carreira, procurando compreender suas expectativas, demandas e interesses. Foi proposta uma primeira atividade na qual se requisitou a produção de textos individuais sobre as motivações envolvidas na participação do processo. Em uma segunda atividade, os alunos listaram as possibilidades que consideravam para a sua carreira. A terceira atividade foi proposta visando estimular os alunos a responder quais profissionais os alunos tinham como referência para sua futura atuação, descrevendo suas características e comunalidades. Finalmente, deveriam fazer uma autoanálise, relatando quem eram, quem estavam se tornando e quem gostariam de ser no prazo de cinco e dez anos. Após a realização de cada atividade proposta, as respostas e produções eram compartilhadas e discutidas pelo grupo.

Nesse encontro, pode-se perceber nos relatos dos estudantes a importância que os professores do curso de Medicina exerceram como modelos de profissionais, sendo apontados tanto como figuras que influenciaram as possíveis escolhas dos participantes quanto como profissionais que tinham por referência. Outros relatos indicavam dúvida sobre escolhas por especializações pautadas por características como o tempo de estudo necessário à capacitação, a rotina de trabalho exigente frente à vontade de dedicar tempo à família, o retorno financeiro, entre outros temas que, instigados pelos facilitadores, puderam ser explorados e debatidos entre o grupo.

O encontro seguinte se pautou pela leitura da obra de Freeman (2004), que aponta estudos relacionando a escolha de especialização em Medicina à tipologia de personalidade teorizada por Carl Jung. A atividade teve caráter informativo, sendo descritos os tipos de personalidade sob a consigna de que os alunos tentassem se identificar com algum deles, exercitando a autopercepção e autoconhecimento. Na sequência, foram exibidos os tipos predominantes em cada especialidade e aberto espaço a trocas e discussões. A atividade foi realizada com a ressalva que os dados apresentados refletem a realidade norte-americana, não existindo a sua validação para o contexto do Brasil.

A importância da atividade foi a de permitir reflexão e abertura de diálogo sobre as características de personalidade de cada participante e sobre como suas preferências se relacionam as áreas e especialidades pretendidas. Tal procedimento foi interessante ponto de partida para uma discussão e ponderação sobre a relação entre a execução dos trabalhos pretendidos e as características e preferências pessoais, despertando o interesse dos participantes. Finalizada esta etapa, foi solicitado que, dentre suas especialidades de preferência, escolhessem somente quatro sobre as quais deveriam pesquisar informações e características.

O quarto encontro teve por objetivo o posicionamento dos alunos diante da opção de maior interesse entre carreiras por eles selecionadas. Isso se fez pela proposição do curtigrama adaptado por Moura (2004), atividade na

qual posicionaram as especialidades trazidas dentro dos quadrantes “gosto e faria” “gosto e não faria” “não gosto e faria” e “não gosto e não faria”. Após intermediar a discussão sobre esta atividade, os facilitadores propuseram a balança da decisão, atividade na qual os participantes deveriam elencar os pontos positivos e negativos das possibilidades de escolhas selecionadas no encontro anterior. Seguiu-se então para atividade na qual cada participante indicava qual escolha tinha “a cara” do colega, esta tarefa teve grande aderência e foi elogiada pelos participantes. Por fim, com o intuito de fechamento do encontro, foi solicitado que redigissem uma carta na qual cada participante falava sobre como foi o processo de OPC para eles.

Nessa etapa do programa MedCarreira, tratando-se do quinto encontro, os facilitadores puderam perceber a grande dificuldade e insegurança por parte dos participantes no que se refere à efetiva tomada de decisão por uma carreira. Ainda que conseguissem reduzir o número de opções de interesse, ficava evidente a dificultosa decisão e comprometimento com um caminho a seguir, abrindo mão das demais possibilidades. Essa demanda, somada a um feedback trazido por um dos participantes sobre a necessidade de abordar assuntos particulares, motivou a proposição de um encontro individual com cada integrante do grupo que apresentasse essa necessidade.

Com base no interesse gerado pela atividade que articulou os tipos de personalidade e especialidades, em acordo com os participantes decidiu-se realizar a aplicação on-line do QUATI – Questionário de Avaliação Tipológica – instrumento publicado no Brasil para avaliar a tipologia proposta por Jung (Moraes & Primi, 2002; Zacharias, 2003) disponível para aplicação e correção on-line pela editora Vetor. Neste quinto e último encontro em grupo, estavam presentes seis estudantes de Medicina e foi aplicado o instrumento de maneira individual por meio de link, mas todos responderam no mesmo horário para que os estudantes de Psicologia pudessem esclarecer eventuais dúvidas. Na sequência, foi estabelecido um encontro de fechamento a ser realizado individualmente, de forma personalizada, para acolher as demandas particulares de cada orientando e facilitar a tomada de decisão propondo atividades complementares, se necessário.

Finalmente, foi realizado um sexto encontro, no qual os participantes foram atendidos individualmente. Nesta ocasião, foi realizada uma devolutiva dos resultados do QUATI e, em decorrência da ocasião, puderam ser trabalhados os temas particulares e a dificuldade para uma tomada efetiva de decisão, acolhendo os orientados nesse processo.

Como forma de avaliação dos resultados, aplicou-se um questionário pré e pós-intervenção. Os dados obtidos (n=24) indicaram que 66,7% dos estudantes ainda não haviam desenvolvido um plano de carreira estratégico. No momento da pesquisa pré-intervenção, 45,8% dos entrevistados estavam decidindo sobre a sua área de atuação, outros 45,8% estavam confusos e consideravam várias áreas como possibilidades, e apenas 8,3% estavam decididos sobre sua área de atuação. Além disso, sobre as possibilidades de escolha, metade dos entrevistados (12 pessoas) se consideravam ansiosos e em conflito, 16,7% se consideravam preocupados e 16,7%

se consideravam tranquilos. As principais inseguranças relacionavam-se ao medo pelas consequências das decisões, perder tempo por escolher a área errada, receber pouco, a rotina da especialização e a alta concorrência.

Quanto ao grau de satisfação frente às atividades de intervenção, 60% consideraram-se “muito satisfeitos” e 40% “satisfeitos”, sendo que 100% deles consideraram que a Orientação Profissional contribuiu no processo de autoconhecimento e 80% consideraram que o MedCarreira ajudou no processo de escolha profissional.

Ao final do processo de orientação, entende-se que o trabalho realizado possibilitou a reflexão dos alunos de Medicina sobre a escolha e as angústias que envolvem a tomada de decisão no exercício profissional. Como relatado pelos participantes, percebeu-se maior clareza sobre as interferências que se manifestam nestas escolhas, como as pressões por estabilidade profissional, a conciliação de objetivos profissionais e familiares, a ponderação sobre o investimento e a dificuldade da opção por determinados caminhos, e o questionamento sobre o reconhecimento e retorno financeiro das carreiras escolhidas. Ainda, em conformidade com os relatos, nota-se uma maior tranquilidade para a tomada das decisões profissionais. Em mesmo sentido, dentre as principais contribuições da intervenção, pode-se citar: maior autoconhecimento, maior incentivo para buscar mais informações sobre a carreira, encontrar similaridade entre aptidões individuais e competências necessárias para a especialidade, e maior segurança para a tomada de decisão.

Por fim, os benefícios percebidos pelos participantes, como a segurança e o autoconhecimento, aplicam-se às demais escolhas na vida, não somente à carreira, de modo que o processo de orientação profissional parece tê-los instrumentalizado para a importante escolha da especialidade médica, e principalmente para o desenvolvimento de habilidades que se refletirão no decorrer do desenvolvimento de vidas e carreiras.

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. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712012000100011>.
- Ambiel, R. A., Campos, M. I. D., & Campos, P. P. T. (2017). Análise da produção científica brasileira em orientação profissional: Um convite a novos rumos. *Psico-usf*, 22, 133-145. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220112>.
- Dias, M. S. L., & Soares D. H. P. (2009). Planejamento de carreira: uma orientação para estudantes universitários. São Paulo: Vetor.
- Freeman, B. S. (2004). *The Ultimate Guide to Choosing a Medical Speciality*. New York: Lange Medical Books/McGraw Hill.
- Martins, J. B., Rodriguez, F. P., Coelho, I. C. M. M., & Silva, E. D. M. (2019). Fatores que Influenciam a Escolha da Especialização Médica pelos Estudantes de Medicina em uma Instituição de Ensino de Curitiba (PR). *Revista Brasileira de Educação Médica*, 43, 152-158.
- Medrano, L., & Brissac, R. M. S. (2012). O desenvolvimento de carreira no ensino superior: um relato de intervenção para alunos da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). Unicamp, Campinas, SP, Brasil.
- 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 de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902004000200005&lng=pt&lng=pt.
- Gama, L., de Mendonça, S. F., & Peixoto, A. R. S. (2021). O psicólogo na orientação profissional para estudantes de medicina: A escolha da especialidade médica. *Dinamismo e clareza no planejamento em ciências da saúde* 5, 26-33. Recuperado de <http://atenaeditora.com.br/post-artigo/49442>. doi: 10.22533/at.ed.3632109043.
- Moraes, I. F., & Primi, R. (2002). Escala de avaliação de tipos psicológicos: validade e precisão. *Psico-USF*, 7(1), 25-34.
- Zacharias, J. J. M. (2003). *Questionário de avaliação tipológica (QUATI) (5a ed.)*. São Paulo: Vetor.

EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA NAS ESCOLAS: UM CAMINHO POSSÍVEL

Manoela Ziebell de Oliveira¹, Gabriela Techio², Alyane Audibert³, Rafaela Pasa⁴



Introdução

Mudanças sociais iniciadas no século XX alteraram profundamente as relações entre educação, formação e emprego (Munhoz & Melo-Silva, 2011; Oliveira, Melo-Silva, & Coleta, 2012). Como resposta a tais mudanças, observou-se, nos Estados Unidos, entre 1970 e 1982, uma forte demanda por reformas educacionais que reduzissem a distância entre educação e vida profissional por meio do “Movimento de Educação para a Carreira” liderado pela Secretaria de Ensino dos Estados Unidos. Tal mobilização promoveu alterações nas práticas de orientação para carreira, até então voltadas primordialmente para escolhas educacionais e ocupacionais. Desta proposta surgiu o conceito de Educação para Carreira (Munhoz & Melo-Silva 2011), que ganhou força em 1978, quando a União das Nações Unidas para a

¹ Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Orientadora Profissional e de Carreira. Atualmente é professora na Graduação e Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, onde coordena o Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira (GEDC). Foi vice-presidente da ABOP entre 2018 e 2019 e presidente entre 2020 e 2021. manoela.oliveira@pucrs.br

² Psicóloga, diplomada pela PUCRS, com especialização em Terapia Sistêmica Individual, Conjugal e Familiar (CEFI). Também é formada em Ciências Sociais pela UFRGS. Mestre em psicologia pela PUCRS com foco na temática sobre o conflito entre trabalho e família. É membro do Grupo de Estudos em Desenvolvimento de Carreira (GEDC) e do Núcleo de Estudos sobre Gênero, Mulheres e Trabalho (Interseção/GEDC). gabriela.techio@gmail.com

³ Doutora em Psicologia. Conselheira de carreira mediada por tecnologia. Professora convidada na Pós-graduação on-line em Gestão Estratégica de Recursos Humanos da Universidade Europeia. Membro da Diretoria da ABOP (gestões 2014-2015, 2018-2019 e 2020-2021). aly.alayne@gmail.com

⁴ Graduanda em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Psicologia da PUCRS. É membro do Grupo de Estudos em Desenvolvimento de Carreira (GEDC). rafaela.pasa@edu.pucr.br

Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) promoveu uma pesquisa acerca da Orientação e do Currículo Escolar em diferentes países.

A Educação para a Carreira (EC) consiste em uma modalidade de orientação para a carreira a ser desenvolvida de forma sistemática no contexto escolar. Envolve, para tanto, esforço não apenas do sistema educacional, mas de toda a comunidade, com o objetivo de contribuir para a reforma educativa, estabelecer uma relação clara entre educação e trabalho, e promover competências gerais para um positivo desenvolvimento da carreira. Dessa forma, permite que cada indivíduo faça do trabalho que realiza, remunerado ou não, uma parte significativa do seu estilo de vida. Trata-se, portanto, de uma fusão entre os processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento da carreira, uma vez que os objetivos a serem atingidos referem-se tanto ao aprimoramento de competências acadêmicas básicas envolvidas no processo ensino-aprendizagem, como ao desenvolvimento profissional (Munhoz & Melo-Silva, 2011). Sendo assim, a concepção da Educação da Carreira opera uma revolução da prática da orientação, considerando as intervenções sob forma de programas que devem ser realizados em conjunto com as demais atividades curriculares (Teixeira, 2008).

O presente capítulo descreve o desenvolvimento de um projeto que visa apresentar a EC para os professores e fornecer a eles repertório para incorporá-la em suas práticas na sala de aula e na escola. Ele se justifica porque, nas escolas, a Educação para a Carreira tem como finalidade encorajar os alunos ao estudo e à aprendizagem através da percepção da ligação entre o que se aprende na escola e o mundo do trabalho. Para que isso ocorra, Hoyt (1995) afirma que é necessário inserir no cotidiano da escola atividades que relacionem trabalho e educação. O trabalho, portanto, seria demonstrado como resultado de um esforço consciente e de comprometimento com aquilo que se decidiu fazer, proporcionando aos estudantes a percepção de que o trabalho é fruto de orgulho e de superação. De acordo com o autor, as atividades de desenvolvimento de carreira no contexto escolar são compostas de quatro eixos essenciais: ter ciência do significado do trabalho, de carreiras e de profissões; ter acesso a diferentes possibilidades para a construção das carreiras, o que abrange ter autoconhecimento e conhecimento do mundo do trabalho; conquistar maior confiança em si mesmo, para que as tomadas de decisões, tanto ao longo da vida como na carreira, se tornem mais acessíveis; e aprender a manejar com as constantes mudanças na trajetória de uma carreira, tão comum nos dias de hoje.

Para Munhoz (2010), os objetivos da EC são orientados por três eixos básicos: a implementação nas escolas, a formação de professores e as políticas públicas. Segundo a autora, a proposta para os professores seria o estabelecimento de disciplinas no currículo acadêmico pedagógico com ênfase em desenvolvimento vocacional e de carreira.

No que diz respeito à estruturação das atividades da EC, é possível observar três estratégias principais: as aditivas, as infusivas e as mistas (Watts, 2001). As aditivas representam acréscimos feitos ao currículo e são caracterizadas por envolverem atividades e objetivos diversos, tais como

autoconhecimento, informação profissional e escolha de cursos e carreira. As infusivas são integradas ao currículo, tornando o trabalho e a carreira transversais e abordando temas como valores, conhecimentos e atitudes relevantes ao desenvolvimento vocacional e da carreira. Por fim, as mistas referem-se, geralmente, ao conteúdo de EC incluído na grade curricular como parte de uma disciplina.

Dadas as suas características, é evidente que as estratégias infusivas podem ser, a um só tempo, a maior realização e o maior desafio da EC em função de obstáculos como: 1) as questões envolvidas no planejamento curricular; 2) a dificuldade para motivar a escola e os professores a trabalharem com a Educação para a Carreira; 3) os fatores histórico-culturais, tais como o distanciamento entre os estudantes e a realidade do trabalho, bem como a crescente exigência por preparação para o mercado, que resulta em uma evidente competição entre os profissionais e 4) a dificuldade em “traduzir” para as crianças algumas questões sobre o mundo do trabalho (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

No que diz respeito à implementação da EC, Munhoz e Melo-Silva (2011) destacaram algumas organizações internacionais, como o UNEVOC (International Project on Technical and Vocational Education) e a OCDE (Organisation for Economic Cooperation and Development), que realizaram estudos nos quais ressaltaram a importância da EC em países da América do Norte, Oceania, Europa e Sudeste Asiático. Segundo estas organizações, a Educação para a Carreira está se tornando um meio para auxiliar os jovens na tomada de decisões imediatas em relação a diversas questões de suas vidas pessoais. Adicionalmente tem servido para explorar as noções de aprendizagem e do progresso da carreira ao longo da vida (Watts & Sultana, 2004).

No Brasil, segundo Fracalozzi (2014), pode-se entender que o interesse pelo construto vem crescendo de forma gradual. No evento realizado pela Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP) sobre o tema, em outubro de 2012, a autora comenta que foram discutidas experiências em escolas no contexto brasileiro e português. Munhoz (2010), em um estudo sobre o tema, buscou avaliar as representações sociais dos professores do ensino fundamental e médio sobre a Preparação para o Trabalho no contexto da educação básica. Fracalozzi (2014) conclui sobre Educação para Carreira, fazendo relação com o estudo de Munhoz (2010) que, além da importância e necessidade de levar em consideração todos os obstáculos para o construto ser posto em prática, deve-se averiguar quais são as demandas dos alunos de diferentes níveis nas escolas, tendo em vista que é preciso basear as ações, antes de tudo, nas necessidades individuais e contextuais dos estudantes e comunidades em que estão inseridos.

Podemos observar o quão importante é a Educação para Carreira para o desenvolvimento social e pessoal dos estudantes beneficiados por programas que abrangem este tema. De acordo com Munhoz e Melo-Silva (2011), tais programas podem contribuir para o desenvolvimento ou incremento de: 1) habilidades acadêmicas básicas; 2) bons hábitos de estudo e de trabalho; 3) um conjunto de valores de trabalho que motive o indivíduo a

querer trabalhar e estudar; 4) habilidades para fazer escolhas na carreira, para encontrar e manter o trabalho; 5) habilidades ocupacionais específicas e de relacionamento interpessoal; 6) habilidades de autoconhecimento e conhecimento das oportunidades educacionais e ocupacionais disponíveis; 7) conhecimento dos meios disponíveis para a educação continuada e permanente; 8) habilidades para buscar, conseguir e manter um emprego ou tomar decisões de carreira; 9) disponibilidade para utilizar o tempo livre de forma produtiva, para a realização de trabalho não remunerado, como voluntariado ou no ambiente familiar; e 10) conhecimento dos meios disponíveis para mudar as próprias opções de carreira.

Tendo em vista os já referidos objetivos e focos de trabalho da EC, entende-se que sua implementação no contexto escolar brasileiro pode ajudar jovens a adquirirem determinadas competências para um bom desenvolvimento de carreira. Adicionalmente, segundo Leal, Melo-Silva e Teixeira (2015), a inclusão de grupos em desvantagem socioeconômica através da EC se configura como uma forma alternativa para desenvolver competências dos jovens, tendo como objetivo o atendimento a demandas do mundo moderno por profissionais proativos, trabalhadores qualificados e acima de tudo para auxiliar pessoas em seus projetos de vida. Ainda, em relação à proposta da EC, Leal et al., (2015) salientam a necessidade de se trabalhar temas relacionados ao desenvolvimento da carreira ao longo da vida e estratégias de enfrentamento das adversidades, a fim de desenvolver um conjunto de competências e, conseqüentemente, ampliar a confiança pessoal dos alunos, especialmente de menor nível socioeconômico.

Segundo King (2007), algumas competências para o trabalho podem ser desenvolvidas desde as séries iniciais, como o manejo do tempo, a pontualidade, saber estabelecer objetivos e metas, responsabilidade, aprender com os erros, testar as habilidades (autoconhecimento), aprender sobre o próprio estilo de aprendizagem, adquirir consciência de carreiras, entre outros.

Além da relevância e do impacto social das práticas de EC – que por si só justificam sua adoção em massa pelas escolas – no Brasil, em 2009 foi lançado o Parecer CNE/CP 11/2009, que visava a uma nova organização curricular para o ensino médio, tendo em vista que os moldes antigos eram bastante criticados em função de serem academicistas e terem, como finalidade última, a aprovação do aluno no vestibular. Nesta nova proposta, o currículo deveria ser organizado “a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo” (Brasil, 2009).

Em consonância, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da qual são definidas as competências e conhecimentos básicos, preconiza que quatro áreas do conhecimento, comuns a todos os estudantes, devam ser atendidas, a saber, linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Porém, preconiza que uma das ênfases ou especialidades de estudo possa ser eleita por cada estudante: “I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica

e profissional” (Brasil, 2017). Considerando tal proposta, os estudantes terão que fazer escolhas sobre a direção da sua carreira antes mesmo do vestibular ou do Exame Nacional do Ensino Médio, como ocorria anteriormente, e para tanto, necessitarão dos conhecimentos que a Educação para a Carreira proporciona.

Isso porque, os tópicos trazidos pela EC não devem ser restritos a atividades espaçadas e pontuais, mas sim trabalhados de forma transversal dentro da escola, sendo imprescindível a participação ativa dos professores de todas as disciplinas (Pereira, 2016). Para tal, estes profissionais precisarão de algumas orientações sobre o assunto a fim de que possam auxiliar seus alunos no processo de aprendizagem sobre o trabalho, a carreira e as tomadas de decisão atribuídas à etapa vital em que se encontram. Tendo em vista o exposto, é objetivo do presente trabalho apresentar o desenvolvimento de um projeto de capacitação em EC para professores. O referido projeto, que se encontra em etapa de desenvolvimento, visa a sensibilizar e capacitar professores para a temática da Educação para a Carreira, de forma a contribuir para a construção dos projetos profissionais e de vida dos estudantes.

Método

Tendo em vista a expressiva importância dos professores para as atividades de Educação à Carreira, bem como uma demanda solicitada pelo Hub de Relacionamento da Universidade à qual as autoras estão vinculadas, elaborou-se uma intervenção a ser desenvolvida de forma inteiramente on-line, destinada a professores do Ensino Fundamental e Médio, de escolas públicas e privadas.

A intervenção foi estruturada a partir de uma revisão de literatura não sistemática, e será dividida em três momentos distintos, precedidos e sucedidos pela aplicação do questionário de avaliação de Necessidades de Formação em Educação para a Carreira para Professores⁵. O primeiro momento será realizado em formato síncrono, seguindo a seguinte estrutura: 1) Apresentação participantes e dos facilitadores; 2) Alinhamento de expectativas; 3) Apresentação do cronograma de trabalho; 4) Breve apresentação sobre o tema da Educação para a Carreira e reflexão sobre práticas já realizadas pelos professores, alinhadas à proposta da Educação para a Carreira.

O segundo momento será realizado no formato assíncrono e consistirá na disponibilização da capacitação, a qual será composta de indicações de leitura sobre o tema como forma de preparação, uma videoaula preparada pela equipe de pesquisa e uma avaliação para fixação dos principais conceitos. A capacitação incluirá sete aulas, uma sobre cada um dos seguintes temas:

⁵ O questionário de avaliação de Necessidades de Formação em Educação para a Carreira para Professores – NEFEC-P (Taveira & Gomes, 1999) é constituído por 49 itens, com uma escala de resposta de tipo likert de cinco pontos (1 = “Completamente em desacordo” ou “Probabilidade muito baixa”; 5 = “Completamente de acordo” ou “Probabilidade muito elevada”) que permite obter informações sociodemográficas, o tempo de serviço, o vínculo e a formação a acadêmica (6 itens – Parte A), assim como a avaliação das necessidades de formação de educadores e professores, no âmbito da Educação para a Carreira, em três componentes principais: (i) Fator 1 – Relação entre Ensino/Aprendizagem e Educação para a Carreira; (ii) Fator 2 – Competências em Educação para a Carreira; e (iii) Fator 3 – Crenças e atitudes face à Orientação Vocacional. A variância explicada pelo instrumento é de 45% e os coeficientes de consistência interna do NEFEC-P superam o valor crítico de 0,70.

1) Aspectos históricos da EC; 2) Papel dos professores e da escola; 3) Papel dos estudantes; 4) Papel da família; 5) Papel dos profissionais/empresas/sociedade; 6) Exemplos de Intervenções; 7) Avaliação das intervenções. Os materiais referentes às aulas serão disponibilizados aos professores semanalmente e, ao final de sete semanas, ocorrerá o terceiro momento.

O terceiro momento da intervenção ocorrerá em formato síncrono. Nele, os professores serão convidados a, em conjunto, construir um programa de Educação para a Carreira que possa ser implementado (com as variações necessárias) nas escolas em que atuam profissionalmente. Serão convidados ainda a refletir sobre os possíveis desafios à implementação do programa e elaborar estratégias para superar os eventuais desafios. Ao final do encontro, serão convidados a fazer a avaliação do projeto, como um todo.

O projeto encontra-se em fase de revisão e aprimoramento dos materiais que serão utilizados na capacitação. Após a conclusão desta etapa, será feita uma turma piloto para um grupo de até 10 professores. A seguir, serão realizados os ajustes necessários nos materiais e então a capacitação será oferecida em larga escala com o apoio da Assessoria de Comunicação da universidade a qual as autoras estão vinculadas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 30 de junho de 2009. (2009). Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil.
- BRASIL. Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (2017). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, p. 1, 11 fev.
- Fracalozzi, N. M. N. (2014) Educação para a carreira e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- Hoyt, K. B. E. (1995). Concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. Educación para la carrera y diseño curricular: Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo. p. 15-37.
- King, L. (2007). Making the link: helping children link school habits with the world of work.
- Leal, M. S., Melo-Silva, L. L., Teixeira, M. O. (2015). Crenças para lidar com tarefas de carreira em estudantes do ensino médio. Avaliação Psicológica, 14(1), 125-132.
- Munhoz, I. M. S. (2010) Educação para a carreira e representações sociais de professores: limites e possibilidades na educação básica. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- 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
- Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Coleta, M. F. D. (2012). Pressupostos teóricos de super: dados ou aplicáveis à psicologia vocacional contemporânea? Revista Brasileira de Orientação Profissional, 13(2), 223-234.
- Pereira, O. C. N. (2016). Orientação profissional e licenciatura em Psicologia: uma aproximação possível. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 17(2), 225-231.
- Taveira, M. C & Gomes, M. I. (1999). Avaliação de necessidades de formação no âmbito da Educação para a Carreira. In A. P. Soares & S. Caires (org.) Avaliação Psicológica: Formas e contextos (Vol VI) (pp. 391-400). Braga: APPORT.
- Teixeira, M. O. (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 9(2), 9-16.
- Watts, A. G. (2001). Career education for young people: Rationale and provision in the UK and other European countries. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 1(3), 209-222.
- Watts, A. G., & Sultana, R. G. (2004) Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 4(2), 105-122.

