

Fernanda Zatti

**CONSTRUÇÃO DE CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR: UM  
ESTUDO COM JOVENS GRADUANDOS DO ALTO URUGUAI  
DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação submetida ao Programa de  
Pós-Graduação em Psicologia da  
Universidade Federal de Santa  
Catarina para a obtenção do Grau de  
Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Iúri Novaes Luna

Florianópolis  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Zatti , Fernanda

Construção de carreira no ensino superior : um estudo com jovens graduandos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul / Fernanda Zatti ; orientador, Iúri Novaes Luna, 2018.

192 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Psicologia. 2. Construção de carreira. 3. Jovens. 4. Ensino superior. 5. Adaptabilidade de carreira. I. Luna, Iúri Novaes. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

*Fernanda Zatti*

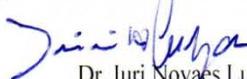
*Construção de carreira no ensino superior: um estudo com jovens  
graduandos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul*

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

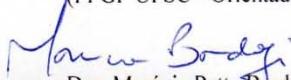
Florianópolis, 5 de Fevereiro de 2018.



Dr. Carlos Henrique Sancineto da Silva Nunes  
(Coordenador - PPGP/UFSC)



Dr. Iuri Novães Luna  
(PPGP UFSC - Orientador)



Dra. Marúcia Patta Bardagi  
(PPGP UFSC - Examinadora Interna)



Dra. Carla Cristina Dutra Búrigo  
(PPGAU - UFSC - Examinadora Externa)

Dra. Suzana Rosa Tolfo  
(PPGP UFSC - Examinador Interno Suplente)

Dr. René Birochi  
(CPGA - UFSC - Examinador Externo Suplente)



Este trabalho é dedicado aos meus pais  
Alberto e Lídia Zatti e ao meu irmão  
Márcio Zatti, minhas maiores  
inspirações.



## AGRADECIMENTOS

O caminho percorrido durante a elaboração desta dissertação e a obtenção do título de Mestre em Psicologia, representam para mim a finalização de uma etapa carregada de expectativas, realizações, transformações, e principalmente, muita gratidão.

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela força e esperança que trago comigo.

À minha família: meu pai Alberto, minha mãe Lídia e meu irmão Márcio, pelos valores transmitidos, por terem me ensinado o sentido da vida e do amor e por serem minhas grandes inspirações. Com vocês aprendi a ser uma pessoa mais forte. Às minhas lindas sobrinhas Pietra e Maria Tereza pela alegria e leveza que trazem à minha vida.

Aos amigos que estiveram presentes nesse percurso, em especial à amiga de longa data Carol, e os novos amigos com os quais o mestrado me presenteou e com quem dividi momentos de muito aprendizado e alegrias: Carlos e Gabriel. Também ao Higor por todo companheirismo e apoio.

Ao meu orientador professor Iúri Novaes Luna pela confiança, incentivo, estímulo ao desenvolvimento e pela generosidade no compartilhamento do conhecimento. Por acolher minhas inquietações, que não foram poucas, e ajudar a traduzi-las em uma proposta de pesquisa que representasse meus anseios acadêmicos e profissionais.

Às professoras Marúcia Patta Bardagi e Carla Cristina Dutra Búrigo, membros das bancas de qualificação e defesa, pelo aceite do convite, pela receptividade e pelas contribuições, fundamentais para o aprimoramento deste trabalho.

Agradeço de modo especial às professoras da graduação em Psicologia, Jacqueline Enricone e Simone Krahl, que marcaram de modo muito significativo minha formação e até hoje são importantes referenciais para mim. Exemplos de dedicação à profissão, e enquanto docentes, preocupadas com o desenvolvimento dos estudantes, indo além do conhecimento técnico, olhar fundamental para que hoje eu esteja concluindo essa etapa.

Aos meus colegas da Coordenação de Assistência Estudantil do IFRS – Campus Erechim Cristiane, Sívia, Régis, Larissa e Karina pelo apoio e incentivo. Em especial à Cristiane, Sívia e Régis que me auxiliaram também na coleta de dados da pesquisa. Ao João, agradeço

pelas trocas, discussões epistemológicas, críticas construtivas e por estar sempre presente, e, mesmo longe, ter acompanhando de perto todos os momentos desde o início desse percurso.

A todos os estudantes que participaram da pesquisa e compartilharam um pouco de suas percepções e trajetórias de construção de carreira. Sem vocês não teria sido possível desenvolver esse trabalho e atingir os objetivos propostos. Do mesmo modo, agradeço às instituições que de pronto permitiram a realização da pesquisa e foram receptivas em todas as etapas. Em especial, agradeço aos coordenadores dos cursos de Engenharia Mecânica, Alisson Dalsasso Correa de Souza e Engenharia de Alimentos, Toni Luis Benazzi do IFRS – Campus Erechim. Aos coordenadores dos cursos de Agronomia, Márcio Luis Vieira, Zootecnia, Rosangela Poletto Cattani e Ciências Biológicas, Jeonice Werle Techio do IFRS – Campus Sertão. Aos coordenadores dos cursos de Administração de Empresas, Silvia Santin Bordin e Gestão Ambiental, Roberto Fontaneli, e à professora Zenicleia Angelita Deggerone, da UERGS. Em especial, agradeço ao pedagogo da UFFS – Campus Erechim, Marcelo Luís Ronsoni pela atenção e disponibilidade na elaboração do cronograma de aplicação dos questionários em todos os cursos superiores dessa instituição. Agradeço também a todos os docentes que cederam um espaço de suas aulas para a realização da pesquisa.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, por oportunizar a realização da minha formação com a possibilidade de dedicar-me integralmente aos estudos, o que foi fundamental não apenas para o aperfeiçoamento do trabalho de dissertação, mas, sobretudo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Enfim, se há um sentimento que posso exprimir neste momento é gratidão. Gratidão por ter vivenciado experiências tão significativas e transformadoras, gratidão por tudo que aprendi, gratidão pelas pessoas que conheci, gratidão a todos que de uma forma ou outra me auxiliaram nesse percurso tão significativo.

“... Mire, veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.”  
(Guimarães Rosa, 1956)



Fernanda Zatti. **Construção de carreira no ensino superior: um estudo com jovens graduandos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul**. Florianópolis, 2018. Dissertação de Mestrado em Psicologia - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Iúri Novaes Luna

Data de defesa: 05/02/2018

## RESUMO

Nas últimas décadas verificou-se significativa expansão da educação superior no Brasil, mediante o aumento de cursos e vagas, bem como da criação de novas instituições, especialmente em regiões historicamente desassistidas pela educação pública. Essa expansão também foi observada no contexto da região Alto Uruguai do Rio Grande do Sul, onde a educação superior pública tem uma história recente. Importa considerar que a formação superior constitui período crítico da construção de carreira, no qual o indivíduo confronta-se continuamente com suas escolhas e projetos profissionais. A partir disso, utilizando como parâmetro teórico a Teoria da Construção de Carreira e o modelo *Life Designing*, o objetivo deste estudo foi investigar a construção de carreira de jovens oriundos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul que frequentam cursos superiores nas instituições públicas da região. Para tanto, com a utilização de um método misto, a pesquisa foi realizada em duas etapas, sendo a primeira voltada ao mapeamento do perfil dos estudantes, e à identificação dos níveis de adaptabilidade de carreira e possíveis variações, considerando as características sociodemográficas, educacionais, familiares e ocupacionais estudadas. Nessa etapa, contou-se com a aplicação de um questionário de caracterização global e da Escala de Adaptabilidade de Carreira. Compuseram a amostra desta fase da pesquisa 592 estudantes matriculados nas quatro instituições públicas que ofertam cursos superiores na região. Verificou-se a predominância de graduandos solteiros, que não possuem filhos, moram com os pais, e contam com renda familiar de até três salários mínimos. A maioria dos estudantes é proveniente de escolas públicas, quase a metade trabalha e, em sua maior parte, constituem a primeira geração em suas famílias a realizar um curso superior. No que diz respeito à adaptabilidade de carreira, foram identificadas diferenças significativas nos escores em função das variáveis renda individual, instituição de ensino, curso, estado civil, apoio do pai e companheiro (a) e vontade de abandonar ou

mudar de curso. Já a análise de correlação sugeriu uma associação entre autopercepção do desempenho acadêmico e o escore geral de adaptabilidade. A segunda etapa da pesquisa, por sua vez, buscou examinar as experiências e expectativas relacionadas à construção de carreira dos participantes, com a utilização da metodologia de estudos de casos múltiplos. Foram entrevistados seis graduandos, com diferentes escores de adaptabilidade de carreira, e os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo. As narrativas dos graduandos evidenciaram fragilidades no processo de escolha pelo curso, como o baixo engajamento em atividades de exploração vocacional, a influência de elementos limitadores das possibilidades de escolha e, ainda, a ausência de efetiva participação familiar. No que se refere às experiências vivenciadas na realização do curso superior, foram observadas demandas advindas da necessidade de conciliar trabalho e estudo, como as especificidades do desempenho simultâneo de papéis e limites à participação em atividades acadêmicas extracurriculares. Tendo em vista os resultados obtidos no presente estudo, constatou-se a necessidade de intervenções de carreira no contexto das instituições de ensino superior, as quais, além de abarcar aspectos vocacionais, também devem abranger o domínio das experiências acadêmicas.