ORIENTA AÍ: UM MODELO DE INTERVENÇÃO EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COM ADOLESCENTES

Caroline Okubo Barbosa de Morais¹, Lucy Leal Melo-Silva²



Introdução e Objetivo

Para contextualizar o modelo de intervenção, foco deste relato de experiência, cumpre destacar, brevemente, a história do desenvolvimento da Orientação Profissional e de Carreira ou Aconselhamento de Carreira no Ocidente. No início do século XX, a Orientação Profissional era alicerçada em paradigmas positivistas e deterministas (Fiorini, Bardagi & Silva, 2015). Isso significa que o foco da Orientação Profissional estava na quantificação e na predição; a visão de indivíduo era de que este poderia ser medido e suas características avaliadas em função das necessidades das organizações, com o objetivo de maximizar a produção. Esse modelo é conhecido como teoria Traço-Fator, que predominou nos EUA até meados do século passado (Fiorini et. al, 2015; Melo-Silva, 2018). Na segunda metade do século XX outros referenciais teóricos emergiram, entre eles o *Desenvolvimentista* e o *Psicodinâmico*. No início do Século XXI ganha destaque o referencial da Construção da Carreira, uma das bases do Paradigma Life Design (Duarte et al., 2010). Esses três referenciais subsidiam este estudo e são abordadas a seguir.

¹ Psicóloga pela Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto, Especialista em psicologia da saúde pela FAMERP. Membro do CarreiraLab – FFCLRP/USP. carolineokubopsi@gmail.com

² Psicóloga, professora associada sênior do curso de Graduação e da Pós-graduação em 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. lucileal@ffclrp.usp.br

A abordagem *Desenvolvimentista* teve seu início com Eli Ginzberg (Sparta, 2003, citado por Fiorini et. al, 2015). Essa perspectiva teórica parte de uma visão menos diretiva da Orientação Profissional, uma vez que postulava que o desenvolvimento vocacional se iniciava no final da infância e findava no início da idade adulta, com fases de desenvolvimento bem delimitadas (Fiorini et. al, 2015). A abordagem desenvolvimentista foi amplamente desenvolvida e sistematizada por Donald Super, que promoveu uma mudança importante nos estudos sobre a carreira, ao longo de 60 anos, ao conceitualizá-la como uma sequência de papéis e posições ocupadas pelo indivíduo ao longo da vida, no ciclo vital. Assim, a teoria é organizada em três segmentos: (a) do desenvolvimento, (b) do autoconceito e (c) o contextual (*life span, life space*) (Lassance, Paradiso & Silva, 2011). O primeiro segmento refere-se a como as pessoas constroem e negociam suas vidas de trabalho e especificam tarefas relativamente previsíveis e comportamentos de enfrentamento que encontram ao desenvolver suas carreiras. O segundo segmento, refere-se ao conjunto de autoconceito em vários papéis, situações, funções, relações. Organiza interesses, habilidades, traços de personalidade e valores. O terceiro segmento, segundo as referidas autoras, foi incorporado em atendimento às demandas do mundo do trabalho, em decorrência da globalização, complexificação e flexibilização das relações de trabalho, desenvolvimento tecnológico, entre outras. Esse segmento acrescenta a perspectiva contextual, que lida com papéis sociais e amplia a atenção concentrada no papel do trabalho, salientando a constelação de papéis. Para maior aprofundamento sobre as teorias recomenda-se Ribeiro e Melo-Silva (2011a, 2011b). No que se refere à teoria evolutiva e desenvolvimentista de Super, além das publicações originais, recomenda-se Lassance, Paradiso e Silva (2011), uma publicação didática e relevante no cenário brasileiro.

Em que consiste a orientação do cliente? Em um processo que objetiva ajudar uma pessoa a desenvolver e a aceitar um quadro integrado de si próprio e do seu papel no mundo do trabalho, ajudá-lo a avaliar o autoconceito e adaptá-lo à realidade, de modo a obter satisfação para si próprio e, ao mesmo tempo, realizar atividade relevante socialmente. O sujeito, de acordo com a teoria desenvolvimentista, evolui de acordo com estágios. Cada pessoa difere em habilidades, personalidade, necessidades, traços e autoconceitos. Essas características qualificam as pessoas para várias profissões. Nas intervenções cabe ao orientador, ou conselheiro, implementar um plano de ação que inclui a avaliação (saliência de papéis, maturidade/adaptabilidade, autoconceitos, habilidades, e campos de interesse); a intervenção colaborativa entre cliente e orientador e as reflexões sobre as ações e os passos para a concretização das escolhas. Em síntese, a tarefa de aconselhamento de carreira deve objetivar o auxílio na antecipação de tarefas evolutivas, na formação de atitudes e competências em tomada de decisão e no engajamento em comportamentos de *coping* vocacional realistas.

Na perspectiva *Psicodinâmica*, cabe destacar as contribuições de Rodolfo Bohoslavsky, mais especificamente na América Latina – Argentina e Brasil, com a sua publicação, em 1971, da obra intitulada Orientação Vocacional:

a estratégia clínica. Bohoslavsky (2015), cujas bases teóricas se assentam em Melanie Klein (Psicanálise). As intervenções focalizadas neste estudo se baseiam, também, em Pichon-Rivière (Psicanálise e Psicologia Social) (Pichon-Rivière, 1998). A concepção de Ser-Humano presente na obra pichoniana define a pessoa como sujeito de escolhas por meio de vínculos com o mundo (passados, atuais e potenciais) a partir da identificação (defesa para assumir novos papéis), o que permite a construção da própria identidade e a elaboração de angústias. A perspectiva psicodinâmica considera as pressões internas e externas (família, escola, mídias) enfrentadas pelo indivíduo que escolhe em determinado cenário e contexto. O jovem expressa conflitos nas indecisões, desejos e identificações inconscientes. Na intervenção, cabe ao orientador suportar esses conflitos junto ao indivíduo para auxiliá-lo na realização de uma escolha autônoma (Bohoslavsky, 2015).

Muitos serviços-escola de Psicologia, no Brasil, se baseiam nos dois referenciais citados: o desenvolvimentista e o psicodinâmico, articulando-os com outros referenciais pós-modernos. Assim, na contemporaneidade, cumpre refletir sobre a carreira contextualizada no século XXI. A carreira passou a ser vista não mais atrelada às organizações e exclusiva dos indivíduos que nelas trabalham. De acordo com Ribeiro (2021), a carreira tem sido compreendida, basicamente, por meio de duas vertentes. Uma é a perspectiva denominada pelo referido autor como artefato administrativo. Trata-se da dimensão objetiva da carreira, para fins de gestão de pessoas, predominante na Psicologia das Organizações e do Trabalho e na Administração. A outra é a perspectiva denominada psicossocial, compreendendo posições da pessoa no mundo. Trata-se da dimensão subjetiva, ou seja, funciona como análise do processo psicossocial para fins de orientação e aconselhamento de carreira em diversos cenários e contextos, predomina como base da Psicologia Vocacional ou Psicologia das Carreiras ou Orientação Profissional, como definida no Brasil.

O modelo de intervenção em Orientação Profissional, foco deste relato de experiência, adota a concepção de carreira construída ao longo da vida. É inspirado, também, na *Teoria de Construção de Carreira (Career Construction Theory)* de Savickas (2012), uma teoria que subsidia práticas conectadas com os desafios do século XXI e que nasceu da teoria desenvolvimentista, referida anteriormente. Na contemporaneidade, e em um contexto volátil, incerto, complexo e ambíguo (Vuca, acrônimo em inglês), no qual o indivíduo precisa se adaptar às mudanças e construir sua carreira, é relevante destacar a concepção das narrativas dos clientes acerca de suas memórias passadas, experiências presentes e expectativas futuras.

Savickas descreveu três posições do indivíduo em relação a sua própria vida: como ator, agente e autor (Savickas, 2012). O *self como ator* começa na infância quando a pessoa se insere no drama familiar. Nesse contexto, os indivíduos representam como atores sociais, introjetando guias e incorporando modelos. O ator forma um caráter por meio da internalização do drama familiar e do mundo social que ele vivencia. Um ator constrói um *self* em um ambiente com outras pessoas, modelando-o sobre objetos no mundo, começando com seus pais. O ator realiza atividades, *role-playing*, ou imitação

de modelos na fantasia e na atuação, mobiliza interesses e atividades que através da repetição e ensaio desenvolve competências, habilidades e hábitos. Ensaiai esses traços em atividades como em tarefas domésticas, jogos, hobbies, lendo e estudando desenvolve a confiança para resolver os problemas ao longo do seu crescimento. Tendo adaptado à família de origem, tornando-se um ator reconhecível no drama familiar, o indivíduo deve, através de *agência*, estender seu *self* na comunidade e na escola. Esta extensão do *self como agente* requer uma formulação de metas para esforçar-se para, em seguida, criar projetos, e, eventualmente, uma carreira. O agente lida com o movimento para dentro e para fora das posições de educação e formação profissional, cada um dos quais fornece um mecanismo de integração social. Os objetivos orientam as escolhas profissionais como uma estratégia preferida para sustentar a si mesmo na sociedade. Quando indivíduos atingem a adolescência, a sociedade espera que tenham uma vida, integrem suas ações e agências em uma única identidade apoiada em uma história de vida unificada. Trata-se da narrativa do *self como autor*. Essa narrativa da identidade não é uma soma, mas uma síntese, que reconcilia múltiplas abstrações para produzir uma solução integradora aos problemas ao fazer a transição da escola para o trabalho e da adolescência para vida adulta. Assim, a carreira constitui o enredo central em uma narrativa de identidade. O papel do Conselheiro é facilitar para que a pessoa exerça a autoria de sua vida e perceba que essa capacidade já está nela.

Os referencias teóricos *Desenvolvimentista*, *Psicodinâmicos* e da *Construção da Carreira* subsidiam a prática descrita neste estudo, sobretudo no que concerne as concepções do ser humano em processos de desenvolvimento ao longo da vida. De acordo com a abordagem *Desenvolvimentista* o sujeito evolui de acordo com estágios e em uma perspectiva temporal, refletindo sobre o passado, o presente e o futuro de curto, médio e de longo prazo. Na perspectiva *Psicodinâmica* a pessoa é compreendida como sujeito de escolhas por meio de vínculos com o mundo (passados, atuais e potenciais). Na perspectiva da teoria da *Construção da Vida* as pessoas narram suas histórias de vida e trabalho, assim, a carreira é compreendida por meio das narrativas dos clientes acerca de suas memórias passadas, experiências presentes e expectativas futuras.

Objetivo

Objetivo deste estudo é compartilhar um modelo de atendimento em Orientação Profissional intitulado *Orienta Aí*, mostrando os procedimentos utilizados e os desfechos mais comuns. Os atendimentos realizados de modo remoto seguem a Resolução 11/2018 do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que regulamenta as práticas mediadas por tecnologia.

Método

O público atendido é constituído por adolescentes do 2º e 3º ano do ensino médio. O *Orienta Aí* é desenvolvido em 12 sessões – podendo variar de 8 a 15 – e se espelha em alguns modelos de programas em OPC referências

no Brasil, tal como o clínico-operativo (Bohoslavsky, 2015; Melo-Silva, 2001; Müller, 1988,), que subsidia as intervenções no Serviço de Orientação Profissional da Universidade de São Paulo, campus de Ribeirão Preto. Sobre o serviço recomenda-se Melo-Silva, Barbosa, Jurado e Marques (2018)³. A intervenção, foco deste estudo, é realizada de forma remota ou presencial.

Na intervenção utilizam-se ferramentas para avaliar e estimular o autoconceito e senso de autoeficácia positivos do adolescente, visto que pesquisas correlacionam esses dois construtos com a formação/desenvolvimento dos interesses e bom desempenho acadêmico e profissional (Super et. al, 1963). A fim de aprofundar nas questões relacionadas às decisões sobre o curso universitário, a intervenção se baseia na *Teoria da Construção da Carreira* de Savickas (2012), como fio condutor que organiza as narrativas de carreira, oportunidade na qual o indivíduo narra sua trajetória de vida, atribuindo sentidos que possibilitam a projeção de si no futuro, tornando-se autor.

A primeira etapa da intervenção é destinada à avaliação da demanda, objetivando verificar a motivação para o atendimento, se do jovem ou de seus pais. Tais informações, juntamente às informações complementares, obtidas na primeira entrevista, são relevantes para o diagnóstico inicial que, segundo Bohoslavsky (2015), ajuda a compreender as situações nas quais o adolescente se encontram. Tratam-se de situações de “exploração que são determinadas pelo nível de ansiedade, o tipo de conflito e as defesas evidenciadas no comportamento do adolescente, sendo classificadas em quatro tipos de situações: pré-dilemática, dilemática, problemática e de resolução”. (Barbosa, Souza & Melo-Silva, 2018, p. 49). Esse diagnóstico é importante para avaliar se a Orientação Profissional é a melhor alternativa ou se a pessoa necessita de encaminhamento para Psicoterapia. Na entrevista inicial, são levantadas informações, também, sobre o desempenho escolar, a relação com os estudos –vínculos formados com a escola, com a aquisição do conhecimento e com o próprio desempenho escolar, os quais são relevantes para formação do autoconceito do adolescente, impactando no engajamento escolar – relação com os pais e suas respectivas ocupações e planos iniciais do adolescente.

Nas primeiras sessões, são trabalhadas temáticas como: autoconhecimento, autoconceito, autoeficácia e percepção dos conflitos inerentes à adolescência, os quais, inevitavelmente, cerceiam a questão da escolha profissional. Para esses fins, algumas atividades são desenvolvidas. Uma se refere à Atividade sobre Autoconhecimento, abarcando questões como: Quem sou eu? Como os outros me vem? Como eu gostaria de ser? Outras atividades são: Faço e Gosto; Frases para completar; Desenhos de Profissionais com Estórias (DP-E) e Minha História de Carreira. As duas primeiras auxiliam o profissional a entender aspectos relativos à formação do autoconceito do adolescente, à medida em que solicita que ele escreva o que pensa sobre si, o que as pessoas dizem sobre ele e o quem ele gostaria de se tornar e por quê. Frases para completar e DP-E são utilizados com fins clínicos, já que auxiliam

³ Disponível em <https://www.ffclrp.usp.br/departamentos/dp/public.php>

a compreensão dos conflitos internos e externos (pressões familiares, sociais) vivenciados pelo adolescente. Utiliza-se a técnica Minha História de Carreira de Savickas e Hartung (2012), também para identificar autoconceitos (características atribuídas aos heróis), e como fio condutor que organiza as narrativas de forma a conduzi-las para uma composição de um quadro que ressalta as potencialidades do adolescente, instilando esperança e confiança em sua capacidade de realizar e sustentar sua escolha.

O objetivo da primeira parte da intervenção é auxiliar o cliente a entrar em contato consigo –em termos de habilidades, autoconceitos, interesses– para que traduza essas características em uma escolha profissional. Na segunda etapa são trabalhadas informações sobre a realidade profissional por meio do instrumento “Critérios para a Escolha Profissional” (Neiva, 2015), pesquisas em guias e sites de universidades. Nessa etapa, o cliente conversa com profissionais de áreas de seu interesse, objetivando a exploração e organização das informações relevantes que possam subsidiar suas decisões.

Resultados

Espera-se, ao final da intervenção, que o adolescente se aproprie de sua trajetória, seja ator, agente e autor, adotando uma postura proativa e autônoma em relação ao futuro. É importante ressaltar que o adolescente, inicialmente, ocupa a posição de ator, necessitando de uma atuação mais diretiva do orientador. Alguns, por estarem suportando significativos conflitos internos e externos, precisam de um suporte prolongado do orientador, sendo conveniente iniciar o processo psicoterapêutico. Nem sempre a decisão sobre a carreira é definida ao final do atendimento, porém, o cliente tem a oportunidade de amadurecer ideias e adquirir ferramentas para refletir de maneira mais realista, bem como para assumir um papel mais ativo na exploração da realidade educacional e do mundo do trabalho. Ademais, o resultado mais especial é quando o adolescente suporta os conflitos pelos quais está passando e se percebe capaz de escolher, por mais desafiador que seja, e capaz de desenvolver habilidades, ao invés da ideia equivocada de que “não é bom em nada”. Por fim, é agendada a devolutiva com os pais, objetivando refletir como podem apoiar e ajudar os filhos na decisão e nos encaminhamentos posteriores, uma vez que o projeto dos filhos depende muito da pareceria com a rede de apoio familiar.

Alguns jovens podem experimentar, no processo, as três posições do *self como ator*, agente e autor (Savickas, 2012). Como ator ele internaliza o drama familiar e do mundo social que ele vivencia, por esse motivo é importante inserir os pais em alguns momentos da intervenção. Ele ensaia papéis ocupacionais. Como agente ele cria projetos, pensando em uma carreira. Como autor ele integra suas ações e agências em uma única identidade apoiada em uma história de vida unificada que passa a ser narrada para si e os demais. No processo, alcançar uma das posições já é considerado avanço.

Considerações finais

O modelo de intervenção tem se mostrado eficaz na prática clínica, visto

que o cliente e a família se engajam no processo de orientação, relatando mudanças no que diz respeito à forma como tomam decisões. Observa-se incremento no comportamento exploratório sobre si e o mundo do trabalho. Os adolescentes passam a pesquisar, com maior profundidade, os cursos e as profissões, imaginam-se no futuro, dedicam-se mais ao entendimento da realidade do mundo do trabalho, a qual, muitas das vezes, também eram estereotipadas no imaginário da família. Experimentam e elaboram novas narrativas.

O protocolo de atendimento é ajustado de acordo com as necessidades de cada cliente: altera-se a ordem de aplicação dos instrumentos. Atividades e técnicas são excluídas ou incorporadas, visando aprofundar a intervenção. O desafio é ser útil em cada situação, na singularidade de cada pessoa para que elas se assumam com atores, agentes e autores de suas carreiras.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, D.; Souza, A. M. C.; Melo-Silva, L. L. (2018). Situações de exploração em dois momentos do processo de Orientação Profissional. In: Maria Célia P. Lassance & Rodolfo A. Mateo Ambiel. (Org.). *Investigação e Práticas em Orientação de Carreira: cenário 2018*. (1a ed., pp. 49-58). Porto Alegre: ABOP.
- Bohoslavsky, R. (2015). *Orientação Vocacional: a estratégia clínica*. (J. M. V. Bojart Trad.). Martins Fontes. (Original publicado em 1971).
- Duarte, M. E., Lassance, C., Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2010). A Construção da vida: um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Revista Interamericana de Psicologia*, 44 (2), 392- 406. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28420641020.pdf>
- Fiorini, M. C.; Bardagi, M. P. & Silva, N. (2016). Adaptabilidade de carreira: Paradigmas do conceito no mundo do trabalho contemporâneo. *Rev. Psicol., Organ. Trab.*, 16(3), 236-247.
- 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 *Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (1a ed., Vol. 1. pp. 135-166. São Paulo: Vetor.
- Melo-Silva, L. L. (2001). *Intervenção em orientação vocacional / profissional: Avaliando resultados e processos*. São Paulo: Vetor
- Melo-Silva, L. L.; Barbosa, D.; Jurado, K. R.; Marques, T. (2018). O serviço de orientação profissional da USP Ribeirão Preto: formação do psicólogo e do orientador profissional. In: L. C. Elias; C. M. Corradi-Webster; S. D. Barrera,; E. A. Oliveira-Cardoso; M. A. Santos (Orgs.). *Formação profissional em psicologia: práticas comprometidas com a comunidade*. 1ed. Ribeirão Preto: SBP, 2018, v. 1, p. 527-557.
- Müller, M. (1988). *Orientação Vocacional: contribuições clínicas e educacionais*. (M. Fetzner Trad.). Porto Alegre; Artes Médicas.
- Neiva, K. M. C. (2015). *Crítérios para Escolhas Profissionais* (3ª Ed., Vol. 1). São Paulo: Vetor.
- Pichon-Rivière, E. (1998). *O processo grupal* (6a ed.). (M. A. F. Velloso Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Ribeiro, M.A. (2021). Carreira: panorama dos principais enfoques teóricos. In L. C. Oliveira-Silva, E. B. Dias, *Psicologia da carreira: fundamentos e perspectivas da psicologia organizacional e do trabalho*. (1a ed., pp.11-34). São Paulo: Vetor Editora.
- Ribeiro, M. A. & Melo-Silva, L. L. (2011a). *Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (1a ed., Vol. 1). São Paulo: Vetor
- Ribeiro, M. A. & Melo-Silva, L. L. (2011b). *Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira: enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção* (1a ed., Vol. 2). São Paulo: Vetor Editora.
- Savickas, M. L. (2012). Constructing careers: Actors, agentes and autors. *The Counseling Psychologist*, XX(X), 1-15.
- Savickas, L. M. & Hartung, P.J. (2012). *A minha história de carreira: manual para o sucesso na vida/carreira*. (S. Fraga, E. Cristóvão, M. C. Soares, M. de Almeida & P. Candeias, Trad. e Rev.). Instituto de Orientação Profissional da Universidade de Lisboa.
- Super, D.E., Starishevsky, R., Matlin, N., & Jordaan, J.P. (1963). *Career Development: Self-concept Theory*. New York: College Entrance Examination Board.

DA UNIVERSIDADE PARA A COMUNIDADE: UM EXEMPLO PRÁTICO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL ON-LINE

Sebastião Aleixo de Souza Filho¹, Manuela Gomes Lopes Cotta²



O mundo contemporâneo e seus novos rumos

Desde a década de 1990, com o advento da internet, o modo de se estar no mundo vem mudando rapidamente, levando à necessidade de contínua adaptação das pessoas às novas tecnologias, com conseqüente impacto na maneira como se dão as relações humanas. Como bem pontuam Jamil e Neves (2000), a internet tornou-se um dos principais meios de criação, transporte, difusão e armazenamento de informações para todos os objetivos, (...) servindo como um eficaz componente para o ambiente de negócios, que predomina nos sistemas econômicos atuais.

De acordo com Coad (2008), o desenvolvimento tecnológico ajudou a incrementar mudanças organizacionais, com empresas enxutas e flexíveis, ou seja, a *path dependence*³ já não tem mais valor, pois “o que uma empresa fez no passado já não define mais o que ela pode fazer no futuro”. Nessa mesma direção, Venkatesh (1998, *apud* Venkatesh, 1999), destaca que as novas

¹ Graduando em Psicologia pelo UNIBH. Graduado em Letras (UFMG), Especialista em Gestão Empresarial (SenacBH), Especialista em Gestão de Pessoas (PUCMinas), MBA em Finanças (IbmecBH), e Mestre em Administração (PUCMinas). tiao.aguia@hotmail.com

² Psicóloga pela UFMG e mestre em Educação pela UFMG. Especialista em Psicopedagogia (FUMEC), Especialista em Alfabetização e Educação Infantil (CEPEMG-MG). Formação em Terapia por Contingências de Reforçamento (ITCR). Atuação profissional como professora universitária no UnibH e UNA, como psicóloga escolar e psicóloga clínica comportamental. manuglopes@gmail.com

³ Path dependence: literalmente, “dependência do caminho”. Refere-se ao modo de as empresas, anteriormente, só visualizarem possibilidade de futuro considerando o caminho já percorrido por elas até aquele dado momento.

tecnologias têm transformado a economia global e os sistemas sociais, seja do ponto de vista da produtividade dos negócios e dos sistemas transacionais (em uma abordagem em termos racionais e econômicos), seja do ponto de vista da maneira como elas estão formando a ordem simbólica da sociedade global (em uma abordagem pós-moderna).

Como integrante deste mundo corporativo, o sistema educacional também vem passando por mudanças, com a presença, cada vez mais maciça, do ensino a distância, no qual “há a separação física no espaço e/ou no tempo entre professores e alunos” (Alves, 2011), sendo efetivada [pelo] intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais (Moran, 2009, *apud* Alves, 2011).

Embora já presente no cenário mundial, por intermédio de tele-cursos veiculados por rádios e emissoras de TV (e, mesmo antes disso, por correspondência), somente em 2005 houve a definição oficial do conceito de Educação a Distância no Brasil, com a edição do Decreto nº 5.622, de 19/12/2005 (revogado e substituído pelo Decreto nº 9.057, de 25/05/2017), que preconiza em seu artigo 1º que

considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

É como coadjuvante do ensino presencial que a educação a distância ganha terreno no Brasil. Como preceitua o Decreto nº 9.057/17 (referendando o disposto no Decreto 5.622/05), na educação básica ela só é possível em determinadas situações emergenciais, destacando-se aquela em que os estudantes “vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial” (artigo 9º, III). Já na educação superior, tal implementação é possível, desde que as instituições de ensino mantenham espaços próprios para atividades presenciais como “tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos” (artigo 4º).

O que era inimaginável, no entanto, àquela altura, é que uma pandemia estivesse a ponto de ocorrer. Entretanto, foi justamente isso que aconteceu a partir de março/2020, quando o SARS-CoV-2, que havia surgido em Wuhan/China em dezembro/2019 (BUTANTAN, 2021), já havia se espalhado pelo mundo todo, trazendo, além do pânico generalizado, medidas de distanciamento social, dentre as quais se destaca, para efeitos deste capítulo, a implementação de aulas virtuais em substituição imediata às aulas presenciais. Assim, mais do que se tornar o principal meio de acesso ao ensino, a até então coadjuvante Educação a Distância tornou-se a única forma de se dar continuidade às atividades de ensino, em quaisquer de seus níveis. A partir de então, plataformas

como Zoom⁴ e Google Meet⁵ ganharam importância e se tornaram o principal veículo de realização de reuniões e aulas remotas.

A liquidez dos tempos, proposta por Bauman (2007), nunca se mostrou tão presente quanto naquele momento no qual o projeto de extensão “Orienta Jovem”, do Centro Universitário de Belo Horizonte (UNIBH), surgia como opção de orientação profissional.

Desvelando o funcionamento do projeto de extensão “orienta jovem”

Ao se referir à educação, o texto constitucional brasileiro, além de estipular como direito de todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, traz, em seu artigo 207, a obrigatoriedade de as universidades obedecerem ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

Complementando o disposto na Constituição Brasileira, a Lei 9.394/2006, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996), elenca, em seu artigo 43, as diversas finalidades da educação, destacando-se aquelas relacionadas a formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, a incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, e a promover a extensão, aberta à participação da população. Nessa perspectiva,

o objetivo da extensão é criar uma relação entre a comunidade e a universidade, oportunizando vivências e desenvolvendo habilidades e ações que possibilitem uma troca de conhecimentos entre ambas. Por meio da extensão, a universidade leva à comunidade os saberes desenvolvidos em seus espaços (CORTEZ, 2020).

Essa a visão que justificou a implementação, pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UNIBH), do projeto de extensão “Orienta Jovem”, elaborado para estar disponível a seus alunos e potenciais participantes a partir do primeiro semestre de 2020. Trata-se de um projeto multidisciplinar que tem como objetivo geral oportunizar, a jovens do ensino médio, vivências coletivas que estimulem o desenvolvimento de seu autoconhecimento, possibilitando-lhes uma escolha profissional futura mais refletida e coerente com seus interesses e habilidades. Para tanto, busca-se (a) oferecer dinâmicas de orientação por meio de encontros on-line, possibilitados a partir da divulgação do serviço através do *Instagram* e do contato com escolas parceiras e (b) orientar os jovens em relação às principais dúvidas (quanto a seus interesses, desejos, conflitos, expectativas vocacionais, realidade e perspectivas futuras do mundo do trabalho) e questões contemporâneas (como *bullying* e preconceito) relacionadas à sua escolha profissional.

⁴ Zoom: serviço de conferência remota, fornecido pela empresa “Zoom Vídeo Communications”, que combina videoconferência, reuniões on-line, bate-papo e colaboração móvel. (Wikipedia, 2022)

⁵ Google Meet: serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google (Wikipedia, 2022)

Previsto inicialmente para ser presencial, com o advento da pandemia do coronavírus no início daquele ano, coube à coordenação do projeto, atenta à necessidade vislumbrada por Spaccaquerche (2005) de se elaborar um programa (...) “no qual exista sintonia entre conteúdo e forma no espaço on-line”, fazer os ajustes necessários à viabilização do projeto neste formato, seguindo-se os seguintes parâmetros: (i) separação da metodologia de trabalho em duas grandes etapas (divulgação e captação; e execução); e (ii) divisão da equipe do projeto em três grupos de trabalho.

Na edição em foco, realizada no primeiro semestre de 2021, houve a participação de 26 alunos de diversos cursos do UNIBH, divididos nos três grupos propostos e já utilizados nas duas edições anteriores a ela, ficando assim divididas as tarefas:

a) o grupo 1, responsável pela divulgação (via *Instagram* e grupos de *WhatsApp*) e pela captação de jovens interessados em participar do Projeto, atuou como canal de comunicação, desenvolvendo a logomarca, estruturando o formulário de inscrição e se dedicando às diversas postagens no *Instagram*, em todas as fases do projeto, incluindo mensagens de alunos que o integravam, conclamando os jovens do terceiro ano do ensino médio a participarem do Projeto. Na edição em análise, houve a inscrição de doze pessoas, mas somente nove delas participaram efetivamente dos encontros. A Tabela 1, exposta a seguir, traz algumas informações sobre esses participantes efetivos:

TABELA 1
Informações sobre os Participantes Ativos

Dado	Detalhamento
Sexo	Feminino – 7 (77,78%) Masculino – 2 (22,22%)
Idade	Até 18 anos – 8 (88,89%) A partir de 19 anos – 1 (11,11%)
Profissão/Área Desejada^a	Biomedicina – 2 (20%) Engenharia – 2 (20%) Fotografia e áreas afins – 2 (20%) Gastronomia – 1 (10%) Nutrição – 1 (10%) Veterinária – 2 (10%)

^a um dos participantes citou duas profissões/áreas como preferidas. Ambas as respostas foram utilizadas na Tabela 1

b) o grupo 2 ficou responsável pelo planejamento dos encontros on-line. Assim, partindo dos pressupostos teóricos referentes ao conteúdo – autoconhecimento (no qual, ao lado de questões de fundo subjetivo como conflitos, dúvidas e medos próprios inerentes à tomada de decisão, buscou-se tratar de assuntos objetivos, como *bullying* e preconceito, que impactam a maneira como o jovem se vê e reconhece o mundo ao

seu redor); conhecimento das profissões (com mostra do atual mundo do trabalho e suas possibilidades futuras); e escolha propriamente dita (na busca de uma escolha mais assertiva, a partir das questões tratadas nos encontros e à forma – ambiente virtual), elaborou todo o material, incluindo um roteiro-base a ser seguido pelo grupo 3, e atividades necessárias à sua execução. A Tabela 2, exposta a seguir, traz uma síntese das atividades elaboradas pelo grupo 2 e repassadas ao grupo 3.

TABELA 2

Síntese das Atividades Desenvolvidas pelo Grupo 2

Tipo de Atividade	Descrição das Atividades
Atividades Introdutórias	Apresentação inicial do projeto, dos integrantes do grupo 3, e das regras/ combinados válidos para os encontros; e apresentação dos participantes, com utilização da dinâmica da batata quente ⁶
Autoconhecimento e Questões Contemporâneas	Verbalização dos jovens acerca do tema; elaboração de uma lista de habilidades/inabilidades, que seriam benéficas/prejudiciais ao exercício da profissão desejada; trabalho com vídeos/filmes/biografias que enfatizam o autoconhecimento como força motriz para a realização de projetos; discussão sobre temas atuais como <i>bullying</i> e preconceito; e conscientização da importância da resiliência/persistência em relação ao enfrentamento de possíveis obstáculos advindos de suas escolhas profissionais
Conhecimento das Profissões	Apresentação de informações sobre profissões diversas (atuais e futuras) e sobre a diferença entre os tipos de formação acadêmica; e sugestão de pesquisa sobre o tema, com a indicação de mídias que tratam do assunto
Atividades Complementares	Carta para si mesmos ⁷ ; pesquisas aprofundadas sobre o mundo das profissões, inclusive com a realização de testes on-line de aptidão profissional; e elaboração de um curtigrama baseado em quatro opções (gosto e faço; gosto e não faço; não gosto e faço; não gosto e não faço) ⁸
Finalização	Chamativo para os próximos encontros; e recebimento de feedbacks parciais e final dos participantes em relação aos encontros e à importância do projeto na maior assertividade da escolh

Nota. Elaborado pelos autores a partir dos roteiros disponibilizados pelo grupo 2 (2021)

⁶ Dinâmica da batata quente: por essa dinâmica, uma pessoa é escolhida para ser a primeira a se apresentar. A segunda pessoa é escolhida por essa primeira; a terceira, pela segunda; e, assim, sucessivamente.

⁷ Carta para si mesmo: escrita após o primeiro encontro, contendo as expectativas acerca da escolha da profissão e os aspectos que encontram em si para exercer a profissão escolhida. A carta deve ser retomada no último encontro, para avaliação de sua pertinência após os novos conhecimentos obtidos.

⁸ No curtigrama, os jovens devem *linkar* suas aptidões pessoais a habilidades requeridas por diversas profissões, para um alinhamento de suas aptidões às possibilidades do mercado.

o grupo 3, embasado no material elaborado pelo grupo 2, ficou responsável pela realização dos encontros on-line. Para esses encontros, os integrantes deste grupo decidiram que todos participariam ativamente em todos eles, dividindo entre si as diversas atividades propostas para cada um deles. Por fim, atentos à orientação da coordenação, houve a atenção em relação a não se transformar os encontros em aula, mantendo-os sempre em forma dialógica entre integrantes e participantes, dando aos últimos a oportunidade de se manifestarem livremente sobre qualquer assunto discutido. Em relação à execução das atividades, é importante frisar que foram realizados quatro encontros, entre os meses de maio e junho/2021, sempre às segundas-feiras, cada um com 1:30h de duração, utilizando-se a plataforma *Google Meet*, para sua realização.

Em relação à Coordenação, é necessário ressaltar o trabalho integrado que ocorreu entre ela e os grupos de trabalho, por intermédio de grupos de *WhatsApp* (um grupo geral, no qual questões inerentes ao projeto eram discutidas e resolvidas; e outro, com os líderes de cada grupo, voltado para soluções de questões mais imediatas, afeitas a cada grupo) e por meio de reuniões semanais com todos os integrantes, para recebimento de devolutivas sobre os encontros passados e diálogo sobre as perspectivas para os encontros futuros, alinhando os interesses do projeto às ações dos diversos grupos.

Retomando todos os aspectos inerentes à realização do Projeto, foco do presente capítulo, percebe-se, pela análise dos dados sociodemográficos, que os participantes estão distribuídos em diversas áreas de interesse, sendo sua grande maioria do sexo feminino (77,78%) e tendo até 18 anos de idade (88,89%). Já ao se analisar a execução do projeto em si evidencia-se que houve participação ativa e conjunta de todos os membros dos grupos de trabalho e da coordenação do Projeto, que possibilitaram uma execução adequada das atividades. Essa visão de unidade de trabalho pôde ser percebida no desenrolar da edição, seja nos grupos de *WhatsApp* criados em torno do projeto, na visualização dos resultados das tarefas conferidas a cada equipe ou nas reuniões semanais com a coordenação

Por fim, é importante ressaltar que, para efeitos dos resultados obtidos junto aos participantes, foi possível observar, por meio de *feedbacks* dados por eles, alinhados às expectativas que tinham no início das atividades, que o projeto cumpriu com seus objetivos, haja vista que para eles que desejavam “conseguir luz na escolha”, “ter mais certeza sobre a escolha”, “se conhecer mais, para decidir o curso”, “procurar novas ideias”, “ter ajuda nas dúvidas”, e “conseguir um norte maior” foi possível “repensar vários pontos”, “começar a ter uma visão diferente”, “conseguir trocar ideias, para conseguir montar a sua própria”, “entender que autoconhecimento é um conceito mais amplo”, “começar a pensar mais no que realmente quer”; “vencer a timidez e se posicionar em público pela primeira vez”; “ampliar a visão sobre áreas que estão presentes no mercado de trabalho, mas não são enxergadas por todos”; e “alavancar ainda mais a decisão inicial”.

Assim transcorreu a terceira edição do Projeto “Orienta Jovem”, do UNIBH. Na próxima seção, será mostrada como ele se coaduna com a teoria sobre Orientação Profissional, mostrando a importância dela para os jovens que estão prestes a se inserir no mercado de trabalho, bem como os direcionamentos necessários à sua melhor consecução, tendo em vista o flexível mundo do trabalho ora existente e as novas tecnologias, que proporcionam novas formas de sua realização.

Em meio a tantos caminhos e descaminhos, foco na direção!

De acordo com Lucchiari (1993), a escolha de uma profissão é uma necessidade, sendo que o momento dessa escolha coincide com a fase do desenvolvimento na qual o jovem está se descobrindo novamente e, por conseguinte, diz respeito ao momento em que o jovem está buscando conhecer-se melhor, identificando seus gostos, interesses e motivações. Ratificando o pensamento de Lucchiari, Oliveira e Pessoa (2013) salientam que a escolha profissional é um processo vivenciado pelos adolescentes para ingressarem no mundo profissional e no mercado de trabalho. Contudo, como estão em um momento de intensas modificações, os adolescentes se sentem inseguros e com muitas dificuldades para fazerem uma escolha quanto à sua profissão.

Aqui se delinea a relevância da orientação profissional, que tem por objetivo, conforme afirma Lucchiari (1993), “facilitar o momento de escolha ao jovem, auxiliando-o a compreender sua situação específica de vida, na qual estão incluídos aspectos pessoais, familiares e sociais.” Dito de outra forma, a orientação profissional proporciona uma ampliação das perspectivas da pessoa em relação à sua escolha, ajudando-a em uma tomada de decisão mais assertiva.

Quais elementos deve conter uma orientação profissional? Como ela deve ser estruturada? Conforme Lucchiari (1993), uma boa orientação profissional deve envolver três grandes temas: o autoconhecimento, que engloba, na opinião de Siebiger (2003), ter clareza de sua situação de vida e dos fatores que interferem em suas escolhas; o conhecimento das profissões; e a escolha propriamente dita. Nessa mesma lógica, Moura (2004) afirma que conhecer-se é essencial para escolher uma profissão ou ocupação, por ser fundamental para a formação de uma autoimagem real e autêntica, a qual permitirá o desenvolvimento de aspirações profissionais coerentes. A autora também se manifesta em relação ao necessário conhecimento das profissões, enfatizando que o contato direto com uma realidade, a mais próxima possível, do contexto profissional real permite corrigir informações distorcidas, desfazer fantasias e estereótipos, perceber limitações e dificuldades, assim como vantagens e desvantagens das profissões.

Outra questão que surge é em relação aos novos tempos em que se vive no mundo do trabalho: afinal, qual o impacto dessas mudanças na orientação profissional? Obviamente, as mudanças ocorridas nas organizações foram vistas e vividas também pelas pessoas: se a estrutura anterior permitia (ou levava) as pessoas a trabalharem em uma mesma empresa por

décadas, atualmente, com a globalização, as novas gerações adquiriram outro modo de encarar a vida, que difere, em muito, das gerações anteriores. Com isso, os jovens de agora não se mostram dispostos a permanecer uma vida inteira em uma mesma empresa; pelo contrário, preferem diversificar seu modo e seu local de atuação profissional, mesmo porque, conforme preconizam Jamil e Neves (2000)

o modo de viver em rede, a estrutura da teia apregoada pela Internet e seus serviços, e suportada por diversas outras ferramentas tecnológicas, marcam a vida atual e descrevem o caminho por onde, certamente, se irá tráfegar no futuro próximo.

Este novo paradigma precisa ser seguido, também, pelas áreas que circundam o mundo do trabalho, dentre elas a de orientação profissional.

Assim, em primeiro lugar, a orientação profissional passa a encarnar outros vários estágios da vida profissional de um sujeito (estudantes insatisfeitos com o curso escolhido e à procura de um redirecionamento; profissionais já formados, mas que desejam mudar de área de atuação; aposentados, que querem adentrar em outra área de trabalho), deixando de estar voltada para uma empregabilidade longa e passando a vislumbrar as possibilidades de mudanças advirem no decorrer da vida de uma pessoa.

Em segundo lugar e com o foco nos adolescentes desse novo mundo, é preciso estar consciente dos impactos que a modernidade líquida tem sobre os jovens. Dessa forma, a orientação profissional, hoje, se torna mais desafiadora, por ter de ir de encontro a esse insaciável e interminável *carpe diem*⁹ próprio desses novos tempos, e, ao mesmo tempo, mais necessária, pelo volume de informações disponíveis e consequente impossibilidade de todas elas serem assimiladas e comparadas, em direção a uma escolha mais assertiva. Assim, de acordo com Santos, Luna e Bardagi (2014), atualmente

a orientação profissional pode auxiliar os jovens em processo de escolha profissional ao proporcionar-lhes um ambiente no qual possam parar para pensar, onde possam aprender a filtrar, aprofundar e se apropriar de forma crítica das informações disponíveis. A orientação profissional pode se configurar, ainda, como um espaço no qual se problematize a realidade sócio-histórica, especialmente no que diz respeito à possível necessidade de “desaceleração”, maior reflexão e comprometimento com as escolhas profissionais e com a vida pessoal e da sociedade como um todo.

Corroborando esse pensamento, Duarte (2013) pondera que

para a compreensão da vida da orientação na vida do século XXI, terá que se considerar novos e vários aspectos, nomeadamente os parâmetros que

⁹ *Carpe Diem*: é uma expressão em latim que significa “**aproveite o dia**”. Essa é a tradução literal e não significa aproveitar um dia específico, porém **aproveitar ao máximo o agora, apreciar o presente**.

balizam a sua utilização: o conhecimento de novos modelos e técnicas, de novos utensílios de trabalho, para proporcionar uma relação de ajuda mais rica com o orientando no sentido de lhe permitir melhor enquadramento nesta sociedade em que cada um é responsável pelo que quer fazer de si.

Por fim, apresenta-se a questão a respeito do meio pelo qual uma orientação profissional pode ser feita: ela pode ser feita on-line? Se sim, quais parâmetros seguir?

Siebiger (2003), ao tratar da questão, afirma que sendo a interatividade um aspecto cada dia mais presente no processo e no espaço educacional, o campo da orientação [...] profissional tende a se tornar mais atuante e abrangente, uma vez que há, atualmente, meios de se desenvolver um serviço dessa natureza utilizando-se de recursos infotecnológicos como ferramentas na constituição deste serviço. Ou seja, para o autor, a resposta à primeira pergunta é definitivamente “sim”.

Isso posto, parte-se para a apuração dos parâmetros que devem ser seguidos ao se realizar uma orientação profissional on-line.

Ao se manifestar sobre o tema, Spaccaquerche (2005), enfatiza os aspectos que, para ela, são imprescindíveis ao se pensar no assunto: (a) o conteúdo programático, que precisa ser adequado não só ao novo meio, como à linguagem coloquial da população a que é destinado; (b) a comunicação concisa, que é a regra básica para a comunicação via Internet; (c) a composição das páginas e das atividades específicas, que devem ser estruturadas de modo a atrair a atenção do jovem; e (d) a manutenção de sintonia entre conteúdo e forma, que é essencial para o sucesso da orientação.

Por fim, Spaccaquerche (2005) ressalta a importância de o orientador passar um *feedback* aos orientandos, ao término de cada etapa, para que eles possam ter mais elementos de reflexão e, conseqüentemente, melhores condições de exercer sua escolha de modo mais consciente e responsável.

Considerações finais

O presente capítulo teve como objetivo apresentar os parâmetros de realização, no primeiro semestre de 2021, da terceira edição do Projeto de Extensão “Orienta Jovem”, do Centro Universitário de Belo Horizonte (UNIBH). Tal exposição foi ancorada na contextualização dos tempos atuais, marcados pelo que Bauman (2007) chama de modernidade líquida, e pela apresentação de teoria de diversos autores sobre orientação profissional, perpassando aspectos como objetivos, elementos constitutivos, importância face ao atual mercado de trabalho no século XXI, e possibilidades e perspectivas de sua execução no modo on-line.

Projetos de extensão são, por lei, presença obrigatória nos currículos universitários (BRASIL, 1988, 1996), entretanto, como afirma Cortez (2020), eles são, também (e indo além da mera obrigação), possibilidades de se criar uma relação entre a comunidade e a universidade, oportunizando vivências e desenvolvendo habilidades e ações que possibilitem uma troca de conhecimentos entre ambas. Foi com essa perspectiva que se delineou o “Orienta Jovem”!

Isso posto, ao elencar seus objetivos (geral e específicos), no sentido de gerar, nos jovens participantes, oportunidades de reflexão sobre si mesmos e sobre o mundo do trabalho, atentou-se aos ensinamentos de Lucchiari (1993), para quem a orientação profissional objetiva facilitar o momento de escolha ao jovem. Foi com essa expectativa que se levou a termo o projeto em questão!

Ainda com a atenção voltada para os diversos autores, foram elaboradas atividades que visavam ao autoconhecimento [no conceito expandido de conhecimento como autoconsciência e consciência sócio-histórica, trazido por Lucchiari (1993), Siebiger (2003) e Santos, Luna e Bardagi (2014), foram discutidos temas de interesse social e profissional – *bullying* e racismo], ao conhecimento das profissões e à escolha propriamente dita.

Por fim, considerando a necessidade advinda da continuidade da pandemia gerada pelo coronavírus SARS-CoV-2, manteve-se o projeto no modo on-line, levando-se em consideração todas as regras quanto à forma e ao conteúdo mais pertinentes a esse meio, conforme proposto por Siebiger (2003) e Spaccaquerche (2005).

Finalizada a terceira edição, é possível concluir que, na realização desta edição do Projeto “Orienta Jovem”, a equipe 1, com seu constante trabalho de comunicação (elaboração e emissão de folders eletrônicos, postagens no *Instagram* e reiteradas mensagens no grupo de *Whatsapp* com os participantes) levou a termo o defendido por Siebiger (2003), que esclarece que, com a ampliação do acesso à internet, há a possibilidade de se oferecer um serviço de orientação profissional mais abrangente, atendendo um número maior de alunos ao mesmo tempo.

Da mesma forma, os grupos 2 e 3 valeram-se da ampliação do alcance de suas atividades, proporcionada pelo ambiente virtual, corroborando o defendido por Nunes (1994, *apud* Alves, 2011), que afirma que a Educação a Distância constitui um recurso de incalculável importância para atender grandes contingentes de alunos, de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida. Ainda mais em tempos de pandemia, a possibilidade de se realizar a edição do Projeto no modo on-line foi o que propiciou sua efetiva concretização. Sem a existência da EaD, o Projeto não teria saído de sua formulação e se tornado realidade.

Se alcançou seus objetivos, a realização desta terceira edição do “Orienta Jovem” deixou à mostra, também, algumas limitações que se tornam importantes pontos de reflexão para as futuras edições: (i) por se tratar de um projeto de extensão, portanto, com curto período de realização total no semestre (entre a inscrição dos universitários que pretendem integrá-lo e a finalização da edição), há pouco tempo para uma maior maturação de ideias, desenvolvimento de temas e execução de atividades, o que pode, senão comprometer, pelo menos minimizar o resultado final esperado e desejado; (ii) aderente ao exposto por Keegan (1991, *apud* Alves, 2011) sobre o fato de a Educação a Distância, ainda que traga benefícios como visto anteriormente, ser (poder ser) mais limitada do que o ensino presencial, observou-se que, embora só pudesse ser sentida, a separação física entre professor e aluno,

com conseqüente ausência de comunicação de mão dupla, é inibidora de interação mais ativa dos alunos participantes que, com a proximidade física, se sentiriam mais à vontade para interagir; e (iii) embora não se possa, no presente caso, mensurar tal hipótese, as condições de acesso à internet podem ser limitantes à participação de algum interessado, pois, conforme afirmam Jamil e Neves (2009), do ponto de vista social, embora a internet tenha surgido como uma nova mídia, com todas suas nuances e recursos, pode-se considerar que este processo produz ou faz crescer a marginalização daqueles que não têm acesso a estas tecnologias, sendo essa uma realidade de diversas pessoas, mesmo habitando grandes centros.

Finalizando, pode-se concluir que, pelos resultados obtidos, o Projeto “Orienta Jovem” vem sendo importante instrumento para que os jovens dele participantes expandam seu autoconhecimento, ampliem suas informações acerca do mundo profissional e consigam ter maior clareza e tranquilidade em sua tomada de decisão. É o on-line possibilitando a inserção real da universidade na vida comunitária!

REFERÊNCIAS

- Alves, L. (2011). Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. Volume 10. Pp. 83-92. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em 16/01/2022
- Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos*. (C. A. Medeiros, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18/01/2022.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 18/01/2022
- BRASIL. Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 26/5/2017 e retificado em 30.5.2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24 Acesso em: 18/01/2022.
- BUTANTAN (2021). Como surgiu o novo coronavírus? Conheça as teorias mais aceitas sobre sua origem. Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/como-surgiu-o-novo-coronavirus-conheca-as-teorias-mais-aceitas-sobre-sua-origem#:~:text=A%20epidemia%20come%C3%A7ou%20na%20cidade,em%20um%20laborat%C3%B3rio%20na%20China.> Acesso em 18/01/2022.
- Coad, A. (2008). *The Growth of Firms: A Survey of Theories and Empirical Evidence* (Vol. 3). Northampton (EUA): Edward Elgar Publishing.
- Cortez, T. R. P. (2020). O indissociável tripé Ensino, Pesquisa e Extensão na formação do profissional jurista apto a atuar nas demandas sociais. *Revista Manus Iuris*. Mossoró: Universidade Federal Rural do Semiárido. v. 1. n. 1. 2020. Disponível em <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/rmi/article/download/9474/10302/>. Acesso em 18/01/2022.]
- Duarte, M. E. (2013). A vida da orientação na vida do século XXI: constrangimentos e desafios *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, vol. 14, núm. 2, julio-diciembre, 2013, pp. 155-164. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203030931002.pdf>. Acesso em 20/01/2022.
- Jamil, G. L. e Neves, J. T. R. (2000). A era da informação: considerações sobre o desenvolvimento das tecnologias da informação. *Perspect. cienc. inf.*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 41 – 53, jan./jun. 2000. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/23309/18844>. Acesso em 20/01/2022.
- Lucchiarri, D. H. (1993). *Pensando e vivendo a orientação profissional* (7ª ed.). São Paulo: Grupo Editorial Summus. Acesso em 2021, disponível em https://books.google.com.br/books?id=WQRWCHdKLP8C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_
- Moura, C. B. (2004). *Orientação Profissional Sob o Enfoque da Análise do Comportamento*. Campinas, SP: Alínea.
- Oliveira, N. Q. e Pessoa, R. C. (2013). A importância da orientação profissional para o direcionamento de carreira na adolescência. *Psicologia.pt – O Portal dos psicólogos*. Disponível em <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0343.pdf>. Acesso em 20/01/2022.
- Santos, M. M.; Luna, I. N. e Bardagi, M. P. (2014). O desafio da orientação profissional com adolescentes no contexto da modernidade líquida. *R. Ci. Hum.*, v. 48, n. 2, p. 263-281, jul-dez 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/download/2178-4582.2014v48n2p303/28513/121918>. Acesso em 20/01/2022
- Siebigler, R. H. (2003). Orientação e informação profissional via Internet: uma proposta. ABED. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2003/texto17.htm>. Acesso em 20/01/2022
- Significado de carpe diem: o que é carpe diem. (s.d.). Acesso em 13 de julho de 2021, disponível em Significados: <https://www.significados.com.br/carpe-diem/>
- Spaccaquerche, M. E. (2005). Orientação profissional on-line: uma experiência em processo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, p. 12. Acesso em 28 de junho de 2021, disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v6n1/v6n1a07.pdf>
- Venkatesh, A. (1999). Postmodernism perspectives for macromarketing: an inquiry into the global information and sign economy. *Journal of macromarketing*. Vol. 19. Nº 12.
- Wikipedia (2022). Zoom Vídeo Communications. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Zoom_Video_Communications. Acesso em 18/01/2022
- _____. Google Meet. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Meet. Acesso em 18/01/2022.