**Palavras-chave:** Construção de carreira. Jovens. Ensino Superior. Adaptabilidade de Carreira.

Fernanda Zatti. **Career construction in higher education: a study with young graduates of Alto Uruguai, Rio Grande do Sul.** Florianópolis, 2018. Master's thesis in Psychology – Psychology Post-graduation Program. Universidade Federal de Santa Catarina.

Professor: Dr. Iúri Novaes Luna  
Defense date: 05 Feb. 2018.

## **ABSTRACT**

In the last decade, a significant expansion in the higher education in Brazil was verified, through the increase of courses and vacancies, as well as the creation of new institutions, especially in regions historically abandoned by the public education. This expansion was also observed in the context of the region Alto Uruguai, Rio Grande do Sul, where the public higher education has a recent history. It is worth considering that the higher education is part of a critical period in career construction, in which the individual continuously faces his professional choices and projects. From this, using the Career Construction Theory and the model Life Designing as theoretical parameter, the objective of this study was to investigate the career construction of young people from Alto Uruguai, Rio Grande do Sul, who attend higher education courses in the region's public institutions. For this purpose, using a combined method, the research was performed in two steps. The first one was focused on mapping the students' profile, and identifying the levels of career adaptability and possible variations considering the sociodemographic, educational, family, and occupational characteristics studied. In this step, the application of a questionnaire of global characterization and the Career Adapt-Abilities Scale were used. In this part of the research the sample was composed of 592 students enrolled in the four public institutions that offer higher education courses in the region. It was verified the predominance of single undergraduate students, who do not have children and count on a family income of up to three minimum wages. Most of the students come from public schools, almost half of them have a job, and most of them are the first generation on their families to attend a higher education course. In relation to the career adaptability, it was possible to identify significant differences on the scores due to the variables individual income, higher education institution, course, marital status, support from parents and spouses, and desire to abandon or change course. The correlation analysis suggested an association between the self-perception of the academic performance

and the general score of adaptability. The second step of the research, in turn, sought to examine the experiences and expectations related to the participants' career construction, using the multiple-case study methodology. Six undergraduate students, with different scores of career adaptability, were interviewed, and the data obtained were submitted to content analysis. The graduates' speeches evinced weaknesses in the process of choosing a course, such as the low involvement in activities of vocational investigation, the influence of limiting elements of the choice possibilities, and the lack of an effective participation of the family. Regarding the experiences lived when attending the higher education course, demands from the need of conciliating work and study were observed, such as the specificities of the simultaneous performance of roles and limits to the participation of extracurricular academic activities. Considering the results obtained in this study, it was verified the necessity of career interventions in the context of the higher education institutions, which, besides embracing vocational aspects, should also encompass the domain of the academic experiences.

**Keywords:** Career construction. Young people. Higher education. Career adaptability.

## LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Figura 01: Arco-íris de Vida e de Carreira.....	48
Figura 02: Modelo Arco Normando.....	49
Figura 03: Motivos de escolha pelo curso.....	81
Figura 04: Dificultadores na realização do curso superior.....	82
Tabela 01: Descrição da composição amostral.....	68
Tabela 02: Descrição dos participantes da Etapa 02.....	72
Tabela 03: Dados relativos às características sociodemográficas pesquisadas.....	76
Tabela 04: Dados relativos às características educacionais pesquisadas.....	78
Tabela 05: Dados relativos às características familiares pesquisadas.....	83
Tabela 06: Dados relativos às características ocupacionais pesquisadas.....	86
Tabela 07: Descrição dos escores das facetas da Escala de Adaptabilidade de Carreira.....	87
Tabela 08: Resultados da comparação entre as variáveis sociodemográficas nos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira.....	88
Tabela 09: Efeito das variáveis educacionais nos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira.....	90
Tabela 10: Influência da valência motivacional dos estudantes em relação a abandonar o mudar de curso nos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira.....	92
Tabela 11: Comparação entre os grupos das variáveis familiares nos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira.....	93
Tabela 12: Influência das variáveis ocupacionais nos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira.....	95
Tabela 13: Resultados da correlação de Spearman entre as variáveis escalares e as dimensões da Escala de Adaptabilidade de Carreira.....	96



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAAS - *Career Adapt-Abilities Scale* (Escala de Adaptabilidade de Carreira)
- CCT - *Career Construction Theory* (Teoria de Construção da Carreira)
- CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
- EAD - Educação à distância
- FAE - Faculdade Anglicana de Erechim
- FAPES - Fundação de Alto Uruguai para Pesquisa e Ensino Superior
- IDEAU - Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
- IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- OIT - Organização Internacional do Trabalho
- OMS - Organização Mundial da Saúde
- ONU - Organização das Nações Unidas
- OPS - Organização Pan-Americana da Saúde
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
- UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul
- UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
- URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	27
1. INTRODUÇÃO.....	33
1.1 O Ensino superior na região Alto Uruguai do Rio Grande do Sul...33	
1.2 O jovem e o ingresso no ensino superior.....	37
1.3 Teorias de carreira.....	42
1.3.1 A carreira na perspectiva <i>Life-Span, Life-Space</i> .....	43
1.3.2 A carreira na perspectiva da Teoria de Construção da Carreira....	49
1.3.3 A carreira na perspectiva do modelo <i>Life Designing</i> .....	52
1.4 Adaptabilidade de carreira.....	56
1.5 Especificação dos objetivos do estudo.....	64
2. MÉTODO.....	67
2.1 Caracterização da pesquisa.....	67
2.2 Etapa 01.....	68
2.2.1 Participantes.....	68
2.2.2 Instrumentos.....	70
2.2.3 Procedimentos e considerações éticas.....	71
2.2.4 Análise dos dados.....	71
2.3 Etapa 02.....	73
2.3.1 Participantes.....	73
2.3.2 Instrumentos.....	74
2.3.3 Procedimentos e considerações éticas.....	74
2.3.4 Análise dos dados.....	75
3. RESULTADOS.....	76
3.1 Etapa 01.....	76

3.1.1 Características sociodemográficas, educacionais, familiares e ocupacionais.....	74
3.1.2 Adaptabilidade de Carreira.....	88
3.1.2.1 Escores gerais.....	88
3.1.2.2 Variáveis Sociodemográficas.....	88
3.1.2.3 Variáveis Educacionais.....	90
3.1.2.4 Variáveis Familiares.....	94
3.1.2.5 Variáveis Ocupacionais.....	96
3.1.2.6 Análises de Correlação.....	97
3.2 Etapa 02.....	98
3.2.1 Histórias de vida e de carreira.....	98
3.2.2 Identificação e descrição dos temas emergentes.....	110
4. DISCUSSÃO.....	122
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS.....	148
ANEXOS.....	166

## APRESENTAÇÃO

No Brasil, a educação passou por significativas mudanças a partir dos anos 1990, havendo a universalização do ensino fundamental e a ampliação de vagas no ensino médio e superior. A segunda metade do Século XX foi marcada por uma expansão sem precedentes de demanda e oferta da educação superior, ligadas tanto à valorização do saber acadêmico pelo mercado de trabalho quanto à importância da pesquisa científica (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 2012). Essa expansão também é atribuída, entre outros motivos, à necessidade de aquisição de competências para enfrentar um mercado de trabalho instável e cada vez mais seletivo e excludente, que, junto às transformações das ocupações e profissões, trouxe de volta aos bancos escolares até mesmo uma população já adulta. Ademais, o ingresso no ensino superior também se relaciona à expectativa de melhores condições de vida, ao aumento de renda e à ascensão social, associadas a uma escolarização neste nível (Amaral & Oliveira, 2011; Soares, 2002).