PARTE 3
REVISÕES DE LITERATURA



O VÍNCULO DE COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL NA CARREIRA CONTEMPORÂNEA: UMA ANÁLISE NA MÍDIA

Naitê Andreão Passos¹, Priscilla de Oliveira Martins da Silva²



A passagem do século XX para o século XXI foi marcada por um rápido desenvolvimento da tecnologia da informação, além da globalização que promoveu uma série de reorganizações das relações de trabalho e impactaram diretamente na dinâmica entre indivíduos, organizações e sociedade (Savickas, 2009). Desenvolver uma trajetória de carreira em uma única organização tornou-se improvável, sendo mais real a probabilidade de um indivíduo ter maior variedade de vínculos empregatícios e experiências profissionais ao longo da vida (Savickas, 2012).

Esse contexto demanda novas formas de estudar a carreira. O interesse na correspondência entre indivíduos e profissões se desloca para o interesse na compreensão de como as pessoas constroem suas vidas através do seu trabalho (Duarte, et al., 2010). A Teoria de Construção de Carreira (TCC) (Savickas, 2002) oferece suporte para esse novo enfoque, uma vez que considera a carreira como um processo direcionado pelo próprio indivíduo de modo interpretativo, longitudinal e dinâmico. Pesquisas com lente em TCC e interesse no vínculo profissional parecem ser escassas (Chan et al., 2016; Coetzee, 2015; Xie et al., 2016).

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Atua em atividades relacionadas à gestão de pessoas, liderando projetos relacionados à atração, seleção e desenvolvimento de pessoas. naitepassos@hotmail.com

² Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Departamento de Administração, do Programa de Pós Graduação em Administração e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. priscillamartinssilva@gmail.com

Embora muito pesquisado com outros embasamentos, o comprometimento organizacional, ainda carece de delimitação conceitual (Moscon, 2013). O Modelo Tridimensional de Comprometimento de Meyer e Allen (1991) (TCM) tem sido o embasamento mais utilizado entre os pesquisadores interessados no tema (Moscon, 2013). O modelo considera a existência de três bases motivacionais que vinculam o trabalhador à organização: 1) o quanto ele gosta (base afetiva), 2) o quanto ele avalia suas necessidades de permanecer (base instrumental) e, 3) o sentimento de dever de obrigação moral (base normativa) que o trabalhador tem para com a organização (Moscon, 2013). Alguns estudos têm reforçado a associação do comprometimento organizacional à base afetiva (Xu & Payne, 2018) e outros discordam do TCM (Meyer & Allen, 1991), sinalizando que as bases instrumental e normativa parecem ser a antítese do comprometimento organizacional (Moscon, Bastos & Souza, 2012), indicando ainda, a relação negativa de tais bases com a satisfação do empregado com a organização (Lizote, Verdinelli & Nascimento, 2017).

A fim de contribuir com delimitação do conceito de comprometimento, a presente pesquisa o investiga considerando a complexidade dos fenômenos sociais por meio da mídia, que funciona como repositório das narrativas e memórias sociais, sendo assim, fundamental na construção das identidades contemporâneas.

Método

Todas as reportagens das Revistas Exame e Você S.A. publicadas entre os anos de 2013 a 2018 que continham nos títulos a palavra “carreira” e o radical “trabalh-” foram catalogadas. O *corpus* gerado foi submetido a classificação hierárquica descendente (CHD) e a análise de similitude do *software* IRAMUTEQ – *Interface de R por les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (Marchand & Ratinaud, 2012). A CHD classificou os segmentos de texto propostos pelo IRAMUTEQ, agrupando na mesma classe aqueles de vocabulário semelhante entre si, os diferenciando das demais classes. A análise de similitude foi também utilizada para reforçar o entendimento do sentido dos termos apresentados pela CHD. Essa análise possibilitou analisar a co-ocorrência entre as palavras, isto é, a frequência em que elas aparecem juntas no *corpus*. Por meio desse recurso, o *software* gerou uma imagem representativa da força da conexão entre as palavras, possibilitando aprofundar o entendimento dos seus sentidos e contextualização (Camargo & Justo, 2013).

Resultados

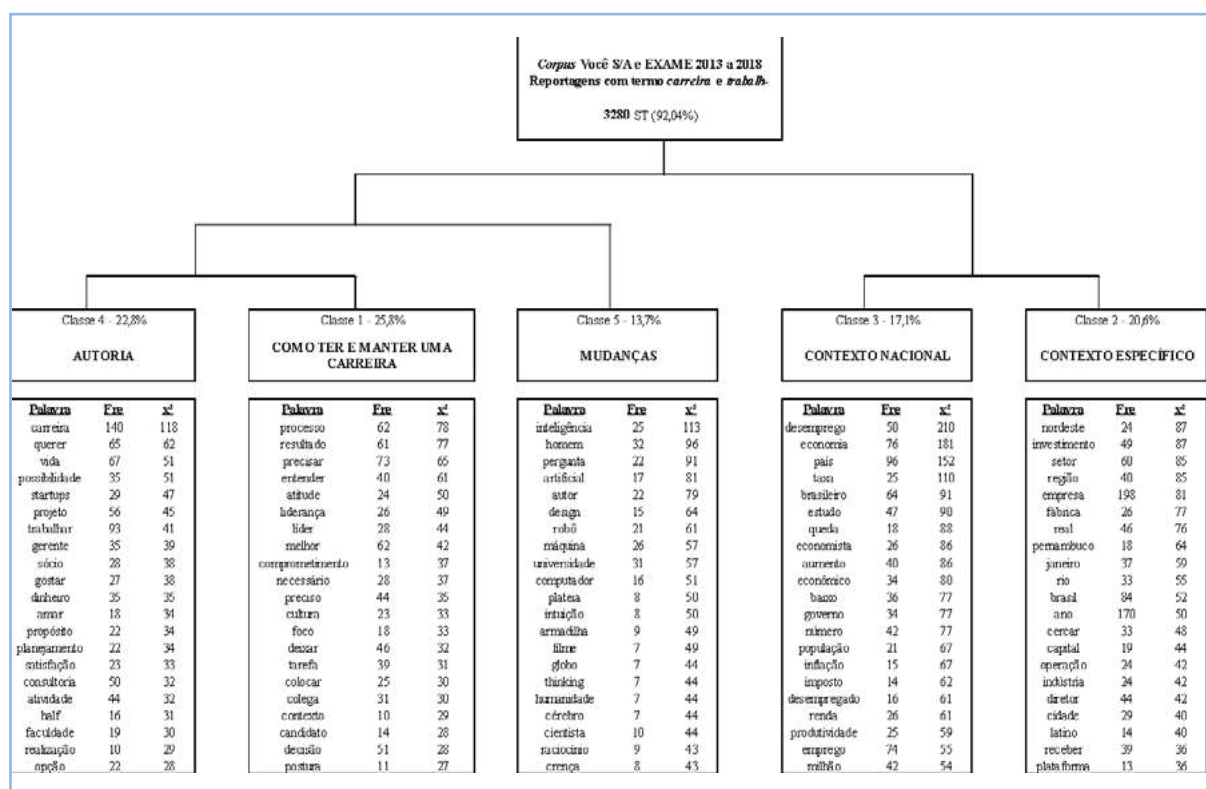
Entre 2013 e 2018 foram publicadas 72 edições da revista Você S/A e 144 da revista EXAME. Dessas 216 revistas, foram extraídas 86 reportagens, sendo 49 da revista Você S/A e 37 da revista EXAME.

A fim de realizar a análise dessas reportagens, seu material textual foi reunido em um único *corpus* e submetido à análise lexical. Esse texto inicial se desdobrou em 3.280 segmentos de texto dos quais 92,04% foram retidos

na CHD realizada com o auxílio do *software* IRAMUTEQ. Após a lematização, foram identificadas 13.118 formas distintas que ocorreram 117.356, o que resulta numa frequência média de 8,94. A CHD dividiu o *corpus* em cinco classes, as quais se encontram ilustradas no dendrograma da Figura 1. Também estão apresentadas as palavras mais significativas de cada classe, seguidas pela sua ocorrência na classe e associação com a mesma (por teste qui-quadrado).

A classe denominada “Autoria”, com 22,8% do *corpus*, se relaciona à necessária pró-atividade do indivíduo diante da sua história de carreira. A classe “Como ter e manter uma carreira” (25,8%) traz comportamentos para se conquistar uma carreira bem sucedida, estando nela o termo “comprometimento”. A Classe 5, nomeada “Mudanças” (13,7%) traz novos recursos com quais o indivíduo precisa lidar em decorrência das mudanças no mundo do trabalho. Finalmente, as classes 3 e 2, nomeadas “Contexto nacional” e “Contexto específico” contêm, respectivamente, 17,1% e 20,6% do *corpus* total. A classe “Contexto nacional” tem a ideia central relacionada ao contexto macroeconômico e o impacto desses aspectos nas relações de trabalho. Já a classe “Contexto específico” apresenta segmentos de texto que têm em comum referências a um contexto mais próximo que afeta mais diretamente o indivíduo.

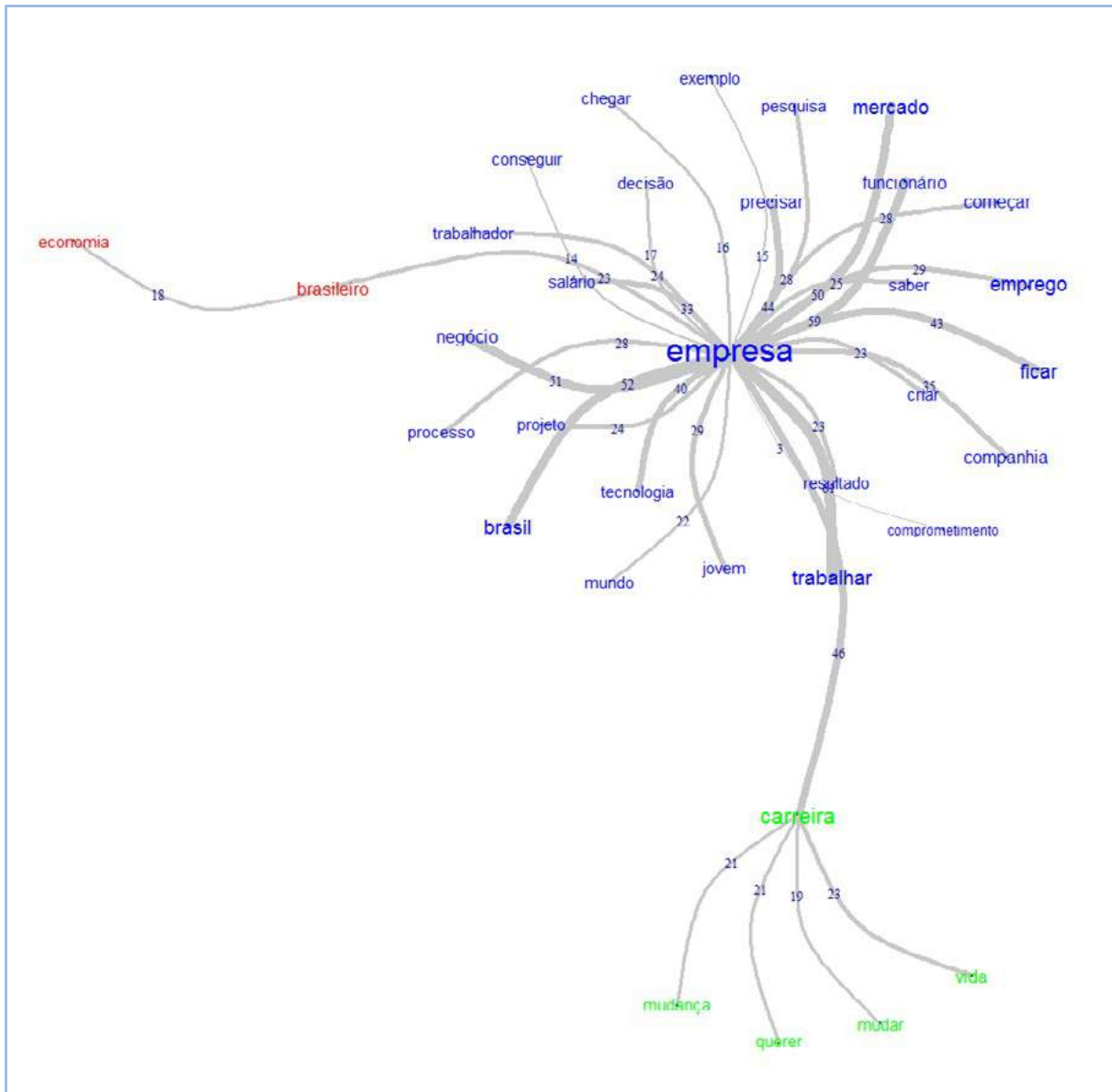
FIGURA 1
Dendrograma da CHD com a frequência e o χ^2 de cada palavra.



Após a realização da CHD procedeu-se a análise de similitude. A representação da árvore de conexão entre as ocorrências gerado pelo IRAMUTEQ pode ser observado na Figura 2.

FIGURA 2

Representação gráfica da árvore de similitude gerado pelo corpus das Revistas Você S/A e EXAME



A ocorrência empresa aparece como elemento nuclear, coocorrendo de maneira relevante (com frequência acima de 50 vezes) com outros termos, tais como, trabalhar (61), funcionário (59), mercado (50), Brasil (52), negócio (51). O termo empresa coocorre 46 vezes com carreira, que, por sua vez, coocorre com os termos vida, querer, mudar e mudança. A força da conexão entre os termos carreira e empresa (46) é maior do que o indicado entre

carreira e mudança (21), vida (23), querer (21) e mudar (19), sinalizando que no corpus analisado as narrativas de carreira estão diretamente e de maneira mais intensamente conectadas à empresa. O termo comprometimento também coocorre diretamente com o termo empresa (3) que, por sua vez, coocorre com o termo carreira.

Discussão e Considerações Finais

O presente estudo analisou as narrativas sobre carreira e comprometimento presentes nas revistas *Exame* e *Você S.A.* no período de 2013 a 2018 e identificou que a carreira é apresentada sob seu conceito contemporâneo (Wang & Wanberg, 2017) e as possibilidades de sua construção de carreira estão ligadas de modo mais intenso ao ambiente organizacional. Quanto ao comprometimento, este foi apresentado como um vínculo afetivo (Mowday, Steers & Porter, 1979) e normativo (Mcgee & Ford, 1987). Além disso, o comprometimento é apresentado como meio para alcance do sucesso na carreira. A adaptabilidade de carreira foi sinalizada como competência importante para que os indivíduos lidem com imprevistos decorrentes do cenário econômico e das mudanças tecnológicas do contexto. Por fim, tanto a construção da carreira como o vínculo comprometimento foram concebidos, de modo predominante, por meio do contexto organizacional.

Embora os resultados lancem luz sobre como a carreira e o comprometimento são compreendidos na narrativa da mídia, nas narrativas não foram encontrados aspectos negativos relacionados a carreira. Nesse ponto, possíveis limitações da mídia, relacionado a sua característica comercial foram levados em consideração.

Os resultados deste estudo contribuem para o entendimento sobre as narrativas apresentadas pela mídia em relação à carreira, ao comprometimento, ao sucesso de carreira e adaptação dos profissionais. Além disso, considera-se que a lente da TCC permitiu a interpretação dos dados da mídia especializada, sugerindo que a teoria pode ser efetiva em investigações que utilizem documentos como fonte de dados, estendendo a utilização da TCC.

Apesar de se considerar a mídia profícua para análises com embasamento na TCC, se deve considerar algumas limitações. Primeiro, refere-se a um tipo de visão presente nas narrativas que evita retratar os aspectos negativos da carreira. Outra limitação é que a mídia oferece o sentido coletivo dos construtos pesquisados (Rocha & Silva, 2007) e, por isso, a interpretação dos resultados apresenta certa limitação na exploração sobre o processo de interação indivíduo-contexto. Em busca de reduzir tais barreiras, sugere-se que próximos estudos interessados em fontes documentais também utilizem biografias e possam incluir entrevistas. Métodos tradicionalmente utilizados em pesquisas em TCC, que utilizem estudos longitudinais que se debrucem em torno dos temas carreira e comprometimento, os abordando por meio da história de carreira dos indivíduos com interesse na agência e autoria deles sobre esses construtos, podem reforçar ou complementar os resultados encontrados.

A partir dos resultados encontrados, possíveis implicações práticas podem ser sugeridas. A elucidação das dimensões que vinculam o trabalhador

direcionam o desenvolvimento de políticas de gestão organizacionais. A implementação de uma gestão mais particularizada, com escuta individualizada e atenção às questões de aspectos da vida pessoal do trabalhador (Savickas et al., 2009; Hall et al., 2018) tendem a vincular o trabalhador afetivamente. Já a implementação de práticas organizacionais relacionadas ao reconhecimento extrínseco como ter regras claras e objetivas de desenvolvimento organizacional, como planos de cargos e salários tendem a vincular por meio da dimensão normativa. Tal compreensão oportuniza a gestão por parte das empresas para o tipo de vínculo que pretendem desenvolver com o trabalhador.

REFERÊNCIAS

- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- Chan, S. H. J., Mai, X., Kuok, O. M. K., & Kong, S. H. (2016). The influence of satisfaction and promotability on the relation between career adaptability and turnover intentions. *Journal of Vocational Behavior*, 92, 167-175. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.12.003>
- Coetzee, M. (2015). Employees' psychosocial career preoccupations in relation to their work-related commitment. *Southern African Business Review*, 19(3), 30-47. Recuperado em 15 de agosto de 2021, de <https://www.ajol.info/index.php/sabr/article/view/127489>
- Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savikas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., van Vianen, A. E. M. (2010). A construção da vida: um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 392-406. Recuperado em 15 de agosto de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420641020&idp=1&cid=43457>
- Hall, D. T.; Yip, J.; Doiron, K. (2018). Protean careers at work: self direction and values orientation in psychological success. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(1), 129-156. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104631>
- Lizote, S. A., Verdinelli, M. A., & Nascimento, S. (2017). Relação do Comprometimento Organizacional e da Satisfação no Trabalho de Funcionários Públicos Municipais. *Revista de Administração Pública*, 51(6), 947-967. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7612156382>
- Marchand, P.; P. Ratinaud. (2012). L'analyse de similitude appliquee aux corpus textuelles: les primaires socialistes pour l'election présidentielle française. Em: *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. JADT 2012.* (687-699). Presented at the 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. JADT 2012., Liège, Belgique
- Meyer, J. P.; Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Mcgee, G. W.; Ford, R. C. (1987). Two (or more?) dimensions of organizational commitment: reexamination of the affective and continuance commitment scales. *Journal of Applied Psychology*, 72(4), 638-642. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.4.638>
- Mowday, R. T.; Steers, R. M.; Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)
- Moscon, D. C. B. (2013). As relações entre liderança e estabelecimento de vínculos do trabalhador nas organizações. 154 f. Tese (Doutorado em Administração) – Núcleo de Pós Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Repositório Institucional da UFBA. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23910?mode=full>
- Moscon, D. C. B.; Bastos, A. V. B.; Souza, J. J. (2012). É possível integrar, em um mesmo conceito, os vínculos afetivo e instrumental? O olhar de gestores sobre o comprometimento com a organização. *Organizações & Sociedade*, 19, 61, 357-373.
- Rocha, S., & Silva, V. R. (2007). Tensão na publicidade! Representações sociais reveladas pela antipublicidade. *Contemporânea*, 9, 59-73. Recuperado em 21 de agosto de 2021, de http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_09/contemporanea_n9_59_silva_rocha.pdf
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behaviour. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development*, 149-205.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Xie, B., Xia, M., Xin, X., & Zhou, W. (2016). Linking calling to work engagement and subjective career success: The perspective of career construction theory. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 70-78. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.011>
- Xu, X.; Payne, S. C. (2018). Predicting retention duration from organizational commitment profile transitions. *Journal of Management*, 44(5), 2142-2168. <https://doi.org/10.1177/0149206316643166>
- Wang, M., & Wanberg, C. R. (2017). 100 years of applied psychology research on individual careers: From career management to retirement. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 546-563. <https://doi.org/10.1037/apl0000143>

CRUNCH-TIME: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Rodrigo Soares de Assis¹, Celina Tondo Klein², Rafaella dos Santos Kochenborger³, Manoela Ziebell de Oliveira⁴



A expressão *Crunch-Time* (também reconhecida como *Time Crunch* ou *Crunch*) é utilizada para definir os últimos minutos de jogos de basquete, nos quais as equipes se empenham com maior afino para atingir o resultado esperado. Dentro da indústria de softwares, este termo se refere a um método que tem como objetivo terminar o projeto dentro do período estimado. Isto faz com que os desenvolvedores trabalhem por uma grande quantidade de horas por semana, podendo chegar de 40 até 75 horas semanais. (Petrillo, Pimenta, Trindad & Dietrich, 2009).

Outro problema apontado na prática de *crunch* é que o excesso de estresse dos trabalhadores pode levar a um produto com menor qualidade, atrasando ainda mais o cronograma do projeto. Os custos da saúde mental,

¹ Psicólogo formado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente, mestrando em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Especialista em Terapias Cognitivo-Comportamentais pela Wainer Psicologia Cognitiva. Atuante como psicólogo clínico há cinco anos. rodrigosoaresdeassis@gmail.com

² Graduanda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Bolsista CNPQ pelo Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira (GEDC). celinat@gmail.com

³ Psicóloga formada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Recrutadora e auxiliar voluntária no Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira (GEDC). rafaella.kochenborger@gmail.com

⁴ 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). Atual presidenta da Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP). manoela.ziebell@gmail.com

relacionados à alta demanda e a um prazo curto de entrega, levam a um grande aumento de demissões voluntárias (Edholm, Lidström & Steghöfer, 2017; Petrillo, Pimenta, Trinidad & Dietrich, 2009).

Todos os envolvidos em um projeto estão sujeitos ao método *crunch*, isto inclui desenvolvedores, artistas, produtores de conteúdo, etc e as horas trabalhadas nesse processo podem ou não ser remuneradas. Profissionais da área de software entendem que esta prática faz parte da sua cultura de trabalho. (Cote & Harris, 2021).

Apesar de não haver uma pressão explícita por parte da empresa, existe uma expectativa velada e esperada de que os trabalhadores façam *crunch*. Muitos desenvolvedores realizam esta expectativa pois se orgulham de sua participação dentro da indústria e possuem um perfeccionismo para com o produto. Este fator contribui para uma melhor aceitação e presença do *crunch* no meio de trabalho (Edholm, Lidström & Steghöfer, 2017).

Em vista disto, esta revisão sistemática tem como objetivo caracterizar a metodologia *crunch-time* e identificar seus antecedentes, desfechos e correlatos. Procura entender as áreas de conhecimento que investigam o método *crunch* e identificar os profissionais mais atingidos por esta prática.

Esta revisão tem um caráter reduzido, tendo em vista o melhor detalhamento dos itens encontrados, procurando identificar e categorizá-los de forma aprofundada. Um estudo utilizando mais plataformas é sugerido, para entender melhor e com maior número de artigos o método *crunch*.

Método

Dentro desta revisão sistemática, foram utilizadas duas plataformas de busca para entender melhor como o método *crunch* é definido pela literatura. As plataformas utilizadas foram Scielo e APA. Esta metodologia de revisão tem como objetivo entender, agrupar e avaliar alguma temática determinada e se mostra como uma das técnicas mais robustas de avaliação e resumo do assunto escolhido (De Araujo, Santos & de Sá, 2020; Zoltowski et al., 2014).

Para a realização deste estudo foi utilizada a recomendação PRISMA (Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-Análises), material composto de um checklist de 27 itens e um fluxograma de quatro etapas. Essa recomendação tem o objetivo de auxiliar em revisões sistemáticas a partir de quatro passos: identificar, analisar, auxiliar na escolha e inclusão (Galvão, Pansani & Harrad, 2015).

Os termos empregados na busca das plataformas foram: ((*crunch* OR "*crunch-time*" OR "*crunch time*" OR "*crunch-mode*" OR "*crunch mode*" OR "*crunch hours*" OR "*crunch-hours*" OR *crunching* OR "*metodologia crunch*" OR "*método crunch*") AND ("*labor practices*" OR *employ** OR "*media industr**" OR "*creative industr**" OR "*prática de trabalho*" OR *empreg** OR "*industria de mídia*" OR "*Industria criativa*" OR "*prácticas laborales*" OR "*industria de los medios*" OR *emplea**)). Dado que esse estudo se propôs a caracterizar a metodologia de trabalho *crunch*, optou-se pela inclusão de termos como *labor*, *employ**, *industr** e *empreg**. Tais termos deveriam estar contidos nas palavras-chave, títulos ou resumos.