À vista disso, o número de matrículas em cursos presenciais em instituições públicas e privadas de ensino superior cresceu de forma expressiva a partir de 1990, e, sobretudo, na última década. Ilustrando esse fato, cabe mencionar que no ano de 2012 ingressaram no ensino superior 2.747.089 estudantes, o que traduziu um aumento de 17,1% em comparação a 2011 e de 91,9% em relação aos últimos dez anos. O número de instituições de ensino superior também teve grande expansão, principalmente na rede pública e fora das grandes capitais (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2014). Em 2016, o número de matrículas na educação superior continuou crescendo, mas com certa desaceleração em relação aos dados dos últimos anos. Entre 2006 e 2016, a matrícula na educação superior aumentou 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2016). Aliado a isso, programas governamentais como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), oportunizaram que jovens de classes populares também frequentassem universidades, tornando viável o projeto de exercer uma profissão de nível superior a um segmento maior da população brasileira (Luna & Santos, 2013). Desse modo, a criação

de novas universidades e a expansão dos cursos e das vagas oferecidas tem contribuído de modo considerável com a ampliação do acesso ao ensino superior, especialmente na última década, quando foram implantados cursos em regiões historicamente desassistidas pela educação pública.

A expansão aqui descrita também é observada no contexto da região do Alto Uruguai gaúcho<sup>1</sup>, onde a educação superior pública tem uma história recente. Até o ano de 2001 na região só havia uma instituição, de natureza privada, com oferta de cursos superiores. Nesse mesmo ano, houve a implantação de uma unidade da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Depois disso, no ano de 2009, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), instalou na cidade de Erechim um *campus*, e iniciou suas atividades apenas com cursos técnicos, passando a ofertar cursos superiores em 2011. A partir da reorganização da rede de escolas técnicas federais que se tornaram Institutos Federais (Brasil, 2008), a Escola Agrotécnica Federal de Sertão também passou a integrar o IFRS, e em 2010, a oferecer cursos superiores. Por fim, no ano de 2010, um *campus* da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) também foi implantado na cidade de Erechim.

Como é possível observar, acompanhando o compasso das transformações que especialmente na última década vem ocorrendo no País, a região Alto Uruguai tem vivenciado uma nova realidade no âmbito da educação superior. Isto posto, cabe analisar que o processo de expansão e interiorização do ensino superior configura espaços com atores e estruturas cada vez mais distintos e heterogêneos (Silva, 2014).

A literatura tem mostrado que o crescente grupo de universitários no País é cada vez mais heterogêneo e dotado de características e necessidades ainda pouco conhecidas. Isso torna importante conhecer as peculiaridades referentes ao mundo acadêmico e as características do perfil universitário, bem como, o contexto acadêmico e social que facilitam a integração e o desenvolvimento profissional (Santos, Polydoro, Scortegagna & Linden, 2013).

Importa considerar que o ingresso no ensino superior é um período de transição que envolve mudanças no âmbito acadêmico,

---

<sup>1</sup> A região Alto Uruguai do Rio Grande do Sul será apresentada no item 1.1 desta dissertação.

familiar, social, pessoal e vocacional<sup>2</sup> (Ferreira, Almeida & Soares, 2001). Chegando ao final do curso, espera-se pela consolidação do autoconceito profissional e que o jovem seja capaz de estabelecer um projeto profissional realista e coerente com seus interesses, além de que se engaje em atividades que possibilitem a consecução desse projeto (Teixeira, 2002). No entanto, muitas vezes o ingresso no ensino superior não é acompanhado de um conhecimento concreto sobre a carreira, o curso escolhido e o significado de estar na universidade. Em decorrência, expectativas iniciais equivocadas podem gerar uma série de frustrações com as experiências de formação e até mesmo com a carreira escolhida (Rodrigues, 1997). Nessa direção, Bardagi e Albanaes (2015) afirmam que as taxas de evasão e o acréscimo na procura por serviços de carreira corroboram que o ingresso no curso superior é um período de vulnerabilidade e pode constituir-se em um momento de crise para muitos estudantes.

Ademais, desde o ingresso no curso superior há um trajeto constituído por diversos fatores que determinam o processo de formação do estudante até o término do curso e a consolidação da profissão almejada (Pinto & Castanho, 2012). Entende-se, portanto, a formação superior como um momento crítico da construção de carreira, no qual o indivíduo confronta-se continuamente com suas escolhas e projetos profissionais, e, por conseguinte, com a necessidade de reavaliação de expectativas e objetivos. Esse contexto que se coloca suscita cada vez mais desafios e apresenta novas demandas de estudo e intervenção no âmbito da Psicologia Vocacional<sup>3</sup>.

O percurso histórico das teorias vocacionais revela uma ampliação na compreensão das carreiras, especialmente a partir da emergência das teorias de base construtivista. Nesse sentido, a teoria do desenvolvimento de carreira de Donald Super passou por diversas atualizações entre as décadas de 1940 e 1990, tendo continuidade por meio de outros pesquisadores, especialmente Mark Savickas (Ambiel, 2014), que propôs a Teoria de Construção da Carreira - *Career Construction Theory* (CCT) (Savickas, 2005, 2013).

---

<sup>2</sup> Neste estudo, os termos ‘vocacional’, ‘profissional’ e ‘de carreira’ serão utilizados como sinônimos. Salienta-se também que as escolhas dos autores na utilização dos termos serão mantidas.

<sup>3</sup> A Psicologia Vocacional e a orientação profissional inserem-se no mesmo campo de estudo, sendo a Psicologia Vocacional a base teórica e a orientação profissional a sua aplicação prática (Ribeiro, 2011).

A proposta central da CCT é considerar a carreira uma construção pessoal e social, mediante a atribuição de significados às escolhas profissionais realizadas. Nessa perspectiva, a carreira é entendida como uma construção subjetiva, constituída por significações atribuídas a memórias passadas, experiências presentes e aspirações futuras, tecidas em temas de vida (Savickas, 2005). Mais recentemente, Savickas et al. (2009) apontaram para a necessidade de reformulação das concepções nucleares das teorias de carreira e das técnicas de orientação vocacional do Século XX para adaptarem-se à economia pós-moderna. Isto porque, tais concepções estavam radicadas em pressupostos baseados na estabilidade das características individuais e ocupacionais, considerando o contexto e o comportamento demasiadamente previsíveis. Foi proposto, então, o modelo *Life Designing*, a fim de construir referenciais teóricos e técnicos que pudessem dar conta das novas demandas surgidas no campo do aconselhamento de carreira (Savickas et al., 2009).

Dessa maneira, partindo do estudo da carreira profissional, passou-se ao estudo do desenvolvimento de carreira, e, atualmente, estuda-se a construção de carreira, isto é, a construção da vida (Duarte, 2006, 2009). Assiste-se, portanto, a uma mudança de paradigma: da Psicologia Vocacional enquanto estudo do comportamento nas escolhas de carreira ao estudo da importância do trabalho na vida dos sujeitos, atentando ao conjunto de variáveis que influenciam e interagem com o desenvolvimento, ou seja, as dimensões psicológicas e os contextos socioeconômicos e culturais.

Tendo por base as concepções da CCT e do modelo *Life Designing*, esta pesquisa teve por objetivo investigar a construção de carreira de jovens oriundos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul que frequentam cursos superiores de bacharelado e licenciatura nas instituições públicas da região. Para tanto, foram propostas duas etapas de investigação, sendo a primeira voltada ao mapeamento do perfil (sociodemográfico, educacional, familiar e ocupacional) e dos níveis de adaptabilidade de carreira de jovens oriundos da região Alto Uruguai do Rio Grande do Sul.

A adaptabilidade de carreira é um construto central nas abordagens teóricas adotadas neste estudo. Representa o modo pelo qual o indivíduo relaciona-se com o contexto e constrói a sua carreira (Lassance & Sarriera, 2009), e desenvolve-se a partir da interação entre o mundo interno e externo (Savickas & Porfeli, 2012). Assim sendo, a adaptabilidade de carreira pode indicar boas condições para enfrentar os desafios da transição para o curso superior, potencializar o envolvimento

acadêmico, e, ainda, contribuir com a permanência e a satisfação dos estudantes (Bardagi & Albanaes, 2015). No âmbito do modelo *Life Designing* um dos objetivos da intervenção é a promoção da adaptabilidade do indivíduo (Savickas et al., 2009). A adaptabilidade de carreira é, assim, um construto relevante frente aos objetivos deste estudo, os quais se voltam essencialmente à compreensão da construção de carreira no ensino superior.

A segunda etapa da pesquisa, por sua vez, buscou investigar as experiências e expectativas relacionadas à construção de carreira dos jovens graduandos do Alto Uruguai gaúcho. Cabe esclarecer que foram considerados jovens, neste estudo, os sujeitos que se situam na faixa etária compreendida entre os 15 e 29 anos, critério utilizado pela Política Nacional de Juventude e pelo Estatuto da Juventude (Brasil, 2006, 2013). Entretanto, por questões operacionais da coleta de dados, foram convidados a participar da pesquisa apenas os estudantes com idade maior ou igual a 18 anos.

A partir das concepções teóricas assumidas, considera-se que para uma compreensão adequada dos processos de construção de carreira faz-se necessário analisar o contexto no qual os sujeitos se inserem, perpassando desde dimensões sociais mais amplas até aspectos individuais das significações constituídas nas singularidades. Por isso, espera-se que as informações obtidas com a realização deste trabalho, ao possibilitarem a identificação de características e especificidades da população estudada, possam fornecer subsídios que contribuam com a promoção de um percurso formativo baseado em práticas educativas e serviços de apoio mais coerentes com o perfil do estudante, especialmente em vista das novas configurações postas pela expansão e interiorização do ensino público.



## 1. INTRODUÇÃO

Neste tópico são apresentados os temas que embasaram o desenvolvimento do presente trabalho. Inicialmente, no item 1.1, denominado “Ensino superior na região Alto Uruguai do Rio Grande do Sul”, apresenta-se uma breve caracterização da região e aborda-se o percurso histórico e a atual situação do ensino superior no contexto do estudo. Em seguida, discorre-se sobre “O jovem e o ingresso no ensino superior”, apresentando definições sobre a juventude e as características que marcam a etapa definida como “adulter emergente”. Ainda nesse item, abordam-se as experiências vivenciadas pelo jovem ao ingressar no curso superior e as particularidades inerentes a esse período. Ao final, trata-se das teorias de carreira, especificamente a perspectiva *Life Span*, *Life Space*, a Teoria de Construção da Carreira, e o modelo *Life Designing*. Ainda, explana-se acerca do construto adaptabilidade de carreira, discorrendo-se acerca de sua evolução histórica e de estudos correlatos descritos na literatura.

### 1.1 O Ensino superior na região Alto Uruguai do Rio Grande do Sul

“Alto Uruguai” é uma denominação de uso frequente atribuída a um espaço cuja identidade advém de um conceito da geomorfologia fluvial ao se referir ao curso superior de um rio, neste caso, o rio Uruguai (Piran, 2015). A região Alto Uruguai do Rio Grande do Sul compreende os 32 municípios que constituem a Associação dos Municípios do Alto Uruguai: Aratiba, Áurea, Barão de Cotegipe, Barra do Rio Azul, Benjamin Constant do Sul, Campinas do Sul, Carlos Gomes, Centenário, Charrua, Cruzaltense, Entre Rios do Sul, Erebang, Erechim, Erval Grande, Estação, Faxinalzinho, Florianópolis, Gaurama, Getúlio Vargas, Ipiranga do Sul, Itatiba do Sul, Jacutinga, Marcelino Ramos, Mariano Moro, Paulo Bento, Ponte Preta, Quatro Irmãos, São Valentim, Sertão, Severiano de Almeida, Três Arroios e Viadutos. A área total da região é de 6.364 km<sup>2</sup> (Fundação de Economia e Estatística, 2016).

Com 227.381 habitantes em 2015, a região Alto Uruguai tem como municípios mais populosos Erechim, com 102.315 habitantes, seguido por Getúlio Vargas, com 16.861 habitantes. Dos demais 30 municípios, apenas sete (Barão de Cotegipe, Sertão, Estação, Aratiba, Gaurama, Viadutos e Campinas do Sul) têm entre cinco e sete mil habitantes, e os 23 municípios restantes têm, em média, 2.530 habitantes, variando de um máximo de 4.975 (Marcelino Ramos) a um

mínimo de 1.567 habitantes (Carlos Gomes) (Fundação de Economia e Estatística, 2016).

Os colonizadores da região são imigrantes oriundos, predominantemente, das colônias velhas de diferentes origens (italianos, alemães, judeus, eslavos, poloneses russos e lituanos), instalados num mesmo território. Essa diversidade de origens resultou numa significativa diversidade cultural (religiosa, hábitos alimentares, práticas de vivência e relacionamento social, tratos com a saúde, produção agropecuária), muito presente até os dias atuais (Piran, 2015).

A cidade de Erechim encontra-se em posição de referência na região Alto Uruguai, composta por municípios com base na agricultura familiar e no setor industrial. A atividade industrial responde por cerca de 40% da economia do município. Desde o final da década de 1970 está instalado no município um distrito industrial, contando atualmente com mais de 700 empresas de porte variado. Além disso, os setores comerciais e de serviços têm se dinamizado nos últimos anos, sendo responsáveis por grande parte dos empregos gerados na cidade. A atividade agrícola, por fim, é caracterizada pela diversidade (milho, soja, trigo, cevada e feijão) e congrega mais de 2500 produtores. Nos demais municípios da região a atividade predominante é a agricultura de pequeno porte (Prefeitura Municipal de Erechim, 2016).

Feita essa breve contextualização do Alto Uruguai, a seguir será apresentada a trajetória do ensino superior na região. Importa mencionar que a cidade de Erechim, por sua representatividade econômica e política, é conhecida como a “Capital do Alto Uruguai”, e possui a maior oferta de vagas no ensino superior na região.

O ensino superior teve início na região Alto Uruguai a partir de uma extensão da Universidade de Passo Fundo<sup>4</sup>, após intensas tratativas de lideranças locais. Em outubro de 1968, foi instalada oficialmente em Erechim a secretaria do Centro Universitário Alto Uruguai, como extensão da Universidade de Passo Fundo. Em janeiro de 1969 foi realizado o primeiro vestibular para os cursos de licenciatura em Letras e em Estudos Sociais (Confortin & Mendel, 2011). Confortin e Mendel (2011) apresentam um conjunto de eventos, acordos e parcerias que possibilitaram, em 1975, a criação da Fundação Alto Uruguai para a Pesquisa e o Ensino Superior (FAPES), instituição que representou um novo estágio da oferta de cursos superiores na cidade de Erechim e na

---

<sup>4</sup> A Universidade de Passo Fundo, conforme dados disponíveis no sítio eletrônico da instituição, foi fundada no ano de 1968. Localiza-se na cidade de Passo Fundo/RS, distante cerca de 70 km de Erechim.

região Alto Uruguai. Isto porque, com o início das atividades do Centro Universitário Alto Uruguai, o ensino superior em Erechim passou a atrair um público cada vez maior, demandando estrutura física e a oferta de novos cursos.

A partir de 1975, já com a instalação autônoma da FAPES, um conjunto de empresários da região em parceria com a prefeitura e a igreja católica, propiciaram condições para a criação, em 1992, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI (Confortin & Boeira, 2009). Atualmente, no *campus* Erechim, a URI oferta 27 cursos de graduação, abrangendo diversas áreas do conhecimento.<sup>5</sup>

No ano de 2003 foi criada no município de Erechim mais uma instituição privada, a Faculdade Anglicana de Erechim (FAE). A FAE atualmente disponibiliza seis cursos de graduação.<sup>6</sup> Além dessas instituições localizadas no município de Erechim, na cidade de Getúlio Vargas localiza-se a sede do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai (IDEAU). As Faculdades IDEAU estão em atuação desde 2004, e ofertam vagas para onze cursos de graduação.<sup>7</sup>

Há ainda na região sete instituições de Ensino à Distância – EAD, ofertando cursos superiores, sendo elas, Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Centro Universitário Internacional (UNINTER), Universidade Anhanguera (UNIDERP), Universidade Paulista (UNIP), Universidade Castelo Branco (UCB), Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) e Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) (E-MEC, 2016).

Em relação às instituições públicas com oferta de ensino superior, a primeira a se instalar em Erechim foi a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). A unidade da UERGS em Erechim está presente na cidade desde 2001, e oferta atualmente dois cursos superiores: Bacharelado em Gestão Ambiental e Administração (com foco em disciplinas da área Rural e Agroindustrial), com um total de 212 alunos matriculados.<sup>8</sup>

Em seguida, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), no *campus* Erechim, iniciou suas atividades no ano de 2009. Atualmente, oferta cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio (Técnico em Alimentos, Técnico em Finanças, Técnico em Logística, Técnico em Mecânica e Técnico em Modelagem do Vestuário), técnicos

---

<sup>5</sup> Dados disponíveis no sítio eletrônico da URI.