Foram excluídos da análise: artigos repetidos e artigos que não estejam disponíveis integralmente na internet, assim como livros, teses e dissertações, além daqueles que não contribuirão para responder os objetivos do estudo. Foram incluídos aqueles que são: estudos empíricos, com amostras de trabalhadores, disponíveis integralmente na internet. A pesquisa dos artigos foi desenvolvida por três juízes que realizaram suas buscas de forma independente e durante o mesmo período de tempo, entre março e abril de 2021. Eles adicionaram ou excluíram os estudos de acordo com os critérios de inclusão ou exclusão citados.

Os artigos restantes foram baixados em modelo .ris e enviados para o *software Mendeley Desktop (Mendeley)*. Posteriormente, foram divididos em duas partes: uma destinada para os artigos da plataforma APA e outra para o encontrado na plataforma Scielo. Todos os resumos foram lidos pelos três juízes a fim de averiguar quais artigos eram de fato adequados para o estudo. A seguir, houve uma discussão entre o grupo na qual estabeleceu-se um consenso sobre quais artigos seriam utilizados.

Resultados

Foram encontrados 21 artigos, sendo seis dissertações e três livros na plataforma APA. Estes foram excluídos dando apenas espaço para artigos científicos sobre o tema *Crunch*, sobrando 12 artigos. Na plataforma Scielo foi encontrado apenas um artigo científico que foi descartado pois não condizia com o significado de *crunch* estudado nesta revisão sistemática. Depois de uma nova revisão realizada via Mendeley, foram analisados os resumos avaliando se o *crunch* referenciado nestes estudos era o compatível com os objetivos deste trabalho. Para melhor visualização, o fluxograma a seguir apresenta o número de materiais encontrados e seus motivos de exclusão até chegar ao resultado dos estudos incluídos.

Foi analisado nestes artigos como o fenômeno *crunch-time* é descrito e a área em que está publicado o estudo, além da metodologia utilizada para a coleta. Os estudos incluídos nesta revisão sistemática foram escolhidos para compreender e categorizar a definição de *crunch-time*.

As metodologias empregadas para compreender melhor a prática são das mais diversas, envolvendo pesquisas qualitativas (Christmann et al, 2018; Gazso, 2007; Lautsch et al, 2009), pesquisas quantitativas (Christmann et al, 2018; Russo, 2012) e um review de livro "*Fighting for Time*" (Winslow-Bowe, 2006). As datas em que foram realizadas também variam, mostrando que o assunto sobre *crunch-time* vem sendo discutido em diferentes momentos dentro da literatura. No que se refere aos locais das demandas, também se mostra bem diferenciado, entendendo que o *crunch-time* não se prende à cultura específica de um país ou nacionalidade e está sendo notada em diferentes locais.

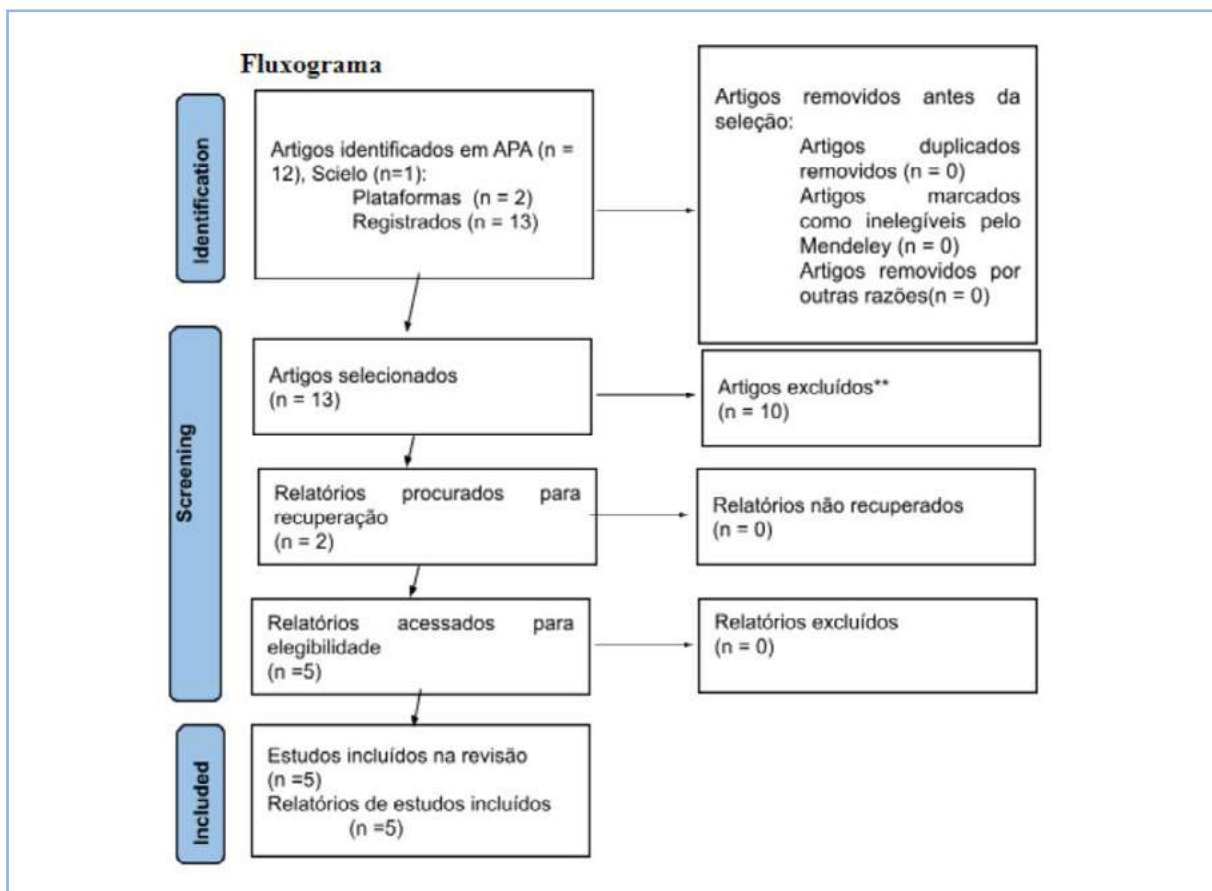
Além disto, a grande diferença de localidade, de setores onde as pesquisas foram aplicadas e o ano que foram publicadas demonstra que o *crunch-time* é um assunto que perdura e se mantém dentro da cultura de trabalho de diferentes países, épocas e diferentes tipos de trabalhadores. Apesar desta

análise, todos os estudos encontrados nestas plataformas são ocidentais, não possuindo nenhum dado ou amostra oriental. A análise de uma amostra oriental seria fundamental para uma melhor compreensão do *crunch-time* dentro de diversas culturas.

No que pode ser entendido como caracterização do termo *crunch-time* alguns dos artigos entendem que o *crunch-time* (ou muitas vezes denominados nestes trabalhos como *Time Crunch*), pode ser explicado pelas novas formas de trabalho, se referindo ao estilo do trabalho, os horários de trabalho e diferenças familiares, mesmo com a pouca mudança demonstrada nas horas trabalhadas semanais (Winslow-Bowe, 2006). Em um dos artigos encontrados é dito que o custo do *Time Crunch* é percebido a partir de traços de personalidade dos indivíduos. Dependendo das personalidades e traços dos envolvidos, o *crunch* pode ser visto como algo negativo, produzindo altos níveis de estresse. Indivíduos que apresentam personalidades mais ambiciosas e persistentes têm menores custos com os conflitos associados ao *crunch*. Entretanto, existe pouco embasamento demonstrado para esta ideia (Russo, 2007; Carlson, 1999).

FIGURA 1

Fluxograma criado a partir do PRISMA 2020 para melhor visualização do processo da realização da revisão sistemática



Em outra perspectiva, *crunch-time* pode ser entendido como os últimos esforços para definir uma partida de basquete, sendo esta uma estratégia de final de jogo e focada em manter ou virar um resultado de uma partida (Christmann et al, 2018). Esta comparação parece compreender o mesmo sentido para o *crunch* em outras áreas, pois analogamente define um método de trabalho que é normalmente utilizado para atingir um resultado, a partir de um tempo limitado, necessitando de um alto esforço da força de trabalho, levando muitas vezes a exaustão da equipe (Cote & Harris, 2021).

Um dos fatores analisados na narrativa dos artigos sobre o *crunch-time* é a pouca caracterização sobre o tema. Os autores utilizam de formas diferenciadas a terminologia, entretanto colocando pouco ou nenhum tempo para explicá-la. Isso se evidencia pela quantidade e pelos locais no texto nos quais o termo “*crunch*” foi citado. Por exemplo, nenhum dos artigos encontrados continham o termo *crunch* nas referências e nem nas palavras chaves (Lautsch, Kossek & Eaton, 2009).

O estudo do “*crunch*”, nos artigos encontrados, demonstra uma indefinição do objeto ao qual a palavra se refere, sem contanto fundamentar seu significado em outros estudos. Este fator pode ser explicado por uma análise em diferentes áreas da Ciência, as quais, por seus métodos particulares, explicam os objetos estudados de diferentes formas, fato a que se pode atribuir as diferentes compreensões do termo (Chalmers & Fiker, 1993).

As áreas que estudam o *crunch-time* têm em sua grande maioria estudos voltados à sociologia (Gaszo, 2007; Russo et al, 2012; Winslow-Bowe, 2006). O tema é tratado como uma maneira das famílias darem conta do seu cotidiano. O *crunch* está, dentro destes estudos, relacionado com a perspectiva de trabalho-família, principalmente nas dificuldades de conseguir suprir as demandas de ambos núcleos. Mães com turno de trabalho remunerado diurno tendem a cuidar de seus filhos apenas no período da noite. Estas mães consideram este cuidado com os filhos como segundo trabalho ou como um excesso de demandas (Gaszo, 2007). Esta definição entra em consenso com as ideias trazidas por estudos que definem o *crunch* em diferentes áreas como um aumento de demandas excessivo (Cote & Harris, 2021; Etholm, Lidström & Steghöfer, 2017).

Conclusão

Apesar de debatido por décadas, ainda assim não existe uma definição clara e concisa do termo entre os artigos encontrados nas duas plataformas escolhidas para isto. Uma pesquisa mais aprofundada utilizando diferentes bases de dados para a busca seria fundamental para melhor entendimento do assunto e uma clarificação do que é *crunch-time* para a ciência.

A falta de amostras em território oriental também se mostra uma grande dificuldade para o assunto, deixando apenas a visão ocidental sobre este método de trabalho. É sugerido mais estudos com uma amostra vinda de países diferenciados dos que foram encontrados aqui.

O método *crunch-time* vem ganhando tração nos últimos anos, se tornando uma das formas de trabalho mais recorrentes dentro das áreas da

criatividade. Porém as consequências desta metodologia acabam por gerar um desconforto na cultura de trabalho. Para entender melhor isto, é sugerido que sejam feitos mais estudos nestas áreas, procurando entender melhor as narrativas dos trabalhadores sobre as metodologias utilizadas para alcançar resultados rápidos.

Como limitação, está a opção pela realização de uma revisão sistemática com apenas duas plataformas de busca, o que acaba por impor certos limites acerca da generalização dos achados aqui feitos. No entanto, o número reduzido de artigos permitiu uma análise aprofundada e qualitativa de cada um deles, possibilitando resultados bastante coerentes. Então, se por um lado uma amostra reduzida traz certas impossibilidades, a opção pelo foco em poucos textos possibilitou que os artigos fossem estudados em uma extensão que não seria possível com um maior número amostral.

REFERÊNCIAS

- Carlson, D.S. (1999) "Personality and Role Variables as Predictors of Three Forms of Work-Family Conflict," *Journal of Vocational Behavior* 55: 236-253.
- Chalmers, A. F., & Fiker, R. (1993). *O que é ciência afinal?*. São Paulo: Brasiliense.
- Christmann, J., Akamphuber, M., Müllenbach, A. L., & Güllich, A. (2018). Crunch time in the NBA—The effectiveness of different play types in the endgame of close matches in professional basketball. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(6), 1090-1099.
- Cote, A. C., & Harris, B. C. (2021). 'Weekends became something other people did': Understanding and intervening in the habitus of video game crunch. *Convergence*, 27(1), 161-176.
- de Araujo, M. T. M., Santos, T. W., de Sá, R. A., & Vosgerau, D. S. A. R. (2020). Revisão sistemática da literatura: estudos sobre o pensamento complexo na educação. *Brazilian Journal of Development*, 6(7), 47247-47259.
- Edholm, H., Lidström, M., Steghöfer, J. P., & Burden, H. (2017, May). Crunch time: The reasons and effects of unpaid overtime in the games industry. In 2017 IEEE/ACM 39th International Conference on Software Engineering: Software Engineering in Practice Track (ICSE-SEIP) (pp. 43-52). IEEE.
- Galvão, T. F., Pansani, T. D. S. A., & Harrad, D. (2015). Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 24, 335-342
- Gazso, A. (2007). Balancing expectations for employability and family responsibilities while on social assistance: low income mothers' experiences in three Canadian provinces. *Family Relations*, 56(5), 454-466.
- Lautsch, B. A., Kossek, E. E., & Eaton, S. C. (2009). Supervisory approaches and paradoxes in managing telecommuting implementation. *Human Relations*, 62(6), 795-827.
- Petrillo, F., Pimenta, M., Trindade, F., & Dietrich, C. (2009). What went wrong? A survey of problems in game development. *Computers in Entertainment (CIE)*, 7(1), 1-22.
- Russo, G. (2012). Job and life satisfaction among part-time and full-time workers: The "identity" approach. *Review of Social Economy*, 70(3), 315-343.
- Winslow-Bowe, S. (2006). *Fighting for time: Shifting boundaries of work and social life*. Cynthia Fuchs Epstein, Arne L. Kalleberg (Eds.), Russell Sage Foundation, New York (2004), p. 340, 0-7154-286-2
- Zoltowski, A. P. C., Costa, A. B., Teixeira, M. A. P., & Koller, S. H. (2014). Qualidade metodológica das revisões sistemáticas em periódicos de psicologia brasileiros. *Psicologia: teoria e Pesquisa*, 30(1), 97-104.

SEGREGAÇÃO HORIZONTAL E VERTICAL: UMA ANÁLISE DA CARREIRA CIENTÍFICA DAS MULHERES

Ana Carolina Rodríguez Ibarra¹, Natália Baptista Ramos², Manoela Ziebell de Oliveira³



O mundo do trabalho vem se modificando ao longo dos anos. A crescente globalização e o avanço inegável da tecnologia fazem com que os indivíduos tenham que constantemente repensar seus papéis em relação ao trabalho. Como consequência deste movimento, uma das relações que vem gerando importantes debates e reflexões ao longo do tempo é a do gênero com o mundo do trabalho.

Ao analisar a relação entre ambos os fatores nos últimos séculos, vemos um tipo de lógica pela divisão da esfera pública e da esfera privada. A esse fenômeno se dá o nome de divisão sexual do trabalho e é devido a ele que há a formação e a manutenção das diferenças sociais entre os sexos (Gonçalves & Quirino, 2017).

Historicamente, a partir da divisão sexual do trabalho, é aplicada uma lógica de que os homens deveriam desempenhar o papel de provedor da família e responsabilizar-se pela esfera pública. Já as mulheres devem cuidar

¹ Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul -PUCRS-, Psicóloga e Mestre em Psicologia pela Universidad Nacional de Colombia. Pesquisadora Associada ao Grupo de Estudo sobre Desenvolvimento de Carreira GEDC da PUCRS Coordenadora do núcleo – Interseção- Núcleo de Estudo sobre Mulheres, Gênero e Trabalho (GEDC/PUCRS). anacarinarodriguezibarra@gmail.com

² Psicóloga formada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Consultora de Carreira e auxiliar de pesquisa voluntária no Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira (GEDC/PUCRS) e membro do núcleo Interseção – Núcleo de Estudo sobre Mulheres, Gênero e Trabalho (GEDC/PUCRS). natalia.baptista@acad.pucrs.br

³ Doutora em Psicologia pela UFRGS. Atualmente é professora adjunta na PUC-RS, onde é responsável pelo Grupo de Estudos em Desenvolvimento de Carreira (GEDC/PUCRS), é bolsista PQ e é presidenta da Associação Brasileira de Orientação Profissional. manoela.ziebell@gmail.com

do âmbito do lar e da prole em contrapartida ao sustento financeiro provido pelo parceiro, assim sendo a responsável pela esfera privada (Sousa & Guedes, 2016).

A divisão sexual do trabalho pode parecer arcaica nos dias atuais, visto que houve um certo relaxamento entre as fronteiras do mundo privado e do mundo público, o que permitiu que as mulheres alcançassem espaço no mundo produtivo. No entanto, ainda hoje podemos ver os reflexos desses tempos em muitas das estruturas presentes no mercado de trabalho atual, que, mesmo através de roupagens novas, se mostram presentes nas vidas de homens e mulheres (Biroli, 2016; Sousa & Guedes, 2016).

Uma das áreas que foi bastante afetada por esse pensamento foi a ciência. Por muito tempo o “fazer ciência” era tido como uma atividade prioritariamente masculina, visto que somente os homens eram vistos como capazes de serem objetivos e movidos pela lógica. Sendo assim, eram os únicos capazes de aplicar o método científico. Não obstante, é possível destacar a participação feminina em diversas áreas de conhecimento e descobertas científicas, contrariando, muitas vezes, a educação que por elas era recebida e seu papel social esperado (Carvalho & Casagrande, 2011; Costa & Pinheiro, 2015).

A despeito deste cenário histórico, encontramos cada vez mais mulheres que optam pela carreira científica, o que demonstra que a escolha por ela não se justifica por uma disposição natural de um gênero pela ciência. No entanto, ao analisarmos as carreiras científicas das mulheres presentes no mundo do trabalho atual, vemos que as dificuldades relacionadas ao gênero enfrentadas em suas carreiras não se acabaram. De fato, elas muitas vezes, podem passar despercebidas pelo restante da sociedade.

No ano de 2020, foi realizada uma pesquisa na qual, através de uma revisão sistemática, buscou-se elencar alguns dos desafios enfrentados pelas mulheres na escolha e na consolidação de uma carreira nas ciências no país. Diversos foram os resultados encontrados, no entanto dois parecem se destacar devido a sua abrangência: a segregação horizontal e a segregação vertical.

A segregação horizontal diz respeito à tendência das mulheres atuarem em áreas relacionadas à ideia de feminilidade, como as relacionadas ao afeto ou ao cuidado. Já a segregação vertical diz respeito à baixa presença das mulheres em cargos de liderança e prestígio em suas áreas de atuação (Barros & Mourão, 2018). Ambos os tipos de segregação estão vinculados à associação histórica da mulher ao papel de responsável principal pelo trabalho doméstico e de cuidado, situação que configura uma dupla jornada de trabalho, além de gerar sobrecarga de atividades para as mulheres (Fernandez, 2019). Tanto a segregação horizontal quanto a vertical, contribuem para que as mulheres se encontrem em situações de trabalho de baixa remuneração, informais e precárias (Barros & Mourão, 2018).

Tendo em vista o contexto apresentado, observou-se a necessidade de aprofundar as noções de segregação horizontal e vertical na carreira científica das mulheres, observando de que modos esses mecanismos de exclusão se fazem presentes neste contexto específico.

Para isso, realizou-se a presente revisão de literatura na qual foram buscadas nas bases de dados Scielo, Scopus e Portal Capes artigos que possuíam como sua temática mulheres nas ciências, a carreira científica feminina e dos desafios encontrados pelas mulheres na consolidação da mesma. Esse método foi escolhido devido ao fato de abordar um tema de bastante abrangência, o qual exigia analisar as publicações já existentes a respeito do tema, a fim de aprofundar a discussão com os dados anteriormente encontrados (Bento, 2012).

Segregação Horizontal

Os artigos analisados nesta revisão indicam que a segregação horizontal está diretamente relacionada a como as mulheres escolhem as suas áreas de atuação no campo das ciências. Há uma tendência de certas áreas de conhecimento serem mais marcadas pela presença de mulheres, como é o caso da educação, das ciências humanas, ciências biológicas e das ciências sociais. Ao mesmo tempo, encontramos uma baixa participação feminina em áreas relacionadas às ciências da tecnologia e informação e às engenharias (Conceição & Teixeira, 2020; Grossi, Borja, Lopes & Andalécio, 2016; Lima, 2013).

A partir desses resultados, podemos inferir que a educação recebida por meninos e meninas desde uma idade muito jovem perpetua a ideia de que homens e mulheres são inerentemente diferentes e que desta forma devem exercer papéis diferentes na sociedade. Essa socialização interfere diretamente em como homens e mulheres veem suas possibilidades de trabalho e, assim, fazem suas escolhas profissionais (Lima, et al. 2017). Isso resulta em que haja uma tendência, mesmo na carreira científica, de as mulheres escolherem áreas que se liguem à ideia de cuidado e afeto. Já as áreas ligadas ao pensamento lógico-matemático tendem a ter uma prevalência maior de homens (Lima, 2018; Costa & Pinheiro, 2015). É importante destacar que o menor interesse das mulheres pelas ciências exatas está relacionado com o tipo de incentivo que elas recebem de pais e professores desde uma jovem idade, para atuar nestas áreas (Carvalho, et al. 2016; Lima, 2013).

A disparidade na escolha profissional, no entanto, não é a única consequência que a segregação horizontal traz para as mulheres na ciência. As áreas de atuação socialmente tidas como femininas são, de modo geral, menos valorizadas tanto economicamente quanto socialmente. Assim, a desigualdade salarial e social entre homens e mulheres muitas vezes acaba por ser acentuada (Sousa & Guedes, 2016; Chies, 2010).

Apesar do cenário apresentado acima, alguns autores discutem que a presença feminina em áreas científicas ocupadas majoritariamente por homens vem aumentando consideravelmente, o que demonstra um quadro favorável para o futuro. No entanto, a entrada dos homens em áreas majoritariamente femininas vem acontecendo em uma velocidade bem menor, o que sugere que só haverá uma igualdade de gênero nas ciências quando ambas as desigualdades puderem ser superadas (Luz, 2009).

Segregação Vertical

Já no que diz respeito à segregação vertical, a análise dos artigos

encontrados demonstra que as mulheres têm cada vez mais investido em suas carreiras acadêmicas, buscando títulos de mestrado, doutorado, além de pós-doutorados. Entretanto, esse investimento não parece se traduzir diretamente em um avanço de suas carreiras (Silva & Ribeiro, 2014).

Ao serem avaliados fatores como cargos administrativos no nível mais elevado da carreira universitária, o recebimento de bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ) do CNPq, e a participação em comitês de assessoramento das agências de fomento, pode-se ver que as mulheres, historicamente, estão entre as menos beneficiadas. Com efeito, parece haver um desaparecimento das mulheres à medida que se avança nas carreiras acadêmicas (Tavares & Parente, 2015; Silva & Ribeiro, 2014).

Isto parece se conectar com o conceito denominado “teto de vidro”, que diz respeito às barreiras invisíveis que se impõem no caminho das mulheres para a ascensão na carreira (Conceição & Teixeira, 2020). Esse fenômeno diz respeito à grande dificuldade das mulheres conseguirem alcançar posições de destaque em suas carreiras, embora possa vislumbrá-las. Em consequência disso, há a manutenção dos homens em papéis de liderança e tomada de decisões (Barros & Mourão, 2018; Silva & Ribeiro, 2014). Mas o que poderiam ser estas barreiras? Alguns autores sugerem que a maternidade e a responsabilidade pelo âmbito do lar podem ser uma das principais barreiras que causam o desaparecimento das mulheres em posições de destaque da área das ciências (Valentova, Otta, Silva & McElligott, 2017).

Infelizmente, o aumento do número de mulheres na esfera pública não resultou em uma nova divisão das tarefas do âmbito do lar, assim, elas ainda continuam sendo as principais responsáveis pelas tarefas domésticas, mesmo quando ambas as partes do par conjugal trabalham fora de casa (Barros & Mourão, 2018; Santos, 2016). Nesse sentido, observa-se que, de modo geral, as mulheres ainda dedicam cerca de 24 horas da semana às tarefas domésticas, enquanto os homens aparecem em pesquisas como coadjuvantes no âmbito do lar, dedicando cerca de 10 horas semanais (Barros & Mourão, 2018). Podemos ver, assim, que muitas mulheres estão em situações de sobrecarga laboral, uma vez que, contabilizando suas horas de trabalho dentro e fora de casa, sua carga semanal chega a somar um total de 54 horas de trabalho, por vezes ininterruptas (Barros & Mourão, 2018).

Quando olhamos para o cenário das políticas públicas, lamentavelmente vemos que ainda há pouco investimento em medidas e programas que possam mitigar a sobrecarga de trabalho apresentada pelas mulheres e que as incentivem a aumentar suas contribuições para a ciência brasileira (Barros & Mourão, 2018). Adicionalmente, muitas mulheres parecem ter noção de que o cenário acadêmico é desfavorável para elas, visto que apontam que a carga horária deste tipo de carreira não é conveniente e atrapalha a conciliação do trabalho doméstico e de cuidado com as responsabilidades assumidas fora de casa. Outras apontam que com a baixa representatividade feminina em posições de liderança, como entre os membros da Academia Brasileira de Ciências (ABC), torna-se difícil que haja uma verdadeira mudança que impacte positivamente as mulheres (Ferrari et al, 2018; Foote & Garg, 2015).

Considerações finais

Apesar do aumento considerável de mulheres que têm optado por uma carreira no campo das ciências, ainda é visível que há muitas barreiras que se impõem em seus caminhos na direção da consolidação dessas carreiras (Conceição & Teixeira, 2020). Assim, a análise da segregação horizontal e da segregação vertical se torna fundamental para entendermos alguns dos mecanismos de exclusão presentes no dia a dia das mulheres, e que fazem com que sua participação na ciência, tanto brasileira como mundial, ainda seja pouco visibilizada. Por isso, é fundamental que estudos futuros sobre a temática busquem entender como podem ser feitas intervenções, para garantir o aumento e o reconhecimento da participação das mulheres nas diversas áreas da ciência.