<sup>6</sup> Dados disponíveis no sítio eletrônico da FAE.

<sup>7</sup> Dados disponíveis no sítio eletrônico da IDEAU.

<sup>8</sup> Dados obtidos junto à secretaria acadêmica UERGS.

concomitantes ao Ensino Médio (Técnico em Produção de Moda e Técnico em Informática), e os cursos superiores de Engenharia de Alimentos, Engenharia Mecânica, Tecnologia em Marketing e Tecnologia em Design de Moda, contando com cerca de 1200 alunos<sup>9</sup>.

Além de Erechim, na região do Alto Uruguai o IFRS também conta com um *campus* na cidade de Sertão. São oferecidos cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes ao Ensino Médio (Agropecuária e Manutenção e Suporte e Informática) e superiores em Agronomia, Licenciatura em Ciências Agrícolas, Tecnologia em Agronegócio, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Gestão Ambiental, Zootecnia, Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Licenciatura em Ciências Biológicas. No total, atende a cerca de 1500 alunos<sup>10</sup>.

O *campus* Erechim da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) passou a oferecer cursos à comunidade no ano de 2010. Atualmente, a instituição oferta os cursos superiores de Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Ambiental, Ciências Sociais, História, Geografia, Filosofia, Pedagogia e Educação do Campo, contando com aproximadamente 1800 alunos<sup>11</sup>.

Essa breve descrição do percurso histórico do ensino superior na região Alto Uruguai do Rio Grande do Sul teve o propósito de apresentar aspectos contextuais que constituem as opções de formação que se colocam aos jovens em âmbito regional. Essa compreensão é considerada fundamental no escopo deste estudo, pois demarca uma das concepções centrais aqui adotadas, isto é, a importância que os fatores contextuais assumem na construção de trajetórias de carreira, e, por conseguinte, no desenvolvimento da adaptabilidade de carreira, pois, “as questões de natureza econômica, as leis laborais, a política social, a cultura, são elementos que moldam a carreira de cada um” (Duarte, 2009, p. 9). Ademais, distintos contextos socioeconômicos tendem a demonstrar diferentes níveis de promoção da capacidade de

---

<sup>9</sup> Dados provenientes do sítio eletrônico do IFRS e da Secretaria Acadêmica do IFRS - *Campus* Erechim.

<sup>10</sup> Dados provenientes do sítio eletrônico do IFRS e da Secretaria Acadêmica do IFRS - *Campus* Sertão.

<sup>11</sup> Dados provenientes do sítio eletrônico da UFFS e da Secretaria Acadêmica da UFFS - *Campus* Erechim.

adaptabilidade de carreira, haja vista que proporcionam oportunidades e recursos específicos (Fiorini, Bardagi, & Silva, 2016).

## **1.2 O jovem e o ingresso no ensino superior**

A juventude, conforme descrição do Fundo de População das Nações Unidas (2010) constitui uma etapa de vida situada entre a infância e a idade adulta, caracterizada pela aquisição de habilidades sociais, atribuições de deveres e responsabilidades, e afirmação da identidade. Por definição, a juventude é uma construção social, ou seja, produção de uma determinada sociedade a partir das múltiplas formas de ver o jovem. Nessa produção se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo, entre outros (Esteves & Abromavay, 2007; Unesco, 2004).

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde (OPS/ OMS), juventude é uma categoria sociológica que representa um momento de preparação dos sujeitos para assumirem o papel de adulto na sociedade (Silva & Silva, 2011). Nessa acepção, Abramo (2008) afirma que a condição juvenil remete a uma etapa de ligação entre a infância (tempo da primeira fase de desenvolvimento corporal e da primeira socialização) e a idade adulta, que diz respeito, principalmente, a se tornar capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), de reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e participação (decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade).

A definição da população jovem, apesar de basear-se em marcos etários e biológicos, é indissociável do contexto sociocultural, político e econômico (Fundo de População das Nações Unidas, 2010). Nessa mesma perspectiva, a Organização Internacional do Trabalho (2009), em seu relatório intitulado “Trabalho Decente e Juventude no Brasil”, alerta para a necessidade de analisar a juventude considerando a heterogeneidade e os diferentes padrões vivenciados por distintos grupos, haja vista que os processos tradicionais de transição ao longo do ciclo de vida estão se tornando cada vez mais complexos.

Por conseguinte, fala-se na existência de “juventudes” para explicitar a multiplicidade de comportamentos, hábitos e condutas característicos dessa etapa de vida (Fundo de População das Nações Unidas, 2010; Cara & Gauto, 2007). Assim, a condição juvenil encerra uma série de símbolos e experiências, sejam sociais, culturais, econômicas ou políticas, que influenciam o desenvolvimento individual e social dos jovens e determinam a maneira pela qual se relacionam com

o mundo (Cara & Gauto, 2007). Em que pese a diversidade de experiências que o termo “juventude” abarca, trata-se de um segmento com características e necessidades próprias, compartilhadas entre si e distintas das de outros grupos na sociedade, e, por isso, há diversos fatores que justificam a proteção, a promoção e a efetivação de direitos específicos por meio de políticas públicas (Fundo de População das Nações Unidas, 2010).

Nos últimos anos, a condição juvenil vem sendo crescentemente prolongada. A necessidade de maior permanência no sistema educacional, e a dificuldade dos jovens ingressarem no mercado de trabalho, e, com isso, adquirirem autonomia e independência econômica face às suas famílias, tem acenado como motivos para explicar esse fenômeno (Esteves & Abromavay, 2007). No Brasil, por conta de uma série de determinações, tal condição foi estendida da idade de 25 para 29 anos (Unesco, 2004). Contudo, muitas pesquisas ainda consideram como faixa etária juvenil a idade compreendida entre os 15 e os 24 anos (Esteves & Abromavay, 2007). Assim, a delimitação etária da juventude tem sido abordada de diferentes formas, compreendendo a faixa dos 15 aos 24 anos (Organização das Nações Unidas - [ONU], 2005; Organização Internacional do Trabalho [OIT], 2009), ou dos 10 aos 24 - Organização Mundial de Saúde [OMS] - (Fundo de População das Nações Unidas, 2010).

No Brasil, a atual Política Nacional de Juventude considera jovem todo cidadão ou cidadã que se encontra na faixa etária entre os 15 e os 29 anos (Brasil, 2006). Essa política divide as faixas etárias em três grupos: de 15 a 17 anos (jovens-adolescentes), de 18 a 24 anos (jovens-jovens) e de 25 a 29 anos (jovens-adultos) (Brasil, 2006). O Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013), que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude, também considera jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade (Brasil, 2013). Neste trabalho, como já anunciado, será adotada a faixa compreendida entre 15 e 29 anos para a definição do marco etário da juventude, ou seja, o critério utilizado pela Política Nacional de Juventude e pelo Estatuto da Juventude.

Como já mencionado, a juventude abarca grande heterogeneidade de características, relacionadas, principalmente, ao contexto social e cultural vivenciado pelo indivíduo. Mesmo assim, entende-se que há determinadas semelhanças que constituem os processos que marcam o desenvolvimento físico e psicológico do jovem, especialmente frente aos processos de globalização, que

facilitam a homogeneização das identidades. Partindo dessa premissa, a seguir será descrita uma forma de compreender a etapa que abarca a faixa etária vivenciada pelo jovem, a qual, nessa proposição, situa-se em um período que se estende do final da adolescência ao início da adultez jovem.

Tal período tem sido estudado por Arnett (2000, 2004) como uma nova fase do desenvolvimento, denominada adultez emergente. Essa fase desenvolvimental é definida como um período mais ou menos extenso, entre o fim da adolescência e o início da idade adulta, situando-se entre os 18 e os 29 anos, durante o qual os indivíduos não são mais adolescentes, mas, ainda, não possuem as características normativas da idade adulta (Arnett, Zukauskienė, & Sugimura, 2014).

As mudanças sociais da atualidade dão novos contornos à transição para a idade adulta e ao exercício dos papéis a ela inerentes. Por um lado, surge o prolongamento dos estudos e uma marcada instabilidade profissional que dificulta a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Por outro, os processos de emancipação residencial em relação à família de origem tendem a ocorrer mais tardiamente em termos etários, o que repercute na idade para a constituição de uma nova família. De um modo geral, as mudanças sociais colocam novos desafios ao modo como os jovens vivem a transição para a idade adulta, fazendo surgir uma nova figura de adulto “em transição”, o chamado adulto emergente (Andrade, 2010).

Nessa concepção, as alterações nos padrões sociais e culturais dos países industrializados fazem com que tarefas que tradicionalmente marcavam o início da idade adulta, como o casamento e a parentalidade, sejam adiadas. Assim, o modelo proposto é subsidiado pela análise de três elementos centrais, quais sejam, os de natureza demográfica, identitária e subjetiva (Arnett, 2001, 2004, 2006).

No que diz respeito ao aspecto de natureza demográfica, Arnett (2004) afirma que a terceira década da vida apresenta uma acentuada variabilidade demográfica, o que não acontece antes dos 18 anos e costuma desaparecer a partir dos 30 anos. Diferentes configurações de coabitação, como por exemplo, residir com pais, amigos, colegas, parceiro, ou sozinho, além de uma grande mobilidade geográfica e a passagem por múltiplos empregos, são alguns aspectos que destacam o caráter instável, exploratório e transitório deste período de vida.

O segundo aspecto destacado refere-se às explorações identitárias presentes nesta fase do desenvolvimento. Arnett (2000) prevê que o processo de exploração identitária iniciado na adolescência intensifica-se na adultez emergente, dado que os jovens usufruem mais

liberdade e autonomia, especialmente quando há um adiamento das responsabilidades inerentes aos papéis de adulto acompanhado pelo apoio financeiro dos pais e a ausência de pressão externa, que possibilita aos jovens uma exploração mais livre de diversas áreas de atividades profissionais. No que diz respeito às relações amorosas, a presença de diferentes relacionamentos durante esse período pode levar a compromissos mais ou menos duradouros, com ou sem períodos de coabitação, que poderão, eventualmente, traduzir-se numa posterior união duradoura.

O último argumento apresentado para explicar a adulez emergente envolve a percepção subjetiva do estatuto de adulto. A partir de estudos com universitários, verificou-se que a maioria deles manifestava um sentimento ambivalente em relação à percepção de si como adulto, isto é, sentiam-se parcialmente adolescentes e parcialmente adultos. Essa ambivalência começava a dissipar-se, no entanto, a partir do final da terceira década da vida, isto é, à medida que os jovens se aproximavam dos 30 anos (Arnett, 1998, 2000).

A adulez emergente constitui, portanto, uma etapa de exploração em relação aos papéis conjugais, familiares e profissionais, marcando um período de transição e reorganização de relações e papéis ocupados socialmente pelos indivíduos. A definição de um projeto profissional e sua implementação no trabalho contempla áreas fundamentais para o ingresso na adulez (Arnett, 2000).

Em meio a um período marcado por características de transitoriedade, exploração e instabilidade, típicas da adulez emergente, o jovem que ingressa no curso superior depara-se com outra esfera de transição, que envolve mudanças no âmbito acadêmico, familiar, social, pessoal e vocacional. Dentre as mudanças que podem marcar esse período, estão o afastamento de grupos de referência, conciliação de trabalho, estudo e vida pessoal, autogestão do estudo e a superação de déficits de habilidades básicas (Polydoro & Primi, 2003). Essas transformações, assim como a formação acadêmica, são vivenciadas de modo singular e impactam no desenvolvimento psicossocial do estudante, com reflexos no ajustamento à instituição, no rendimento acadêmico e no contexto psicossocial (Ferreira, Almeida, & Soares, 2001). Destarte, o modo como os estudantes se integram ao contexto acadêmico define como aproveitarão as oportunidades oferecidas pela universidade, tanto para sua formação profissional quanto para seu desenvolvimento psicossocial (Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008).

O ingresso no ensino superior pode também constituir-se em um momento de vulnerabilidade e repercutir no desenvolvimento psicológico dos estudantes (Pereira, Souza, Buaiz, & Siqueira, 2008). Em vista disso, observa-se o aumento em níveis de psicopatologia na população universitária, especialmente em se tratando de estresse e ansiedade (Almeida & Soares, 2003). Nesse sentido, os dados do Fonaprace (2011) indicaram que as dificuldades que mais interferem na vida ou contexto acadêmico dos universitários são a carga excessiva de trabalhos acadêmicos, preocupações financeiras, relacionamento interpessoal e social, e dificuldades de adaptação.

Assim, as experiências acadêmicas compreendem todas as situações que estão direta ou indiretamente relacionadas ao fato de o aluno realizar um curso superior, incluindo as experiências anteriores ao ingresso e as situações e vivências relacionadas ao curso ou à instituição (Pachane, 2003). Ainda no que se refere às experiências no ensino superior, quatro domínios têm sido definidos: o acadêmico, referente ao sistema de ensino e à estratégia curricular; o social, que abrange as relações com professores e colegas; o pessoal, envolvendo valores, interesses e autoconceito; e, por fim, o vocacional, que se refere à identidade vocacional e ao compromisso com o curso e a carreira (Almeida & Soares, 2003). Ademais, algumas variáveis pessoais têm relação com a adaptação, a aprendizagem e a permanência no curso, dentre elas, o relacionamento interpessoal, o apoio familiar, os níveis de autonomia, maturidade e autoconfiança, a vivência de satisfação, o sentimento de identificação com a escolha profissional, a capacidade de adaptação, o bem-estar físico e psicológico, a percepção pessoal de competências cognitivas e boas perspectivas em relação à carreira futura (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Granado, 2004; Mercuri & Polydoro, 2003; Santos, 2001; Santos, Noronha, Amaro, & Villar 2005).

Em se tratando do domínio vocacional, o período universitário é um momento privilegiado para a construção da identidade profissional e a consolidação da identidade pessoal. Logo, percebe-se a importância que questões relativas à carreira apresentam no contexto das experiências vivenciadas no curso superior, constituindo um aspecto relevante na compreensão de condições relacionadas à permanência, evasão, desempenho, satisfação e desenvolvimento psicossocial. Neste estudo, além de aspectos gerais da construção das trajetórias de carreira, investigou-se o construto adaptabilidade de carreira, o qual se revela importante neste domínio, haja vista que sua análise pode indicar aspectos relacionados às condições para lidar com as demandas da formação profissional e com outros domínios relacionados à carreira.

Desta feita, no item 1.4 deste trabalho o tema será abordado em maior profundidade. Do mesmo modo, buscou-se compreender a construção de carreira dos participantes de forma contextualizada à etapa desenvolvimental vivenciada, atentando tanto a dimensões psicológicas como ao cenário sociocultural que os circunda.

### **1.3 Teorias de carreira**

As raízes das teorias de desenvolvimento de carreira surgiram quando Frank Parsons, em 1909, postulou três fatores necessários para a escolha profissional: a análise de características individuais (uma compreensão clara de si mesmo, das aptidões, habilidades, interesses, ambições, recursos, limitações e a identificação das respectivas causas), das características das ocupações (conhecimento das exigências, condições de sucesso, vantagens e desvantagens, remuneração, oportunidades e perspectivas em diferentes linhas de trabalho) e por último, a reflexão sobre as relações destes dois fatores (Brown, 2002; Patton & McMahon, 2014).

Durante a primeira metade do Século XX, os profissionais de aconselhamento de carreira detiveram-se à segunda etapa do modelo tripartite de Parsons, ou seja, na compreensão sobre o ambiente de trabalho das pessoas. No entanto, a Primeira Guerra Mundial, a Grande Depressão dos anos trinta, e a Segunda Guerra Mundial produziram a demanda de classificar as pessoas e alocá-las em ocupações que pudessem executar satisfatoriamente. Neste cenário, o uso de testes para mensurar funções intelectuais teve início e expandiu-se rapidamente passando a incluir também a avaliação de interesses, aptidões específicas e da personalidade (Brown, 2002). Conforme Ribeiro e Uvaldo (2011), Parsons deu origem ao movimento da orientação profissional, e trouxe o princípio do ajustamento vocacional (indivíduo-ambiente), estabelecendo as bases para o enfoque traço e fator e para a abordagem psicométrica, consolidadas na primeira metade do Século XX.

John Holland, em 1959, ampliou o modelo traço e fator de Parsons para um modelo mais dinâmico, e em 1973 publicou uma versão atualizada da sua teoria, posteriormente revisada (Brown, 2002). Holland propôs que as pessoas buscam ambientes ocupacionais coerentes com seu tipo de personalidade, de modo que essa congruência determina a satisfação e o desempenho no trabalho. Assim, nomeou seis dimensões de interesses, a partir das quais definiu seis tipos de personalidades e ambientes: realista, investigativo, artístico, social, empreendedor e convencional. Mais tarde, o conceito de tipo foi

alterado na obra de Holland, passando de sinônimo de estereótipo para uma formulação mais complexa, sendo concebido como uma interação entre herança biológica e uma variedade de fatores culturais e pessoais que englobam a influência dos pais, adultos significativos, cultura e ambiente físico (Ribeiro & Uvaldo, 2011).