Também se ressalta a importância de que profissionais da área da orientação profissional e de carreira possam trabalhar os temas da divisão sexual do trabalho, segregação horizontal e vertical em escolas, universidades, programas de educação para a carreira, entre outros. É fundamental a reflexão sobre os estereótipos de gênero, e os caminhos de ação possíveis, para a desconstrução das relações de desigualdade nos contextos de trabalho. Sublinha-se a necessidade de incentivar a formulação de políticas públicas focadas na promoção da equidade de gênero no contexto da ciência, com o intuito de visibilizar o papel das mulheres nos processos de construção de conhecimento (Nascimento, 2016).

REFERÊNCIAS

- 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.
- Bento, A. (2012). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA – Associação Acadêmica da Universidade da Madeira*, 65: 42-44.
- Biroli, F. (2016). Divisão Sexual do Trabalho e Democracia. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, 59(3): 719-754.
- Carvalho, T. F., Ferreira, D. H. L., & Penereiro, J. C. (2016). Matemática, Mulheres e Mitos: causas e consequências históricas da discriminação de gênero. *Revista Educação Matemática Pesquisa*, 18(2), 571-597.
- Chies, P. V. (2010). Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. *Revista Estudos Feministas*, 18(2): 507-528.
- Conceição, J. & Teixeira, M. (2020) A Produção Científica Sobre as Mulheres na Ciência Brasileira. *Revista Contexto & Educação*. 35 (112), 280-299, doi: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.112.280-299>
- Costa, R. & Pinheiro, P. (2015). A pertinência da categoria divisão sexual do trabalho para a análise da morfologia do trabalho na contemporaneidade. *Emancipação*, 15(1): 43-57.
- Fernandez, B. (2019). Teto de vidro, piso pegajoso e desigualdade de gênero no mercado de trabalho brasileiro à luz da economia feminista: por que as iniquidades persistem? *Rev. Cadernos de Campo*, 26: 79-103.
- Ferrari, N., Martell, R., Okido, D., Romanzini, G., Magnan, V., Barbosa, M., & Brito, C. (2018). Geographic and gender diversity in the Brazilian Academy of Sciences. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 90(2), 2543-2552.
- Foote, K., & Garg, R. (2015). A cross-cultural survey of female undergraduates' aspirations for scientific study and careers. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 37 (1), 1309-1309-6.
- Gonçalves, B. & Quirino R. (2017). Divisão Sexual do Trabalho e Mulheres nas Carreiras de Ciência e Tecnologia. *Revista Diversidade e Educação*, 5(2): 61-67.
- Grossi, M. G. R., Borja, S. D. B., & Lopes, A. M. (2016). As mulheres praticando ciência no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, 24(1): 11-30.
- Lima, M. P. (2013). As mulheres na Ciência da Computação. *Revista Estudos Feministas*, 21(3): 793-816.
- Lima, F. I. A., Voig, A. E. G. T., Feijó, M. R., Camargo, M. L., & Cardoso, H. F. (2017). A influência da construção de papéis sociais de gênero na escolha profissional. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 19(1), 33–50.
- Lima, C. (2018). Gênero, Trabalho e Cidadania: Função igual, tratamento salarial desigual. *Revista Estudos Feministas*, 26(3).
- Luz, N. S. (2009). Gênero e profissões científicas e tecnológicas no Brasil. *Cadernos de Gênero e Tecnologia*, 5 (19/20): 29-37.
- Nascimento, J. (2016). Políticas Públicas e Desigualdade de Gênero: Considerações sobre os campos do trabalho, da política e da ciência. *Mediações*, 21(1), 317-337, doi:10.5433/2176-6665.2016v21n1p317
- Santos, V. (2016). Uma "perspectiva parcial" sobre ser mulher, cientista e nordestina no Brasil. *Estudos Feministas*, 24(3), 801-824. doi:10.1590/1806-9584-2016v24n3p801
- Sousa, L. P., & Guedes, D. R. (2016). A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. *Estudos Avançados*, 30 (87), 123-139.
- Valentova, J. V., Otta, E., Silva, M. L., McElligot, A. G. (2017). Underrepresentation of women in the senior levels of Brazilian science. *PeerJ*, 5(1), 1-32, doi:10.7717/peerj.4000

REVISÃO CRÍTICA SOBRE AS COMPETÊNCIAS DE GESTORES INTERMEDIÁRIOS

Carla Rossana de Araujo Torres Nogueira¹, Isabela de Mattos Vieira Ferracini²,
Andrêus Ricardo Sobrinho Sousa³ e Manoela Ziebell de Oliveira⁴



Introdução

No atual contexto de mercado, em que as incertezas substituíram a estabilidade das relações de trabalho, assumir posições de gestão nas organizações traz grandes desafios para a construção da própria carreira. Os gestores intermediários precisam desenvolver as novas competências para si e para desenvolver sua equipe. Espera-se dos gestores que sejam referência para suas equipes nas novas competências demandadas pelo mercado.

Nas últimas décadas, para entender e atender às novas demandas do mundo do trabalho, o debate sobre a natureza e os impactos da presença e da ausência das competências nas organizações se reorganizou. Um dos pontos

¹ Doutorado em Psicologia Organizacional, pela PUCRS/FCR. Atuação em Coordenação de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. Coordenação de Curso. Coordenadora da CPA. Coordenadora do NADI. Coordenadora da Revista Ciência Amazônica / ULBRA. Autora de Livros nas áreas de Gestão de Empresas Familiares e na área de Sustentabilidade. Consultoria Competency-Porto Alegre-RS. carlaratorres@gmail.com

² Psicóloga (CRP 07/34288) com certificação em Gestão de Pessoas na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Na mesma onde é colaboradora de pesquisa do grupo GEDC. Especializanda em Terapias Comportamentais Contextuais. Atualmente atua na psicologia clínica na abordagem da cognitiva comportamental com adultos e idosos como headhunter. isabela.ferracini@acad.pucrs.br

³ Psicólogo formado pela PUCRS (2017) e Especialista em Terapias Cognitivo Comportamentais pela Wainer Psicologia Cognitiva (2019). Atua como psicólogo clínico em consultório particular e como Consultor de Carreiras pelo PUCRS Carreiras. Possui experiências práticas e de pesquisa na área de Orientação Profissional e de Carreiras.

⁴ Possui graduação (2007), Mestrado (2010), e Doutorado (2014) em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Participou da Missão na Katholieke Universiteit Leuven, e do Programa de Doutorado Sanduiche na Ohio University, OH/USA. Participa do Scientific Talent Research Team (START), o primeiro grupo de pesquisa acadêmica sobre talentos no mundo. manoela.ziebell@gmail.com

que vêm ganhando atenção diz respeito às especificidades das competências gerenciais, e o resultado disso é a multiplicidade de indicadores que vêm sendo identificados e utilizados para avaliar as competências necessárias para que os gestores exerçam suas atividades laborais. Com isso, objetiva-se identificar as competências de gestão descritas na literatura e analisar os instrumentos utilizados para avaliá-las.

A pesquisa foi realizada nas bases de dados Scopus e PsychINFO, consultando as palavras-chaves “*managerial competencies*”, “*managerial competences*” e “competências gerenciais”. A busca foi realizada em 9 de outubro de 2017. Foram encontrados, inicialmente, 452 artigos. Após a identificação destes, procedeu-se à leitura dos resumos e à aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. Foram incluídos na amostra aqueles que: a) estavam disponíveis em português ou inglês (um artigo excluído, pois seu resumo foi escrito em inglês e o texto em italiano); b) não eram duplicados (40 artigos duplicados foram removidos); c) foram publicados entre 2012 e 2017 (266 artigos foram excluídos); d) eram empíricos (32 artigos teóricos foram excluídos); e) estavam disponíveis na íntegra (oito artigos não localizados foram excluídos); f) contavam com uma amostra de gerentes (29 artigos não tinham amostras constituídas por gerentes e foram excluídos); g) avaliavam as competências gerenciais por meio de instrumentos (34 artigos foram excluídos por não avaliarem o construto). Assim, foram excluídos 410 dos 452 artigos encontrados. A amostra final foi composta por 42 artigos, os quais foram lidos na íntegra e avaliados quanto à definição de conceitos adotados, ao método e aos instrumentos.

Caracterização dos estudos

Os artigos selecionados para o estudo são originários de 23 países, com destaque para os Estados Unidos da América, Brasil, Itália e Taiwan, os quais mais publicaram sobre o tema no período analisado, de 2012 a 2017.

A compreensão acerca de como definir competências gerenciais diferenciava-se grandemente. Destaca-se a prevalência, independentemente da área de origem do autor principal, das citações a McClelland (1973) como responsável pelo início dos debates sobre o tema. Esse resultado indica a relevância de sua proposta conceitual, o que também ocorre com o Modelo de Avaliação de Competências Gerenciais proposto por Boyatzis (1982), que trata sobre o conceito de competência e competência gerencial e propõe o primeiro modelo de avaliação de competências gerenciais.

Realizou-se, também, a análise das competências gerenciais nos instrumentos mencionados nos 42 artigos selecionados. A partir da seleção de artigos e achados foi preparada uma síntese organizada por ano de publicação, além de um ranking das competências mais referidas nos artigos (Tabela 1).

TABELA 1
Competências mais referidas pelos artigos publicados entre 2012 e 2017

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
1	Liderança	Planejamento	Liderança	Delegação	Objetivos	Liderança
2	Comunicação	Iniciativa	Comunicação	Entusiasmo	Comunicar	Adaptabilidade
3	Relacionamentos	Mudanças	Empatia	Liderança	Motivar	Planejamento
4	Inteligência Emocional	Energia	Sociabilidade	Prestação de Contas	Resolução de Problemas	Trabalho em Equipe
5	Avaliação	Resiliência	Ação	Planejamento	Empatia	Comunicação Oral
6	Perspicácia	Realização	Desafio	Integridade	Relacionamento	Gerenciamento do Tempo
7	Gerenciamento	Criatividade	Responsabilidade	Tomada de risco	Adaptabilidade	Comunicação
8	Mudança	Assunção de Riscos	Proativo	Credibilidade	Aprendizagem	Tomada de Decisão
9	Recursos Humanos	Organização	Incentiva	Gestão de recursos	Ensino	Administração
10	Relações	Sensibilidade	Mudanças	Criatividade	Auto-organização	Gerenciamento de Recursos
11	Colaboração	Motivar os Outros	Respeitar	Serviço ao Cliente	Gerenciamento de Projetos	Conhecimento do Ambiente
12	Equipe	Negociação	Satisfação	Interpessoais	Intelectuais	Organização interpessoal
13	Conhecimento	Adaptabilidade	Receptivo	Comunicação	Decisões	Comunicação
14	Pensamento	Entender	Escuta	Flexibilidade	Impacto	Relacionamento
15	Integridade	Comunicação Eficaz	Incentiva	Visão	Criatividade	Mudança
16	Informática	Desenvolvimento dos funcionários	Flexível	Compreensão	Organizar	Auto-consciência emocional

A seleção de 16 competências se dá pela necessidade de observar como as competências que tiveram destaque em 2017 (último ano analisado) foram percebidas nos anos anteriores. Foi possível constatar a frequente mudança das competências que são consideradas as mais relevantes de um ano para o outro. É possível identificar, também, que as seguintes competências foram as mais recorrentes ao longo do tempo: liderança, adaptabilidade, planejamento, trabalho em equipe e comunicação.

Outro aspecto que merece atenção é a pluralidade no entendimento sobre competência, e até na ausência do conceito adotado em diversos artigos. Ainda assim, é possível destacar as ideias e o modelo propostos por Boaytzis (1982), que estiveram presentes na fundamentação teórica ou em destaque, influenciando a construção dos instrumentos em 25% dos artigos (Koenigsfeld et al., 2012; Mohd-Shamsudin & Chuttipattana, 2012; Chong, 2013; Bosch et al., 2013; Arditi, Gluch, & Holmdahl, 2013; Verle, Markič, Kodrič, & Zoran, 2014; Talukder & Hawkins, 2014; Clark et al., 2016; Lakshminarayanan et al., 2016; Scapolan et al., 2017b).

Destaca-se, também, o fato de que diversos estudos apontam a importância de empregar conjuntos de competências específicas para cada universo organizacional, por entenderem que cada organização tem áreas específicas de atuação, e conseqüentemente, necessidades de competências específicas. Além disso, regiões com desenvolvimento diferente (contextos) têm profissionais com competências diferentes, e isso faz, inclusive, provocar diferentes demandas de competências nos países e suas diversas regiões (Clark et al., 2016; Lakshminarayanan et al., 2016; Ghasemy, Hussin, & Daud, 2016).

Método e instrumentos utilizados nos artigos

Com relação ao delineamento empregado, observou-se que as pesquisas analisadas adotaram, em sua maioria, abordagens quantitativas. Os instrumentos, em sua grande maioria, foram desenvolvidos especificamente para os estudos e apresentam um número diferente de dimensões, além de variação no número de itens a serem avaliados, entre o mínimo de seis e o máximo de 380, e em diversos casos não apresentam indicadores psicométricos e não seguem um modelo técnico padrão para a produção do artigo. Muitos artigos não eram de áreas oriundas da psicologia, como os setores de Saúde, Hospitalidade e Educação. Devido a isso é compreensível a não utilização de indicadores psicométricos, embora eles devessem ser utilizados no desenvolvimento de instrumentos e inventários.

Percebe-se também uma tendência de os autores construírem seus próprios instrumentos, tomando como base conceitos de autores relevantes, o que pode sugerir a necessidade de adaptar instrumentos ao contexto, seja ele da organização (Liang et al., 2013), do setor (Scapolan et al., 2017; Jiang et al., 2017), da área (Jordan, 2015; Kalhor et al., 2016), do país (Ghasemy et al., 2016), e até para comparativo entre países e continentes (Clark et al., 2016).

Discussão

Observa-se o surgimento e a mudança na escolha e ênfase dada às competências com o passar dos anos considerando o período pesquisado. Um exemplo é a adaptabilidade, que é referida como competência gerencial pela primeira vez em um estudo de 2013 (Chong, 2013) e, depois, como tem sido comum na área, um sinônimo (flexibilidade) passou a ser mais referido pelos estudos (Jordan, 2015; Verle et al., 2014). Posteriormente, a adaptabilidade

voltou a figurar nas listas de competências (Castro, 2017; Clark et al., 2016; Jiang & Alexakis, 2017; Liang et al., 2017; Scapolan et al., 2017a), fortalecendo o debate e passando a destacar-se como segunda competência mais citada.

Considerando o conjunto de estudos e os novos contextos organizacionais, é possível apontar a adaptabilidade como um dos principais componentes da nova era gerencial, ficando atrás apenas de liderança e comunicação, que já eram, desde 2012, as duas competências mais referidas nos estudos. Nos artigos em que se identifica a adaptabilidade ela é referida juntamente a flexibilidade, ou como um sinônimo dela, e apenas em um dos artigos essa competência possui uma definição sendo referida como uma habilidade de manter a eficácia em diferentes contextos e através de diferentes atividades (Chong, 2013).

Cabe mencionar que a adaptabilidade está presente no instrumento de avaliação de competências gerenciais de Boyatzis (1982), que influenciou 23,8% dos artigos produzidos e seus instrumentos utilizados por eles. Esse construto vem sendo observado na literatura sobre orientação profissional e de carreira especialmente por Super (1942) e, posteriormente, por Savickas (2013), seguidos por Duarte et al. (2010), Lassance e Sarriera (2012), Ambiel (2014), dentre outros. Esses pesquisadores entendem que, para construir suas carreiras no mundo atual, os trabalhadores precisarão desenvolver competências que diferem substancialmente dos conhecimentos e aptidões requeridos pelas profissões do século XX. Deverão, portanto, desenvolver sua adaptabilidade, tornando-se aprendizes permanentes, capazes de antecipar e ficar conscientes do surgimento de novas competências como algo rotineiro dentro das empresas, utilizando tecnologias sofisticadas, assumindo a flexibilidade ao invés da estabilidade, para manter a sua empregabilidade e criar suas próprias oportunidades.

A liderança, também presente no instrumento de Boyatzis (1982), estrutura-se a partir das dimensões de autoconfiança, uso de apresentações orais, pensamento lógico e conceitualização. Essa competência foi comumente tratada ou confundida como sinônimo de gerência. Esse resultado confirma as observações de Mintzberg (2010) e Hill (2003), que apontaram a liderança como uma competência da gerência. No modelo de Boyatzis (1982), a comunicação está colocada no desdobramento de todas as seis dimensões das tarefas gerenciais, como forma de operacionalizar a gestão, conforme pode ser observado a seguir: metas e gestão pela ação (orientação eficiente); liderança (uso de apresentações orais); recursos humanos (uso de poder socializado); direção de subordinados (desenvolvimento de outras pessoas, uso de poder unilateral, espontaneidade); foco em outros *clusters* (adaptabilidade, preocupação com relacionamentos próximos); e conhecimento especializado (memória, tratar de conhecimento especializado). Considerando, também, a comunicação como essencial na competência gerencial, Mintzberg (2011, 2014) aponta esta competência como pertencente ao primeiro plano das complexas atividades gerenciais, em razão da simples e grande tarefa de reunir e disseminar informação, atuando, assim, como porta-voz, momento em que se torna mais perceptível o papel da liderança do gestor.

Observou-se a comunicação no ranking das principais competências desta pesquisa. É possível observar, também, a movimentação dessa competência dentro do ranking, ocupando, em 50% do período pesquisado, o segundo lugar. Percebe-se que foram períodos alternados, o que pode apontar o comportamento do mercado para indicar novas competências demandadas para serem desenvolvidas pelo gestor.

Também é possível constatar o crescimento do número de artigos que priorizaram, nos instrumentos, a dimensão habilidade em detrimento da dimensão valor. Este resultado indica um desequilíbrio no modelo de Kaplan e Norton (2004), no qual competência é compreendida a partir de três dimensões: conhecimento, habilidade e valor, organizadas na forma de triângulo equilátero. As habilidades também são destacadas por Parry (1996), Boog (1991), Fleury e Fleury (2000) e Kaplan e Norton (2004). Esse fato – o foco da teoria no desenvolvimento de habilidades – que é apenas um dos pilares das competências, pode indicar e justificar a valorização, no mercado, do desenvolvimento de habilidades em detrimento do desenvolvimento de valores dos gestores atuais. Embora haja divergências, o conceito já vem sendo atualizado pela literatura e órgãos que orientam as formações profissionais, desde o início do século XXI (Fleury & Fleury, 2000; Norton & Kaplan, 2004; Ministério da Educação [MEC], 2000; Burgess, 2017).

O que se pode perceber, através da apreensão dos artigos, é o esforço em desenvolver as competências gerenciais a partir da construção de conhecimentos teóricos e de habilidades, mas o pilar de valores ainda não alcançou adesão equivalente aos demais elementos, o que talvez tenha causado, nessa década, significativo prejuízo na formação de gestores e líderes para co-construir as novas bases sociais demandadas. Esta falta, conseqüentemente, compromete a totalidade da formação de competências nesse grupo específico de profissionais que estará exercendo papéis gerenciais e de liderança da próxima geração, quando se espera que façam uso do poder e da influência com ética e efetividade (Quinn et al., 2003; Lowen et al., 2015). Para Porvazník, Ljudvigová e Vydrová (2017), o sucesso no trabalho e na vida pessoal só é possível com a sinergia dos três pilares.

Considerações Finais

No contexto atual, em que os mercados e as relações de trabalho se mostram imprevisíveis e instáveis, os gestores estão expostos a novos desafios para a construção da própria carreira, dadas a natureza das atividades realizadas e as novas competências exigidas para o trabalho. Em razão das rápidas transformações e da falta de clareza sobre as competências necessárias para lidar com elas, a literatura produziu uma diversidade de estudos sobre o conceito de competências e competências gerenciais, bem como de indicadores para avaliar essas competências, não tendo, contudo, alcançado consenso. Analisando as construções sobre competências, nota-se que estão fundamentadas, em sua maioria, na conceitualização e no instrumento proposto por Boyatzis (1982), que são utilizados de forma conjunta com outros construtos. Convergem, também, em destacar uma predominância na construção de habilidades, seguida pelo conhecimento.

Destacam ainda a importância da prática na formação, em razão da fragilidade do processo de formação de gestores e da importância da análise do contexto para se avaliar competência. Por outro lado, divergem sobre as dimensões do conceito e na definição de um instrumento padrão-ouro para discutir sobre competências, gerando uma multiplicidade de instrumentos na literatura, o que decorre do fato de se tratar de um fenômeno situado no tempo e no contexto em que é proposto. Por esse motivo, com frequência precisa ser revisado, na medida em que os cenários evoluem e se observa a necessidade de atualização frente aos contextos de sua época. Um exemplo é a “adaptabilidade”, que vem ganhando destaque entre os indicadores de competência do século XXI como característica necessária para manter o profissional no mercado e promover seu desenvolvimento de carreira.

Tendo em vista que as competências gerenciais são contexto-dependentes, considera-se importante que modelos para compreender e avaliar as competências sejam desenvolvidos considerando as especificidades da área de atuação e da organização. Além disso, considerando-se que a característica marcante do termo competência está sempre em revisão para abarcar a necessidade da evolução dos tempos, ou seja, sua transitoriedade, talvez seja mais apropriado entender que os indivíduos, em diferentes momentos de sua trajetória de carreira, podem “estar competentes”, ao invés de “ser competentes”.

Esta pesquisa apresentou um panorama geral da produção científica relacionada à competência gerencial. Cabe destacar suas limitações, como a utilização de apenas duas bases de dados. Da mesma forma, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos podem ter levado à omissão de alguns trabalhos relacionados ao tema. Dessa forma, sugere-se que futuras investigações sobre o tema ampliem a pesquisa a outras bases de dados. Sugere-se atualização constante dos conjuntos de competências gerenciais consideradas essenciais ao exercício dessas funções nas organizações.

Por fim, defende-se que, apesar das limitações, o presente estudo traz importantes contribuições para a área no sentido de orientar pesquisadores sobre as lacunas e tendências. Assim, conclui-se que o desenvolvimento do estudo dentro do contexto do Brasil atual, bem como no contexto organizacional específico de interesse do desenvolvimento da competência gerencial, parece ser o melhor caminho para alcance dos resultados de mudança que são esperados.