Em meio ao desenvolvimento do enfoque traço e fator, em 1942 foi publicado o livro *Counseling and Psychotherapy: Newer Concepts in Practice*, de Carl Rogers, contendo as bases do que viria a ser a terapia centrada no cliente. As ideias de Rogers, postulando uma atuação menos diretiva do psicólogo e maior participação do indivíduo no processo, influenciaram significativamente a mudança de paradigmas na Psicologia como um todo e particularmente na orientação profissional (Sparta, 2003).

Assim, em 1951, Elli Ginzberg e colaboradores postularam uma nova teoria psicológica de desenvolvimento de carreira. Os autores propuseram que o desenvolvimento de carreira é um processo que ocorre ao longo da vida e que as escolhas de carreira são caracterizadas como um compromisso, e assim, tendo sido feitas, seriam na maior parte irreversíveis (Brown, 2002). O conceito de desenvolvimento de carreira, desta forma, foi definido inicialmente por Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herma (1951), que propuseram que a escolha profissional é um processo de desenvolvimento que ocorre ao longo dos anos. Mais tarde, em 1972, foram adicionadas novas proposições à teoria e foi retificada a ideia de irreversibilidade, assumindo-se a possibilidade de ajustes entre as necessidades do indivíduo e as realidades do mundo do trabalho, fornecendo maior protagonismo aos determinantes socioeconômicos da família e da sociedade.

Logo em seguida às proposições de Elli Ginzberg e colaboradores, em 1953, Donald Super publicou sua teoria de escolha e desenvolvimento de carreira (Brown, 2002), que postulou a escolha profissional como um processo que ocorre ao longo de toda a vida, da infância à velhice, atravessando diferentes etapas, cada uma com distintas tarefas de desenvolvimento a serem realizadas (Sparta, 2003). Na sequência são descritas as evoluções teóricas advindas das formulações iniciais das teorias desenvolvimentistas, com foco na perspectiva *Life Span*, *Life Space*, na Teoria de Construção da Carreira (CCT) e no modelo *Life Designing*.

### 1.3.1 A carreira na perspectiva *Life-Span*, *Life-Space*

A teoria *Life-Span*, *Life-Space* proposta por Donald Super e colaboradores (Super, 1980, 1990; Super, Savickas, & Super, 1996)

aborda o desenvolvimento vocacional como um processo que ocorre ao longo de toda a vida (Super et al., 1996), no qual o indivíduo busca expressar o seu autoconceito por meio de suas escolhas profissionais. Dentre os pressupostos centrais da abordagem, incluem-se a integração entre os diversos papéis que o indivíduo experimenta ao longo da vida, e a concepção do desenvolvimento de carreira como indissociável das demais dimensões do desenvolvimento humano.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento de carreira está intimamente relacionado ao desenvolvimento do autoconceito. Super (1963) considera que todo indivíduo é dotado de um sistema de autoconceitos, constituído pelas diversas percepções que possui sobre si mesmo. Estes autoconceitos referem-se a papéis, situações ou posições experimentadas, e funcionam como estruturas que, na medida em que se complexificam, balizam a organização das experiências individuais. O autoconceito é, portanto, um construto próximo ao de identidade, que reúne as percepções que o sujeito tem de si mesmo e organiza suas experiências ao longo da vida (Bardagi, 2010).

O autoconceito vocacional, por sua vez, é um dos componentes do sistema de autoconceito, e define-se pelo conjunto de atributos do eu que o indivíduo considera vocacionalmente relevantes, permitindo a expressão da identidade, o que ocorre, por exemplo, por meio da escolha profissional (Bardagi, 2010). Assim, ao demonstrar uma preferência vocacional o indivíduo expressa em termos ocupacionais o tipo de pessoa que imagina ser, e, ao exercer uma profissão, exprime a tentativa de implementar o conceito que tem de si. Adiante, ao estabelecer-se profissionalmente, o processo culmina na representação concreta de um papel profissional (Super, 1963).

A teoria de Super tem como foco central, portanto, o modo como o indivíduo desenvolve seu autoconceito, o traduz em termos vocacionais e busca implementá-lo (Super, 1980; Super et al., 1996). Super enfatizou a relação entre o autoconceito e a escolha da carreira, demonstrando como o sujeito tende a optar por carreiras que confirmem a sua percepção da própria identidade pessoal (Bardagi, 2010). Dessa maneira, o autoconceito é um construto não estático e pode se modificar ao longo da vida, o que ocorre por meio de experiências e oportunidades objetivas vivenciadas pelo indivíduo.

O comportamento exploratório é outro componente de destaque nas concepções de Super, já que permite reunir informações essenciais à formação do autoconceito, tanto o geral como o vocacional, além de organizar a experiência, delineando maior maturidade de carreira (Bardagi, 2010). Desse modo, as atividades exploratórias, seja de si

mesmo ou do ambiente, são tidas como fundamentais para a formação e clarificação do autoconceito, especialmente em fases da vida nas quais o sujeito confronta-se com a necessidade de tomar decisões vocacionais (Super et al., 1996).

Além do autoconceito e do comportamento exploratório, outro construto considerado central nessa abordagem é a maturidade vocacional, especialmente em se tratando do desenvolvimento vocacional de adolescentes. Entretanto, em atualizações teóricas subsequentes, a concepção de maturidade vocacional foi considerada insuficiente para a avaliação de indivíduos adultos, e, com isso, foi sugerida a concepção de adaptabilidade (Super & Knasel, 1981; Super, 1995). A adaptabilidade de carreira será discutida com maior profundidade no item 1.4 desta dissertação.

Partindo das concepções iniciais, em suas últimas formulações Super propôs duas dimensões mediante as quais o desenvolvimento vocacional se processa, a Transversal (*Life-Space*) e a Longitudinal (*Life-Span*) (Super, 1980). A dimensão Transversal (*Life-Space*) consiste no espaço de vida do indivíduo, sendo composta pelos papéis sociais desempenhados ao longo do ciclo vital, mesmo que cada papel possa variar em importância ou mesmo não existir em determinadas épocas da vida. Alguns papéis socialmente comuns foram identificados neste modelo, dentre eles, o papel de criança (incluindo o de filho ou filha), o de estudante, o *leisureite* (engajamento em atividades de lazer), o de cidadão, o de trabalhador (inclusive desempregado), o de dono/dona-de-casa, o de pai/mãe e o papel de aposentado. Entretanto, outros papéis podem ser acrescentados ao modelo, pois cada indivíduo tem seu rol singular de papéis relevantes (Super et al., 1996). Ademais, na escolha das posições e papéis, bem como no seu desempenho, o indivíduo atua como um sintetizador de determinantes pessoais e situacionais. Por isso, deve-se considerar que os papéis podem se modificar ao longo do tempo, da mesma forma que a importância atribuída a cada um deles (Super, 1980).

A dimensão Longitudinal (*Life-Span*), por sua vez, é compreendida como o tempo, ou, o ciclo de vida do sujeito. O desenvolvimento desta dimensão se dá em estágios relacionados a faixas etárias, mas tal delimitação é tida apenas para efeitos de ilustração, e não com a finalidade de imposição de limites rígidos (Super et al., 1996). Os estágios caracterizam-se, assim, pelo desempenho de tarefas esperadas para cada período de vida, e são designados Crescimento, Exploração, Estabelecimento, Manutenção e Desengajamento, nomenclatura que

expressa a principal tarefa psicossocial evolutiva a ser desempenhada pelo indivíduo (Super et al., 1996).

O estágio de crescimento engloba a fase que compreende a infância e o início da adolescência, sendo um período inicial de desenvolvimento de atitudes frente ao mundo do trabalho, movido pela curiosidade e fantasia. Neste estágio é esperado que a criança torne-se consciente da necessidade de pensar no futuro, desenvolva algum controle sobre sua vida, e que esteja convencida da importância das realizações escolares e de trabalho (Super et al., 1996).

O estágio de exploração, por sua vez, caracteriza-se por um processo de ajustamento às demandas da sociedade, de modo a unificar o mundo interno à realidade externa (Savickas, 2002). Esse período, que se inicia na adolescência e perdura até o início da idade adulta (em torno dos 15 a 24 anos), é marcado pela exploração das possibilidades educacionais e profissionais que o sujeito deseja alcançar. Em vista disso, as tarefas inerentes a essa fase relacionam-se a explorar as atividades do ambiente e vivenciar situações e papéis a fim de conhecer opções de carreira. É ainda na fase de exploração que costuma ocorrer a escolha da profissão e o aprendizado dos repertórios profissionais que levarão à concretização dos planos profissionais (Super et al., 1996).