REFERÊNCIAS

- Ambiel, R. A. M. (2014). Adaptabilidade de carreira: Uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15, 15-22
- Arditi, D., Gluch, P., & Holmdahl, M. (2013). Managerial competencies of female and male managers in the Swedish construction industry. *Construction Management and Economics*, 31(9), 979-990. doi:10.1080/01446193.2013.828845
- Boog, G. (1991). *O Desafio da Competência*. São Paulo: Editora Best Seller.
- Bosch, M. J., Lee, Y.-T., & Cardona, P. (2013). Multicultural validation of a three-dimensional framework of managerial competencies: A comparative analysis of its application in Asian versus non-Asian countries. *Asian Business and Management*, 12(4), 433-453. doi:10.1057/abm.2013.8
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: A model of effective performance*. New York: Wiley.
- Burgess, C. (2017). Managerial competencies for U.K. hotel financial controllers: Are they hospitality managers or accountants? *Journal of Hospitality Financial Management*, 25(1), 27-43. doi:10.1080/10913211.2017.1313612
- Castro, M. P. (2017). Is social management a profession? Managerial styles within Italian welfare organizations. *Human Service Organizations Management, Leadership and Governance*, 1-18. doi:10.1080/23303131.2017.1360228
- Chong, E. (2013). Managerial competencies and career advancement: A comparative study of managers in two countries. *Journal of Business Research*, 66(3) 345-353. doi:10.1016/j.jbusres.2011.08.015
- Clark, J. M., Quast, L. N., Jang, S., Wolkittel, J., Center, B., Edwards, K., & Bovornusvakool, W. (2016). GLOBE Study culture clusters: Can they be found in Importance ratings of managerial competencies? *European Journal of Training and Development*, 40(7), 534- 553. doi:10.1108/EJTD-03-2016-0016
- Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., van Vianen, A. E. (2010). A construção da vida: Um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Revista Interamericana de psicologia*, 44(2), 392-406.
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. C. C. (2000). *Estratégias empresariais e formação de competências*. São Paulo: Atlas.
- Ghasemy, M., Hussin, S., & Daud, M. A. K. M. (2016). Academic leadership capability framework: A comparison of its compatibility and applicability in Australia, New Zealand, and Malaysia. *Asia Pacific Education Review*, 17(2), 217-233. doi:10.1007/s12564-016-9425-x
- Hill, L. A. (2003). *Becoming a manager: How new managers master the challenges of leadership*. Harvard Business Press.
- Jiang, L., & Alexakis, G. (2017). Comparing students' and managers' perceptions of essential entry-level management competencies in the hospitality industry: An empirical study. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 20, 32-46. doi:10.1016/j.jhlste.2017.01.001
- Jordan, M. W. (2015). Competencies for public library managers: diversity in practice. *Library Management*, 36(6/7), 462-475. doi:10.1108/LM-12-2014-0139
- Kalhor, R., Tajnesaei, M., Kakemame, E., Keykaleh, M. S., & Kalhor, L. (2016). Perceived hospital managerial competency in Tehran, Iran: Is there a difference between public and private hospitals? *Journal of the Egyptian Public Health Association*, 91(4), 157- 162. doi:10.1097/01.EPX.0000508180.48823.cd
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2004). *Mapas estratégicos: Convertendo ativos intangíveis em resultados tangíveis* (2a ed). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Koenigsfeld, J. P., Kim, S., Cha, J., Perdue, J., & Cichy, R. F. (2012). Developing a competency model for private club managers. *International Journal of Hospitality Management*, 31(3), 633-641. doi:10.1016/j.ijhm.2011.08.007
- Lakshminarayanan, S., Pai, Y. P., & Ramaprasad, B. S. (2016). Competency need assessment: a gap analytic approach. *Industrial and Commercial Training*, 48(8). doi:10.1108/ICT-04-2016-0025
- Lassance, M. C. P., & Sarriera, J. C. (2012). Saliência do papel de trabalhador, valores de trabalho e desenvolvimento de carreira. *Rev. bras. orientac. prof.*, 13(1).
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, (28), 1-4.
- Liang, Z., Howard, P. F., Koh, L. C., & Leggat, S. (2013). Competency requirements for middle and senior managers in community health services. *Australian Journal of Primary Health*, 19(3), 256-263.
- Liang, Z., Howard, P. F., & Leggat, S. G. (2017). 360° management competency assessment: is our understanding adequate? *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 55(2), 213- 233. doi:10.1111/1744-7941.12108
- Lowen, I. M., Peres, A. M., Crozeta, K., Bernardino, E., & Beck, C. L. (2015). Managerial nursing competencies in the expansion of the Family Health Strategy. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 49(6), 967-973. doi:10.1590/S0080-623420150000600013
- Ministério da Educação (2000). *Base Nacional Comum Curricular*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>
- Mintzberg, H. (2010). *Managing: Desvendando o dia a dia da gestão*. Porto Alegre: Bookman.
- Mintzberg, H. (2011). *Managing*. Okland: Berrett-Koehler Publishers.
- Mintzberg, H. (2014). *Simply managing*. Business Contact.
- Mohd-Shamsudin, F., & Chuttipattana, N. (2012). Determinants of managerial competencies for primary care managers in Southern Thailand. *Journal of Health, Organisation and Management*, 26(2), 258-280. doi:10.1108/14777261211230808
- Parry, S. (1996). The quest for competencies. *Training*, 33(7) 48-54.
- Porvazník, J., Ljudevigová, I., & Vydrová, J. (2017). Znaczenie holistycznych kompetencji zarządczych i dojrzałość społecznej w kryzysach ludzkich [The importance of holistic managerial competence and social maturity in human crisis]. *Polish Journal of Management Studies*, 15(1), 163-173. doi:10.17512/pjms.2017.15.1.16
- Quinn, R. E., Thompson, M., Faerman, S. R., McGrath, M., Swirski, M., Gomes, L. F. A. M., Serra, C. A. (2003). *Competências gerenciais princípios e aplicações*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- 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 ed., pp. 147-183). Hoboken: Wiley.
- Scapolan, A., Montanari, F., Bonesso, S., Gerli, F., & Mizzau, L. (2017a). Analysis of gender and leadership role competencies, perceptions and stereotypes in an organisational context. *South African Journal of Business Management*, 48(2), 55-66.
- Scapolan, A., Montanari, F., Bonesso, S., Gerli, F., & Mizzau, L. (2017b). Competências conductuales y rendimiento organizativo en las artes escénicas italianas: Un estudio exploratorio [Behavioural competencies and organizational performance in Italian performing arts: An exploratory study]. *Academia Revista Latinoamericana de Administración*, 30(2), 192-214. doi:10.1108/ARLA-09-2015-0264
- Super, D. E. (1995). Values: Their nature, assessment, and practical use. In D. E. Super & B. Sverko (Eds.), *Life roles, values, and careers- International findings of the Work Importance Study* (pp. 54-61). San Francisco: Jossey Bass.
- Talukder, D., & Hawkins, B. (2014). Managerial skills and competencies in New Zealand organisations: A cause for concern. *International Journal of Economics and Business Research*, 8(2), 125-142. doi:10.1504/IJEBR.2014.064117
- Verle, K., Marki, M., Kodri, B., & Zoran, A. G. (2014). Managerial competencies and organizational structures. *Industrial Management and Data Systems*, 114(6), 922-935. doi:10.1108/IMDS-01-2014-0019



PARTE 4
ENSAIOS

O JOVEM E O MERCADO DE TRABALHO: REFLEXÕES SOBRE A SUA INSERÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Rita Helena Gonçalves Nani¹, Ana Flávia da Silva Moreira², Luciana Sousa Lima³



Inserção no mercado de trabalho

A inserção no mercado de trabalho vem sendo um desafio para os trabalhadores, e, em especial, para os jovens que estão se formando neste momento de crise sanitária. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram, em 2020, um aumento significativo na taxa total de desocupação quando comparado com o mesmo trimestre em 2019 (de 11,8% para 14,6%). Além disso, seguindo tendências de anos anteriores, os dados revelam um aumento ainda maior, de 22,2 % na taxa de desocupação de indivíduos entre os 18 e 24 anos de idade, indicando que os jovens possuem uma dificuldade maior em conseguir e manter empregos.

No entanto, o cenário do mercado de trabalho anterior à pandemia já não se mostrava muito favorável ao jovem, que se deparava com um ambiente volátil, competitivo e de difícil inserção por conta da desproporcionalidade entre a demanda e a oferta de trabalho. A globalização dos negócios, ao lado do desenvolvimento tecnológico e a consequente exigência por maior qualidade e produtividade, fez com que ficasse claro que a principal vantagem

¹ Psicóloga e Mestre em Psicologia (UFSJ), membro da ABOP e Orientadora Profissional pelo Instituto do Ser, onde atualmente atua como professora. Docente da Faculdade Pitágoras (BH), supervisora de Psicologia Clínica e Orientação Profissional e de Carreira. rita_nani@hotmail.com

² Psicóloga (UFSC) e Orientadora Profissional (Instituto do Ser). psi.anaf@gmail.com

³ Psicóloga e Bacharel em Psicologia (UNIVALI), Especialista em Dependência Química, Master Trainer em PNL e Orientadora Profissional. luraineski@hotmail.com

para as organizações seja de fato as pessoas que nela trabalham (Dutra, 2002, apud Moura e Andrade, 2014).

Dessa forma, os trabalhadores ingressantes no mercado de trabalho se deparam com a necessidade cada vez maior de manter-se interessantes para os contratantes, precisando investir cada vez mais na própria educação e empregabilidade. Isso pode mostrar-se como um desafio para os jovens que irão adentrar pela primeira vez no mercado de trabalho, pois ainda não possuem a experiência e investimentos educacionais exigidos. Ainda nesse sentido, Rocha (2008) argumenta que os jovens, por possuírem características específicas, como a falta de experiência e a busca por experimentação, são mais diretamente afetados pelo contexto adverso do mercado de trabalho, o que impacta no quão atraentes eles serão para os empregadores, ou seja, impacta na empregabilidade.

Em relação à empregabilidade, podemos entendê-la como as condições que o sujeito tem de, utilizando as suas características e competências, se ajustar à realidade do mercado de trabalho e o poder que esse tem de negociar sua própria capacidade nesse sentido (Helal & Rocha, 2009). Isto posto, percebe-se a importância de abrir um diálogo acerca das novas demandas e possíveis dificuldades encontradas pelos jovens que ingressam no mercado de trabalho em um momento atípico como uma pandemia. Assim sendo, neste trabalho buscou-se pensar sobre os fatores que afetam essa inserção do jovem no mercado, considerando os desafios de antes, durante e após a pandemia.

Os desafios da inserção no mercado de trabalho para os formandos

O mercado de trabalho está em constante transformação, mudando também as competências exigidas dos profissionais, as maneiras de atuação e a forma de condução/construção da carreira. Segundo Ribeiro et al, (2016, p.13) a “globalização, desenvolvimento de tecnologias de comunicação e de armazenamento de informações, mudanças sociais marcantes e flexibilização laboral geraram uma fragilização das estruturas sociais vigentes com consequências diretas e profundas sobre as pessoas e seus projetos de vida”. Nesse sentido, “como a dinâmica do mundo do trabalho é cada vez menos previsível, estabelece-se um cenário de transição o qual exige das pessoas adaptabilidade e multifuncionalidade e coloca a realização do projeto profissional em um contexto complexo e mutante” (Lehman, 2010, p.20).

Ou seja, se em gerações anteriores se percebia as empresas ofertando trabalhos de longa duração e com uma certa segurança, atualmente “as relações de trabalho estão mais instáveis e transitórias (...), fazendo com que o modelo de emprego para a vida toda seja paulatinamente substituído pelo modelo baseado na carreira” (Oliveira, 2011, p.84), trazendo para o trabalhador a inteira responsabilidade desse gerenciamento da sua vida profissional.

Juntamente com essa responsabilização do sujeito pela condução de sua carreira acontece um movimento também bastante impactante para o trabalhador: a super exigência de qualificação, apoiada em uma ideia de educação continuada. Ou seja, o sujeito é obrigado a se manter em uma busca ativa de formações e capacitações teóricas para se tornar mais atraente para os

recrutadores, já que isso pode demonstrar um movimento de construção e atividade, que deverá estar clara nas descrições do currículo. Temos, então, o desenho de busca de um profissional que seja flexível, seja ativo na procura de novas qualificações, seja dinâmico em suas atividades e tenha habilidades interpessoais. Está representado, dessa forma, um modelo idealizado de um super profissional e é exatamente esse ideal que vários profissionais perseguem, na esperança de se destacarem no mercado de trabalho.

Assim, estamos diante de uma nova lógica de funcionamento, com mudanças nos trabalhos executados em diversas áreas de atuação e nas exigências feitas aos profissionais, sendo que somente o conhecimento adquirido durante a graduação não é mais suficiente para garantir a contratação e permanência em um emprego. O que se percebe na prática é que se o diploma não vier junto com o desenvolvimento de determinadas características pessoais e de competências, além da ampliação e manutenção de uma boa rede de relações (o famoso *networking*) e de um planejamento dos possíveis caminhos a seguir, o diploma acaba tornando-se um documento que pode abrir algumas possibilidades para o sujeito, mas sem grandes movimentos e construções.

A pergunta que fica é: mas aonde, como e quando o universitário irá trabalhar esses aspectos que se tornam muito importantes para que ele possa galgar melhores possibilidades? E a resposta deveria girar em torno da importância de se ofertar espaços para que os alunos pensem e planejem durante a graduação a orientação de sua carreira. De acordo com Teixeira e Gomes (2004, p. 58), os universitários que estão se formando, de maneira geral, não trabalharam “habilidades específicas relacionadas ao ingresso no mercado de trabalho, tais como formas de buscar empregos, elaboração de currículos e estratégias de enfrentamento de processos de seleção”. Ou seja, os formandos, em sua maioria, não tiveram acesso a espaços e oportunidades de se tornarem conscientes e se prepararem um pouco melhor para o ingresso no mundo do trabalho, o que gera um impacto negativo para o desenho de sua trajetória profissional. E este fato nos leva a uma consideração importante: as universidades acabam se isentando da responsabilidade que têm na oferta de uma formação que não seja somente teórica, mas também prática, o que envolve trazer oportunidades para os estudantes se desenvolverem em aspectos importantes para serem melhores profissionais.

Diante disso, precisamos nos perguntar: e na pandemia, como fica esse cenário? E mais especificamente, quais são os desafios e impactos gerados pela ação do novo coronavírus para quem está se formando durante a pandemia?

Os desafios da inserção no mercado de trabalho para os formandos na pandemia

É fato que a pandemia causada pelo novo coronavírus afetou não só os sistemas de saúde do mundo todo e a rotina da vida das pessoas, mas também gerou impactos significativos no mundo do trabalho, para além dos já presentes desafios. Segundo Bridi (2020, p.142),

a crise sanitária potencializou a fragilidade do mercado de trabalho que vinha em franco processo de deterioração nos últimos quatro anos. Attingiu, contudo, e de forma contundente e de diversas maneiras a classe trabalhadora, os níveis de ocupação/desocupação, a informalidade, dos empregados dos setores público e privado aos informais.

De acordo com dados da pesquisa realizada em 2020 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Organização Internacional do Trabalho (OIT), a crise decorrente da pandemia provocada pela COVID 19 no Brasil tem afetado jovens, mulheres e pretos com muito mais vigor que em outros grupos, no que tange ao mundo do trabalho. Mundialmente, mais de 1 em cada 6 jovens deixou de trabalhar desde o início da pandemia. Com isso, globalmente, o número de jovens desempregados chega a 67,9 milhões.

Em decorrência das medidas para conter o avanço do vírus (como o distanciamento social, fechamento temporário do comércio e situações de *lockdown*), houve uma desaceleração do meio produtivo através de medidas restritivas sociais e econômicas. Esse fato, conseqüentemente, pode ter gerado nos jovens que buscavam por uma oportunidade de trabalho um sentimento de desesperança e inexperiência diante desta nova realidade.

Com base nos dados do IPEA analisados por Silva e Vaz (2020), cerca de 30% dos jovens fora da força de trabalho declararam não ter buscado trabalho especificamente devido à pandemia (por motivos de isolamento, quarentena ou distanciamento social). Assim sendo, pode-se pensar que a crise não só aprofundou o impacto no meio produtivo, mas também gerou uma interrupção na construção de habilidades e competências que estes jovens vinham buscando. Essa quebra evidencia futuros entraves que os jovens enfrentarão na fase de recuperação e reinserção ao mundo do trabalho no panorama pós pandemia.

Nesse sentido, Martin Hahn, diretor do Escritório da OIT no Brasil, comenta o quanto essa situação afeta diretamente o jovem formando, ressaltando que a pandemia gerou um triplo choque nos jovens, pois ela acabou afetando negativamente a educação e a capacitação profissional, além de minar muitas possibilidades de emprego. Ou seja, a pandemia colocou grandes obstáculos para quem está tentando entrar no mercado de trabalho ou mudar de emprego (IPEA, 2020).

A pandemia gerou impactos não só na oferta de trabalhos, mas também no tipo de trabalho a ser executado e ofertado. Com a necessidade do isolamento social, grande parte das empresas se viu obrigada a adaptar o trabalho executado presencialmente para um novo formato de trabalho: o remoto. A necessidade do *home office* fez com que as empresas e os trabalhadores tivessem muitos desafios. Para os jovens formandos, ao mesmo tempo que o *home office* pode trazer uma certa liberdade, já que se abriu a possibilidade de oferta de vagas em outras localidades geográficas, não se restringindo somente ao local onde o trabalhador mora, essa modalidade de trabalho também traz impactos negativos, pois se torna mais difícil de se adaptar a um novo trabalho (ainda mais sem muita experiência) com as relações sendo única e exclusivamente virtuais.

Outro ponto importante é a constante incerteza que a pandemia tem trazido quanto ao futuro dos trabalhos, pois não se sabe como ficará o mundo em um cenário de pós-pandemia: quais serão as profissões que serão mais valorizadas, quais serão mais prejudicadas e quais permanecerão ofertando oportunidades de trabalho? Estes são questionamentos muito presentes para todos, e para os jovens formando essas dúvidas acabam ficando mais nítidas por estarem começando a construção de suas trajetórias profissionais.

Considerações Finais

Muitos jovens criam expectativas em relação ao término de um curso universitário, uma vez que essa fase representa o início da carreira profissional. Porém, o que se percebe muitas vezes é uma realidade difícil: um grande número de formandos encontra obstáculos para ingressar no mercado de trabalho. Nesse sentido, nota-se que a transição para o mercado não vem sendo feita de maneira consciente e que se carece de uma preparação a fim de que o formando se apresente como mais atraente para as vagas disponíveis.

Para além dos obstáculos pontuados acima, o conjunto de exigências do mercado corroboradas pela pandemia da COVID-19 pressionam de forma ainda mais pujante o ensino superior a desenvolver a empregabilidade dos alunos durante a formação acadêmica. Isso porque a pandemia ocasionou um conjunto de transformações no mercado de trabalho desde março de 2020, mercado este que já não absorvia a necessidade de ofertas de vagas mesmo antes da crise sanitária.

A partir das reflexões feitas anteriormente, entende-se que as universidades podem trabalhar de maneira mais assertiva a adaptação de estudantes através de programas de acolhimento ao calouro, e manejar as possíveis crises de inseguranças, medos ou dúvidas sobre o futuro profissional que podem acontecer ao longo da formação. Para além do acolhimento e do suporte contínuo ao longo do curso, as instituições também podem criar espaços para o planejamento de carreira, pensados com base nas possibilidades reais de inserção profissional e considerando caminhos alternativos plausíveis. Dentro desse contexto, destaca-se a importância do oferecimento de orientações voltadas para a formação de currículos, cursos extracurriculares e dinâmicas de preparação para entrevistas e processos seletivos. Essas ações têm como possíveis consequências a diminuição do índice de evasão estudantil, e o aumento da empregabilidade dos estudantes, uma vez que elas visam apresentar para o mercado profissionais mais coerentes com seus projetos de vida e mais conscientes da realidade de sua profissão.

Tendo em vista esse conjunto de potencialidades que a grande parte das universidades não coloca em prática, observa-se a perpetuação de uma lógica que coloca a carreira como responsabilidade única e exclusiva do próprio sujeito e, conseqüentemente, a sua empregabilidade. O ponto aqui para ser pensado é que o sujeito poderia ter mais sucesso nesse processo de transição entre o mundo acadêmico e profissional se ele pudesse contar com uma rede de apoio da universidade, na qual seria possível ao estudante explorar mais as suas próprias características e compreender a lógica de funcionamento do mercado de trabalho.

Se entendemos que oferecer um espaço de acolhimento e planejamento de carreira para esses jovens é fundamental, o que falta para os gestores e educadores ofertarem este serviço? Mais ainda: as práticas de ensino que vêm sendo usadas pelas universidades estão preparando os jovens para esse novo desenho de carreira, com percursos mais flexíveis e novas relações e formas de trabalho, especialmente em um momento de redução de ofertas laborais? Percebe-se que nesse momento de ensino on-line e híbrido garantir a possibilidade de troca e vínculos entre o jovem e a universidade é algo que traz ganhos para ambas as partes: para as universidades no sentido de diminuir o índice de evasão e aumentar o reconhecimento da qualidade dos profissionais formados pelas mesmas e, para os universitários, a oportunidade de serem acolhidos e se sentirem mais seguros nessa trajetória, além de trabalhar aspectos importantes para sua empregabilidade. Dessa forma, fica a pergunta: o que falta para essa conexão entre o mundo do ensino e o mundo do trabalho acontecer, visto os diversos ganhos envolvidos nessa relação?

Este artigo procurou pontuar e melhor compreender um conjunto de dificuldades e determinantes que vêm ocasionando prejuízos aos jovens universitários formandos em sua inserção ao mercado de trabalho. Destacou também a importância da promoção de reflexões e da ampliação do entendimento acerca dos impactos gerados pela pandemia da COVID-19 nesse processo. Além disso, elencou-se algumas ações que poderiam ser implementadas ainda no âmbito universitário para contribuir de maneira mais ativa e efetiva com o processo de transição entre o mundo acadêmico e profissional. Finalmente, destaca-se que não se pretende com este escrito esgotar o tema, mas contribuir com algumas reflexões e incentivar a elaboração de novos estudos que possam ser revertidos em novas práticas, a fim de trazer benefícios para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- Bridi, M. A. (2020). A pandemia Covid-19: crise e deterioração do mercado de trabalho no Brasil. *Estudos Avançados* [on-line], 34, (100), 141-165.
- Helal, D. H. & Rocha, M. (2009). O discurso da empregabilidade: o que pensam a academia e o mundo empresarial. *Cadernos EBAPE*, 9, (1), 139-154.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2019 e 2020. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e->>.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). (2020). Ipea e OIT avaliam o impacto da pandemia sobre jovens no mercado de trabalho do Brasil. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36998&catid=10&Itemid=9>.
- Lehman, Y. P. (2010). Orientação profissional na pós modernidade. In: Levenfus, R. S.; Soares, D. H.P. (Orgs.) *Orientação Vocacional Ocupacional*. 2 ed. – Porto Alegre: Artmed.
- Moura, D. M.; Andrade, F. Z. C. (2014). Primeiro Emprego: a dificuldade do jovem no mercado de trabalho. Monografia de conclusão de curso (graduação em tecnologia em recursos humanos) – Curso Tecnologia de Recursos Humanos, Faculdade de Pindamonhangaba, Pindamonhangaba, SP.
- Oliveira, L. B. (2011). Percepções e estratégias de inserção no trabalho de universitários de Administração. *Rev. bras. orientac. prof.*, São Paulo, 12, (1), 83-95.
- Ribeiro, M. A.; Uvaldo, M. C. C.; Fonçatti, G. O. S.; et al. (2016). Ser adolescente no século XXI. In: *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos* (cap. 1, pp. 13-23). Porto Alegre: Artmed.
- Rocha, S. A inserção dos jovens no mercado de trabalho. (2008). *Caderno CRH*, 21, (54), 533-550.
- Silva, E. R. A.; Vaz, F. M. (2020). Os jovens que não trabalham e não estudam no contexto da pandemia da covid-19 no Brasil. *Boletim Mercado de Trabalho – Conjuntura e Análise*, v. 70.
- Teixeira, M. A. P.; Gomes, W. B. (2004). Estou me formando... e agora?: reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5, (1), 47-62.

COVID-19: IMPLICAÇÕES E DISCUSSÕES SOBRE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DE CARREIRA E AUTOCUIDADO EM SAÚDE MENTAL

Mariana Bonomini Fogaça de Almeida¹, João Paulo Koltermann², Maiana Farias Oliveira Nunes³, Iúri Novaes Luna⁴



Este estudo considera as características do mundo do trabalho contemporâneo, a noção de carreira enquanto um constructo psicossocial e os impactos sociais e psicológicos da pandemia da COVID-19, ocasionada pela disseminação exponencial do novo coronavírus, para apresentar uma reflexão teórica que articula as áreas de orientação profissional e de carreira (OPC) e saúde mental, a partir da noção do autocuidado.

No início do século passado, grandes organizações formais geraram condições de trabalho rígidas e padronizadas, de modo que os trabalhadores faziam projeções de empregos duradouros e ocupações de cargos vitalícios em um mesmo local de trabalho, com uma rotina de vida previsível, o que se configurava uma carreira objetiva (Mattos, Luna, & Almeida, 2020; Savickas et al., 2009). Porém, a partir dos anos 1970 esse formato entrou em crise, dando lugar, paulatinamente, a uma diversidade de modelos flexíveis (Mattos et al., 2020; Savickas et al., 2009).

¹ Psicóloga, Mestra em Saúde Mental e Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Laboratório Profissões, Carreira e Projetos de Vida – LIOP/UFSC. mariana.bonomini@gmail.com

² Psicólogo formado pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. jpjohnn@hotmail.com

³ Psicóloga pela Faculdade Ruy Barbosa, doutora em psicologia com ênfase em avaliação psicológica pela Universidade São Francisco. É professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina e uma das coordenadoras do Laboratório Profissões, Carreira e Projetos de Vida – LIOP/UFSC. maiana.nunes@ufsc.br

⁴ Psicólogo e doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professor associado do Departamento de Psicologia da UFSC e um dos coordenadores do Laboratório de Pesquisa e Extensão LIOP: Profissão, Carreiras e Projetos de Vida – LIOP/UFSC. iuri.luna@ufsc.br

Todavia, essa flexibilidade, ao mesmo tempo em que pode proporcionar aos trabalhadores um sentimento de maior liberdade para experimentar novas oportunidades de trabalho, gera pouca estabilidade e vínculos de trabalho inconsistentes. Dessa forma, com frequência os trabalhadores sentem menor segurança no trabalho, transitam por diferentes empregos e ocupações (muitas vezes em situação de trabalho precário) e têm cada vez mais dificuldade para planejar a vida em longo prazo (Mattos et al., 2020; Savickas et al., 2009). Ainda, com a disseminação exponencial do novo coronavírus, as desigualdades sociais e educacionais, a emergência de práticas de trabalho remoto, a flexibilização das horas, do ambiente e do próprio contrato do trabalho foram acentuadas. Assim sendo, a instabilidade e a insegurança, que caracterizam o mundo do trabalho contemporâneo, foram intensificadas pela pandemia da COVID-19, uma crise de saúde pública global (Bezerra et al., 2020; Maia & Dias, 2020; Malta, et al., 2020; Schmidt et. al., 2020).

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), a taxa de desemprego no Brasil que, em dezembro/2019, era de 11% foi crescente até setembro/2020, quando registrou o valor de 14,6%. Em junho de 2021 a taxa de desemprego no país foi de 14,1%, sendo maior na população de 14 a 17 anos (43,2%) e na do sexo feminino (17,1%). O rendimento médio da população é decrescente desde o trimestre de julho a setembro de 2020 até o trimestre de abril a junho de 2021, quando registra o valor de 2.515,00 reais para a população geral e de 1.995,00 para o sexo feminino.

Além disso, vários elementos contribuem para que as reações de estresse ocorram ou se intensifiquem nesse período, entre eles o medo de ser infectado por um vírus potencialmente fatal, a imprevisibilidade acerca do tempo de duração da pandemia e seus desdobramentos negativos. A redução das interações sociais, o fechamento de escolas e universidades, os problemas socioeconômicos provenientes do impacto da crise sanitária no mercado de trabalho, as divergências quanto às estratégias de combate à pandemia e a incerteza sobre o futuro criam um cenário repleto de riscos psicossociais para a população. Em conjunto, esses aspectos impactaram na qualidade da saúde mental das pessoas, agravando níveis de ansiedade, depressão e estresse, o consumo de substâncias psicoativas e de psicotrópicos, e a precarização de hábitos saudáveis (Bezerra et. al., 2020; Maia & Dias, 2020; Malta, et al., 2020; Schmidt et. al., 2020). Os elementos estressores, analisados em conjunto, remetem à relevância de se potencializar os recursos pessoais, inclusive mediante intervenções direcionadas às questões de carreira.

Neste sentido, se antes da pandemia estudos nacionais e internacionais já indicavam que o século XXI exigiria diferentes capacidades do trabalhador, dentre as quais, a de lidar com situações imprevistas e de desenvolver uma noção clara de si mesmo (Savickas et al., 2009), o cenário pandêmico parece ampliar tais exigências. Nessa direção, intervenções em OPC podem ocupar um lugar de destaque para auxiliar na motivação para o investimento na carreira, na decisão profissional (Teixeira & Gomes, 2004) e no desenvolvimento de habilidades adaptativas e narrativas (Maree, 2019; Savickas, 2015, 2016). O desenvolvimento de recursos adaptativos e a elaboração de projetos

de vida podem ser favorecidos pelas condições ambientais de estudo e trabalho, pela percepção de suporte social e por comportamentos cotidianos relacionados à saúde. Desse modo, os impactos da pandemia em diferentes dimensões da vida configuram-se como possíveis barreiras à construção de carreira dos indivíduos. Assim, estudos sobre o autocuidado, enquanto prática de atividades que os indivíduos desempenham de forma deliberada em seu próprio benefício com o propósito de manter a vida, a saúde e o bem-estar (Orem, 1991), apresentam-se como uma contribuição importante às intervenções de OPC. A seção seguinte expõe uma discussão teórica a respeito de possíveis articulações entre as áreas de OPC e saúde mental a partir da noção do autocuidado.

OPC e autocuidado em saúde mental: articulações possíveis

As intervenções em OPC são relevantes para a construção de projetos de vida e de carreira, bem como para o desenvolvimento de competências adaptativas (Teixeira & Gomes, 2004; Maree, 2019; Savickas, 2015, 2016). Observa-se que o cenário atual com a pandemia da COVID-19 e seus desdobramentos, que parecem comprometer a capacidade da pessoa de realizar escolhas e construir projetos futuros, traz novas exigências às intervenções em orientação profissional e de carreira. Nesse sentido, para estarem alinhadas ao contexto emergente, no qual as condições de saúde mental estão fragilizadas, parece importante considerar os recursos psicológicos das pessoas para pensar, refletir, elaborar e construir projetos de vida e carreira (Savickas, 2015, 2016; Savickas et al., 2009; Hartung, 2011).

Principalmente no contexto pandêmico atual, pode-se pensar que as condições necessárias para desenvolver recursos de adaptabilidade e elaborar projetos de vida e de carreira passam pelas condições de alimentação e de sono, pela prática de atividade física e de relaxamento, pela percepção de suporte social, pelas condições ambientais de trabalho ou estudo, pelas capacidades de organização e gestão das atividades semanais, pela incorporação de atividades agradáveis na rotina, que compensem os estados psicológicos menos positivos, melhorem o nível de autoconfiança, de concentração, de aprendizagem e de capacidade produtiva (Bezerra, et. al., 2020; Maia & Dias, 2020; Schmidt, et. al., 2020). Assim, o autocuidado em saúde (Orem, 1991) parece uma contribuição importante às intervenções de orientação profissional e de carreira, uma vez que se refere comportamentos intencionais que as pessoas apresentam para manter e aprimorar a saúde e o bem-estar. A prática dessas atividades – ou o desenvolvimento do comportamento de autocuidado – mostra-se favorável para prevenir e/ou dar manutenção a estados emocionais mais positivos e a uma melhor qualidade de vida, contribuindo para a preservação da saúde mental (Almeida, 2019).

Diversos estudos reiteram a importância da prática do autocuidado no âmbito da pandemia da COVID-19. A título de exemplo, Schmidt et. al. (2020) e Maia e Dias (2020) chamam a atenção para o fortalecimento das conexões com a rede de apoio social, mesmo que a interação face-a-face não seja possível durante este momento de pandemia. As relações de afetividade

oferecidas fazem o indivíduo ter sentimentos de amor, segurança e cuidado que favorecem a sensação de coerência e controle sobre sua vida, e também, melhoram a adaptação do indivíduo a circunstâncias novas, elevam sua autoconfiança e habilidades de enfrentamento dos problemas, bem como, diminuem os prejuízos a sua saúde psicológica quando em contato com elementos estressores (Penha, Oliveira, & Mendes, 2020). Os resultados do estudo de Penha, et. al. (2020) com estudantes revelaram que quanto maior o suporte social percebido, menor o nível de sofrimento mental e menor a frequência de comportamentos de risco.

Entre outras estratégias de autocuidado que podem contribuir para a saúde mental no contexto pandêmico, Schmidt et. al. (2020) sugerem a organização da rotina de atividades diárias sob condições seguras, o cuidado com a exposição em excesso a informações (televisão e outras mídias), bem como, a importância da checagem da veracidade informações. Também se observou que práticas religiosas e/ou espirituais e atividades agradáveis contribuíram para menores índices de estresse, preocupação, tristeza, tensão e melhor humor e emoções mais positivas durante a pandemia (Bezerra, et. al., 2020). A prática de atividades prazerosas e agradáveis, de atividades divertidas e de tempo de lazer compensam o estresse experimentado na rotina diária, oferecendo equilíbrio e uma preparação para enfrentar o dia seguinte (WHO, 2013).

A prática de atividades físicas (Bezerra, et. al., 2020; Penha, et. al., 2020; Schmidt et. al., 2020), apontada constantemente nos estudos, também pode produzir um efeito protetor ao sofrimento mental. Os cuidados com o sono e a prática de técnicas de relaxamento (Bezerra, et. al., 2020; Schmidt, et al., 2020) também são sugeridas. Neste sentido, a incorporação dessas práticas à rotina diária, principalmente no contexto pandêmico, pode propiciar o desenvolvimento de recursos para lidar com os problemas e desafios relacionados ao trabalho, uma vez que o comportamento de autocuidado, ao favorecer estados psicológicos mais positivos, contribui para potencializar os recursos adaptativos e a construção de projetos de vida e de carreira (Savickas, 2015, 2016; Savickas et al., 2009; Hartung, 2011). Observa-se, todavia, que tanto a realização dos comportamentos de autocuidado propriamente ditos, como o alcance positivo de seu impacto na vida de trabalho dos indivíduos encontram-se circunscritos pelo contexto socioeconômico, que inclui as diferentes e desiguais condições de vida presentes na sociedade brasileira.

Entendendo que carreira envolve comportamentos, necessidades, interesses, motivações, expectativas, cognições e sentimentos que, em conjunto, compõem experiências de trabalho ao longo da vida (Luna, 2017), as rupturas de trabalho, a instabilidade, a insegurança, a emergência de práticas de trabalho remoto – intensificadas pela pandemia – exigem do trabalhador um esforço psíquico extra a fim de manter o cerne do que conseguiu construir como identidade vinculada ao trabalho e, ao mesmo tempo, reconstruí-la, fazer reparos e novas bricolagens naquilo que constitui a sua carreira (Mattos, et. al, 2020). Nesse sentido, o próprio cuidado com a carreira também pode ser entendido como uma prática de autocuidado, essencial nos dias atuais,

vinculada ao autoconhecimento, à tomada de decisões e às ações efetivas relacionadas à carreira (Mattos, et. al, 2020). A ideia de *cuidar da carreira* pode ser entendida, em uma perspectiva psicossocial, como fazendo parte do conceito amplo de saúde, da capacidade de construir uma vida plena, de tomar decisões no fluxo do cotidiano com autonomia em busca do bem-estar físico, psíquico e social (Mattos, et. al, 2020).

Destarte, o desenvolvimento do comportamento de autocuidado mostra-se relevante como uma estratégia de saúde mental, sobretudo no contexto pandêmico (Bezerra, et. al., 2020; Penha, et. al., 2020; Schmidt et. al., 2020), podendo, inclusive, proporcionar condições favoráveis para o desenvolvimento de recursos de adaptabilidade de carreira e para a (re)construção de projetos de vida e trabalho. Por sua vez o autocuidado pode se estender especificamente a questões de carreira, configurando-se como comportamentos intencionais com o objetivo de aumentar o controle pessoal sobre o próprio desenvolvimento no mundo do trabalho (Mattos, et. al., 2020).

Considerações finais

Este estudo destaca a possibilidade das orientações sobre autocuidado, como fator de proteção à saúde, contribuírem para o desenvolvimento de recursos de carreira, sobretudo em uma situação de crise sanitária e social como a ocasionada pela pandemia da COVID-19. Os comportamentos de autocuidado, ao contribuírem com a preservação da saúde mental e da qualidade de vida por meio da manutenção de estados emocionais positivos, podem favorecer a autoconfiança, a concentração, a aprendizagem, a capacidade produtiva e os recursos das pessoas para refletir e construir projetos de vida e carreira. Ainda, o autocuidado vinculado à carreira, baseado da ideia de “cuidar da carreira”, contribui para que as pessoas se engajem com responsabilidade, autonomia, intencionalidade e originalidade no desenvolvimento da própria carreira e enfrentem os desafios e os riscos que se encontram cada vez mais presentes no mundo do trabalho. Nesse sentido, questões relacionadas ao autocuidado em saúde e, especificamente, com a própria carreira, podem ser incorporadas às intervenções de orientação profissional e de carreira, sendo especialmente relevantes no contexto pandêmico, em que as condições de vida, saúde e trabalho estão, ainda mais, fragilizadas.

À guisa de conclusão, os estudos que buscam articular intervenções de carreira com autocuidado são incipientes e, nesse sentido, sugere-se a ampliação de pesquisas com essa temática. O presente estudo serve como um estímulo para esforços futuros que busquem trabalhar ambas as temáticas de forma articulada, identificando as práticas de autocuidado como referências úteis às intervenções na área de OPC.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. B. F. (2019). O comportamento de autocuidado e a prevenção em saúde mental (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis).
- Bezerra, C. B., Saintrain, M. V. L., Braga, D. R. A., Santos, F. S., Lima, A. O. P., Brito, E. H. S., & Pontes, C. B. (2020). Impacto psicossocial do isolamento durante pandemia de covid-19 na população brasileira: análise transversal preliminar. *Saúde Sociedade*, 29(4), p. 1-10. DOI 10.1590/S0104-12902020200412
- Hartung, P. J. (2011). Barrier or benefit? Emotion in life-career design. *Journal of Career Assessment*, 19(3), 296–305.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2021). PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Recuperado de https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego
- 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.
- Maia, B. R., & Dias, P. C. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, e200067. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>
- Malta, D. C., Gomes, C. S., Szwarcwald, C. L., Barros, M. B. A., Silva, A. G. (...) & Silva, D. R. P. (2020). Social distancing, feeling of sadness and lifestyles of the Brazilian population during the COVID-19 pandemic [preprint]. *Saúde em Debate*, 1-22. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1371>
- Maree, J. G. (2019). Group Career Construction Counseling: A Mixed Methods Intervention Study With High School Students. *The Career Development Quarterly*, 67(1), 47–61.
- Mattos, V. B., Luna, I. N., Almeida, M. B. F. (2020). Cuidar da carreira: autocuidado em orientação profissional e de carreira. In Lucas, M. S. J., & Feitosa, L. R. C. (Orgs) *Reflexões sobre orientação profissional, trajetórias escolares e carreira: perspectivas e desafios* (pp. 89-102), Curitiba: Editora CRV.
- Orem, D. E. (1991). *Nursing: concepts of practice* (4ªed). USA – St. Louis: Mosby Year Book.
- Penha, J. R. L., Oliveira, C. C., & Mendes, A. V. S. (2020). Saúde mental do estudante universitário: revisão integrativa. *Journal Health NPEPS*, 5(1), p.369-395. <http://dx.doi.org/10.30681/252610103549>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250.
- Savickas, M. (2015). *Life-design counseling manual*. Mark L. Savickas.
- Savickas, M. L. (2016). Reflection and reflexivity during life-design interventions: Comments on career construction counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 84–89.
- Schmidt, B., Crepaldi, M. A., Bolze, S. D. A., Neiva-Silva, L., & Demenech, L. M. (2020). Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Revista Estudos de Psicologia*, 37, p.1-26. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063>
- Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2004). Estou me formando... e agora?: Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 47-62.
- World Health Organization – WHO. (2013). *Self care for health: a handbook for community health workers & volunteers* [Cartilha]. Library Cataloguing-in-Publication, Nova Deli, Índia. Recuperado de https://apps.searo.who.int/PDS_DOCS/B5084.pdf

O ATRAVESSAMENTO DO PRECONCEITO NAS RELAÇÕES DE TRABALHO DA POPULAÇÃO LGBTQ+

Pietro Campos Bordin¹, Natália Baptista Ramos²



Introdução

O trabalho desde a introdução da revolução industrial é um dos atributos centrais da vida na sociedade ocidental. Em função disso, torna-se cada vez mais importante a discussão a respeito de qual é o local que o trabalho ocupa na vida dos indivíduos (Bittencourt, Gallon, Batista & Piccinini, 2011; Enriquez, 2014).

Através dos estudos realizados ao longo dos anos, percebeu-se que o ato de trabalhar não somente oferece uma emancipação para aquele que o realiza, visto que o cumprimento de uma atividade em troca de um salário permite a subsistência do sujeito e sua contínua contribuição para a manutenção da sociedade, mas também auxilia na formação de identidade do indivíduo e como ele se relaciona com o restante da sociedade (Bittencourt, Gallon, Batista & Piccinini, 2011; Andrade, Tolfo & Dellangelo, 2012).

O trabalho não somente proporciona a criação de sentidos existenciais, mas também contribui para a estruturação da identidade e subjetividade de cada pessoa. Desta forma, o como, com quem e com o que se trabalha tem uma influência direta sobre a construção da subjetividade do sujeito (Tolfo & Piccinini, 2007).

¹ Psicólogo formado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Assistente de Gestão de Pessoas na DBC Company e auxiliar voluntário no Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira (GEDC). pietropsibordin@gmail.com

² Psicóloga formada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Consultora de Carreira e auxiliar voluntária no Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira (GEDC). natalia.baptista@acad.pucrs.br

Ao se analisar a relação da população LGBTQ+ com o trabalho, no entanto, se encontra não somente uma dificuldade de inserção no mercado de trabalho, mas também obstáculos no que diz respeito à manutenção destas carreiras e sua permanência nas instituições. A discriminação e o preconceito causam em um grande desgaste das relações com as pessoas e locais, podendo acarretar em evasões escolares, dificuldade em ingressar em uma educação formal, o alcance de certas posições de prestígio, entre outros fatores (Dias & Bernadineli, 2016).

Com essas questões em mente, foi elaborada uma revisão narrativa de literatura com a função de delinear o que são os conceitos de preconceito e estresse de minoria e como esses fatores se manifestam nas relações de trabalho da população LGBTQ+.

Frente à baixa produção de literatura a respeito da população LGBTQ+ e suas relações de trabalho, principalmente no que diz respeito à área de psicologia, o método de revisão narrativa de literatura foi elencado com uma forma de fomentar discussões sobre o tema. Esse tipo de método se torna viável quando a questão a ser investigada possui um caráter amplo e há avaliação analítica de um variável conjunto de informações (Rother, 2007).

Conceito de preconceito e estresse de minoria

Para isto, ao abordar-se da temática do preconceito permite-nos explorar diversas concepções teóricas a respeito da sua construção, compreendendo que sua origem pode ser natural e social em ambas medidas, podendo então definir o preconceito através de um olhar cognitivo individual, porém é na perspectiva social que torna-se de maior peso nas relações humanas. Para Costa e Nardi (2015) o preconceito é um composto de afetos, comportamento e crenças que são direcionadas para um determinado grupo, o que pode resultar em atitudes também diretivas.

Essas atitudes diretivas, onde ocorrem, a exclusão, a repressão, a desqualificação, pode-se denominar discriminação, ou seja, comportamentos e atos de violência que resultam no campo simbólico-material a segregação social. (Cortez et. al., 2019). Logo a homofobia e a transfobia, são nomenclaturas utilizadas para essa violência direcionada a população LGBTI+, onde estas estão ligadas diretamente às construções histórico-sociais, como a heteronormatividade e os longos períodos de patologização das suas práticas homoafetivas.

A partir dessa concepção e reflexos do sofrimento gerados pelo preconceito trazem a perspectiva de um constante estado de estresse, que perpassa por todos os segmentos da vida dessa população. Assim, Meyer (2013), evidencia o conceito de “estresse de minoria”, sendo um estado constituído por agentes estressores antecedentes e culturais que são vivenciados constantemente por um determinado grupo, sendo estes resultados de discriminações e preconceitos. Estes agentes podem se apresentar através de experiências de violências, expectativas de rejeição, esconder sua sexualidade, homofobia internalizada, entre outras formas de sentimentos acerca de sua identidade, gênero e orientação sexual.

O constante ambiente estressor não está somente presente no âmbito individual, pois é reforçado também coletivamente na sociedade. No Brasil, apesar dos recentes avanços de pautas e asseguramento de direitos dessa minoria, alguns dados de denúncia levantados nos últimos anos acerca dessa violência, através do Ministério dos Direitos Humanos em 2018, revela:

- Existe um baixo índice de denúncias no Disque 100, por uma sensação de impunidade;
- Os dados trazem que Travestis e Transexuais, possuem índices mais elevados de violência física, sexual, psicológica e negligência;
- Grande parte das situações ocorrem no ambiente familiar;
- Cerca de 5% – 10% das violências diretas contra a população LGBTI+ ocorrem no ambiente de trabalho;

Portanto para população LGBTQ+, o preconceito e o sofrimento psíquico estão atreladas diretamente na sua vida desde à infância, porém é durante sua vida adulta que se demonstra mais suscetível às diversas experiências de discriminação, vale atentarmos então para a relevância desse tema dentro da esfera do trabalho e nas instituições públicas e privadas, pois em aspectos gerais, uma organização é composta da união de pessoas para um determinado objetivo e por ser criada através das pessoas que é perpassado atravessamentos que não somente socioeconômicos, estruturais ou políticos, mas também pela subjetividade destas mesmas pessoas.

Preconceito Atrelado à Carreira e Trabalho

A partir dos fatores apresentados anteriormente, podemos concluir que a esfera do trabalho não se isenta de apresentar normas de exclusão para pessoas da população LGBTQ+. De fato, um dos primeiros entraves encontrados é justamente a entrada no mercado de trabalho (Dias & Bernardineli, 2016).

Os processos seletivos conduzidos pelas empresas, por exemplo, podem ser um dos grandes veículos de exclusão. Esse tipo de processo busca encontrar o candidato para um determinado cargo através de vivências e pretensões para o futuro profissional. No entanto, torna-se importante lembrar que os processos seletivos tendem a refletir a cultura institucional, podendo, assim, estar sujeito a vieses de preconceito de selecionadores e gestores (Barbosa & Lopes, 2016).

Entretanto, as dificuldades na entrada no mercado de trabalho podem se apresentar de formas distintas para diferentes partes da comunidade LGBTQ+. As pessoas transsexuais diversas vezes não chegam a ter acesso ao mercado de trabalho formal, fazendo com que ocorra uma marginalização que por vezes impele estas pessoas a ocuparem profissões desvalorizadas socialmente ou de risco físico e mental, como a prostituição e outros subempregos (Dias & Bernardineli, 2016).

Dentro das organizações, se torna inevitável que ocorram situações que possam reforçar estereótipos acerca desta população nos ambientes de trabalho. O preconceito no dia a dia do profissional LGBTQ+ acontece diariamente e, em diversas ocasiões tende a ser velado como brincadeiras e

“senso comum”. Ao haver a revelação de sua sexualidade, o profissional pode vir a encontrar desde chistes de seus colegas, até graves alterações em seus planos de carreira, hesitação a receberem promoções e cargas excessivas de trabalho. Em ambiente em que a cultura organizacional é mais permissiva, contudo, não é incomum que brincadeiras e piadas evoluam para casos de assédio moral e sexual configurando casos de violência psicológica e sexual (Da Costa e Pires, 2015).

Para Garcia e Souza (2010), os fatores motivacionais são os primeiros a serem afetados na saúde do trabalhador, afetando a forma que produz e a qualidade dos serviços prestados por esta população que passam a despender energia em criar estratégias adaptativas para suas conjunturas ambientais. Quando estas estratégias não são efetivas ou geram muito sofrimento ou violência, ocorre a evasão dos postos de trabalho que ocupam, mesmo com competências técnicas e desempenhos satisfatórios.

A Potencialidade das Políticas de Inclusão

Em uma sociedade marcada pelas relações econômicas, as organizações e o trabalho realizado dentro delas, possuem uma grande potencialidade para o enfrentamento de desigualdades sociais como aponta Neves (2020), que no cenário da gestão de diversidade e inclusão no Brasil, vemos que muitas empresas tendem a realizar medidas com aparência inclusiva para atender a uma necessidade mercantil. Entretanto, algumas pesquisas já mostram que ações empresariais podem ser efetivas a ponto de ratificarem direitos que foram negados a grupos sociais minoritários.

Desta forma, é preciso reconhecer que apesar de as políticas de diversidade e inclusão no país ainda não possuem a capacidade de reconhecer e legitimar uma população em desigualdade social, como é o caso da população LGBTQ+, elas ainda se mostram passíveis de grandes transformações sociais a longo prazo.

Conclusão

Tendo em vista os aspectos apresentados, pode-se observar que o preconceito é um mecanismo de exclusão que se faz presente em diversos âmbitos da vida de pessoas pertencentes a comunidade LGBTQ+ e o trabalho não deixa de ser um deles. As construções sócio-históricas muitas vezes perpassam o ambiente organizacional, fazendo com que este seja mais um meio de reprodução de violência e perpetuação de estigmas.

Percebe-se a importância e destaque da necessidade de assegurar os direitos de forma que garanta o acesso e a permanência de políticas públicas acerca do acesso ao mercado de trabalho desde o nível do ensino básico, visando a promoção e proteção garantindo a sua permanência e trajetória de carreira visada por cada indivíduo dessa população.

A promoção da diversidade e inclusão nas empresas pode ser um grande mecanismo se incorporada na cultura da empresa e não somente no que diz respeito ao seu prestígio no mercado. Desta forma, espera-se que profissões da área do trabalho e das organizações possam continuar os estudos sobre a

temática a fim de implementar práticas que tenham o bem-estar da população LGBTQ+ como sua finalidade.

Portanto, analisa-se, também, a necessidade de maior produção científica em virtude do baixo encontro da temática focada nas relações de trabalho na academia, buscando uma maior amplitude e compreensão da população LGBTQ+ e suas carreiras e cenários de trabalho, incluindo pesquisas quantitativas e estatísticas mais aprofundadas sobre a sua saúde como trabalhadores(as). Além de estabelecer projetos que possibilitem através de políticas públicas e privadas, uma maior inserção no mercado formal de trabalho e assegurar sua permanência.

REFERÊNCIAS

- Andrade, S.P.C, Tolfo, S. R., & Dellangelo, E. H. L. (2012). Sentidos do trabalho e racionalidades instrumental e substantiva: interfaces entre a administração e a psicologia. *Revista de Administração Contemporânea*, 16(2): 201-216.
- Barbosa, C. L., & Lopes, I. C. (2016). Empresas versus Processos seletivos: a importância do recrutamento e da seleção para o desenvolvimento organizacional. *Revista de Administração e Comércio Exterior*, 2(1): 2-16.
- Bittencourt, B. M., Gallon, S, Batista, M. K., & Piccini, V. C. (2011). Para Além do Tempo de Emprego: o sentido do trabalho no processo de aposentadoria. *Revista de Ciências da Administração*, 13(31): 30-57.
- Costa, A. B., & Nardi, H. C. (2015). Homofobia e preconceito contra diversidade sexual: debate conceitual. *Temas em psicologia*, 23(3): 715-726.
- Cortez, P. A., Souza, M. V. R., Salvador, A. P., & Oliveira, L. F. A. (2019). Sexismo, misoginia e LGBTQfobia: desafios para promover o trabalho inclusivo no Brasil. *Physis*, 29(4): 1-22.
- Da Costa, W. S., & Pires, J. C. S. (2015). Sexualidade e Trabalho: discriminação e o preconceito sofrido pelos homossexuais no ambiente de trabalho. *QUALIA: a ciência em movimento*, 1(1): 78-105.
- Dias, Jossiani & Bernardineli, Muriana. (2016). O Transexual e o Direito de Acesso ao Mercado de Trabalho: Do Preconceito à Ausência de Oportunidades. *Revista de Gênero, Sexualidade e Direito*, 2(2): 243-259.
- Enriquez, E. (2014). O trabalho, essência do homem? O que é o trabalho? *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 17(1): 163-17.
- Garcia, Agnaldo, & Souza, Eloisio Moulin de. (2010). Sexualidade e trabalho: estudo sobre a discriminação de homossexuais masculinos no setor bancário. *Revista de Administração Pública*, 44(6), 1353-1377.
- Meyer I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychological bulletin*, 129(5), 674-697.
- Neves, A. M. (2020). Gestão da Diversidade nas Organizações como Prática Gerencial. *Revista Gestão & Sustentabilidade*, 2(1): 140-154.
- Rother, Edna Terezinha. (2007). Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2), v-vi.
- Tolfo, S. D. R., & Piccinini, V. C. (2007). Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. *Psicologia & sociedade*, 19(1): 38-46.
- Violência LGBTQfóbicas no Brasil: dados da violência/ elaboração de Marcos Vinícius Moura Silva – Documento eletrônico – Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018, 79 p.



Este livro foi publicado em arquivo PDF
para leitura em qualquer dispositivo eletrônico.

O uso de publicações digitais reduz muito o uso de papel.
Apoie essa causa e imprima somente se **realmente** necessário.

INVESTIGAÇÃO E PRÁTICAS EM ORIENTAÇÃO DE CARREIRA: CENÁRIO 2021



ORGANIZADORAS:

MARIA CÉLIA PACHECO LASSANCE
ALYANE AUDIBERT SILVEIRA
MANOELA ZIEBELL DE OLIVEIRA

ABCP