Já a etapa do estabelecimento, caracterizada tipicamente entre as idades de 25 e 45 anos, envolve a implementação do autoconceito em um papel ocupacional relativamente estável, e a consecutiva consolidação da posição profissional. Ao final deste estágio, espera-se que o trabalhador aprimore seus autoconceitos de forma a ponderar propósitos, potencialidades e limitações, em direção a uma maior coerência (Super et al., 1996).

O estágio de manutenção, por seu turno, corresponde ao período entre 45 e 65 anos, aproximadamente, e é marcado pela expectativa social de permanência na posição de carreira alcançada. Também, é uma etapa em que os indivíduos questionam-se quanto a permanecer ou não na situação de carreira que constituíram. Optando por permanecer, envolvem-se propriamente com as tarefas da manutenção, que incluem o investimento na continuidade das atividades ocupacionais e esforços para conservar o que já foi alcançado (Super et al., 1996).

Por fim, o estágio do desengajamento se inicia por volta dos 65 anos, e é caracterizado pelo afastamento gradual do mundo do trabalho, por meio das tarefas de desaceleração, isto é, diminuição do ritmo e volume de trabalho, planejamento da aposentadoria, e então, a vida de aposentado (Super et al., 1996).

Em que pese a proposição de estágios que estabelecem uma linha desenvolvimental ao longo da vida, a visão da progressão de etapas determinadas cronologicamente foi substituída pela ideia da ocorrência de contínuas transições. Super (1990) relativizou a noção da necessidade de passagem por uma sequência rígida de tarefas evolutivas, e enfatizou a ocorrência de miniciclos de declínio, manutenção, estabelecimento, exploração e crescimento dentro de cada estágio. Isto indica que o avanço no desenvolvimento da carreira envolve um movimento contínuo de explorar e tentar se estabelecer em novos papéis (Super et al., 1996).

No modelo *Life-Span, Life-Space*, é proposta, ainda, a existência de uma variação na importância que os papéis vitais assumem para o indivíduo, denominada saliência de papéis. A saliência é determinada pelo momento e pelo contexto de vida do sujeito (Super, 1990; Super et al., 1996). Desse modo, o sujeito pode exercer de forma sequencial ou simultânea diferentes papéis, além de adequar seu desempenho a determinado papel, em harmonia com a fase de vida em que se encontra (Lassance & Sarriera, 2009).

Para ilustrar seu conjunto de proposições, Super (1980) sugeriu a adoção de dois modelos de representação gráfica do desenvolvimento de carreira: o Arco-Íris da Vida e Carreira (*Life Career Rainbow*) e o Arco Normando (*Archway Model*) (Oliveira, Melo-Silva, & Dela-Coleta, 2012). O primeiro modelo, explicitado na Figura 1 (Modelo Arco-Íris da Vida e Carreira), foi desenvolvido em 1974 e apresentado como um gráfico em forma de arco-íris, simbolizando a analogia com o ciclo vital. Nesse modelo, os temas centrais são os papéis sociais, os espaços de vida e os estágios do desenvolvimento, que incluem as concepções de maturidade e/ou adaptabilidade de carreira. A parte externa do gráfico, isto é, a dimensão longitudinal do modelo, representa os estágios do desenvolvimento de carreira, bem como as respectivas idades aproximadas. A parte interna do arco-íris, a dimensão latitudinal, envolve as posições ocupadas ou papéis comumente desempenhados em cada momento do ciclo de vida (Oliveira et al., 2012).

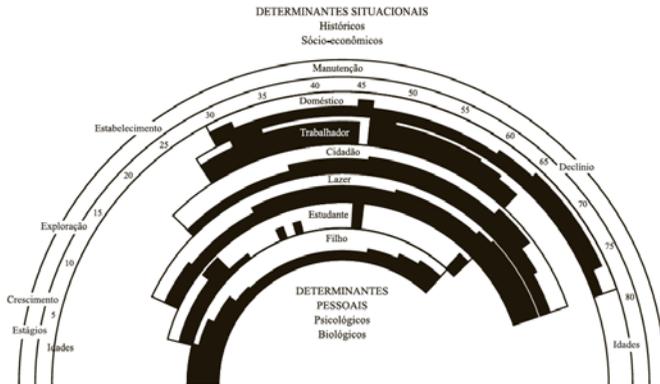


Figura 1: Modelo Arco-Íris da Vida e Carreira. Traduzido por Oliveira et al. (2012, p. 226) de Super (1990).

O segundo modelo proposto por Super (1990) foi o Arco Normando (*Archway Model*), apresentado na Figura 2 (Modelo Arco Normando), e teve o propósito de representar a visão de carreira como uma construção ordenada pelo autoconceito, influenciada por fatores biológicos, psicológicos e socioeconômicos (Oliveira et al., 2012). Na representação gráfica do modelo do Arco Normando, há dois pilares. O pilar situado à esquerda simboliza as dimensões pessoais e biográficas, e refere-se à importância das características pessoais no desenvolvimento de carreira. O pilar que está à direita corresponde aos aspectos sociais e geográficos, representando a influência dos fatores socioeconômicos (Super, 1990). Os dois pilares apresentam um mecanismo dinâmico de interação, sendo que a síntese dos elementos da personalidade (lado esquerdo) é representada por meio de realizações, e a síntese das políticas econômicas e sociais (lado direito) é constituída pelo estabelecimento de algum tipo de trabalho. Ao final de cada pilar, estão contemplados os estágios de desenvolvimento, com a demanda de certas tarefas, de acordo com a idade e as expectativas sociais (Oliveira et al., 2012).

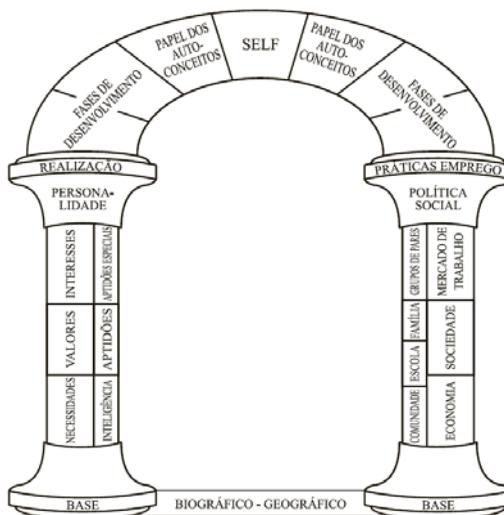


Figura 2: Modelo Arco Normando. Traduzido por Oliveira et al. (2012, p. 228) de Super (1990).

O pressuposto subjacente ao modelo admite a ideia de que as escolhas realizadas durante a vida, incluindo as vocacionais, são influenciadas por variáveis contextuais (meio social, cultural, familiar, oportunidades de educação e de trabalho) e pessoais (características de personalidade, interesses, saliência de papéis, valores pessoais e de trabalho) (Lassance & Sarriera, 2012). Por conseguinte, a teoria *Life-Span, Life-Space* considera fortemente as influências sociais e contextuais, deixando de focar a evolução entre as etapas da vida (Savickas, 1997).

A partir das proposições teóricas apresentadas é possível visualizar a grande contribuição que as ideias de Super trouxeram ao campo de estudo e intervenções de carreira. A compreensão do comportamento vocacional ao longo do ciclo vital, e o entendimento das escolhas não como fatos pontuais e isolados, mas resultantes de um processo que ocorre ao longo da vida abriram caminhos que possibilitaram avanços significativos para a Psicologia Vocacional.

### 1.3.2 A carreira na perspectiva da Teoria de Construção da Carreira

A Teoria de Construção da Carreira (*Career Construction Theory*), proposta por Savickas (2005), explica os processos interpretativos e interpessoais por meio dos quais os indivíduos atribuem

significados e direção ao comportamento vocacional (Savickas 2005, 2006). A carreira, nesta perspectiva, denota uma construção subjetiva que atribui significado pessoal a memórias passadas, experiências atuais e aspirações futuras (Savickas, 2005). De tal modo, o sujeito vai elaborando uma reflexão que pode incidir sobre acontecimentos reais, tais como as profissões (carreira objetiva), ou sobre o significado que atribui aos mesmos (carreira subjetiva) (Savickas, 2002).

A carreira subjetiva orienta, regula e sustenta o comportamento vocacional, emergindo de um processo ativo de construção de significados, e constituindo-se de uma reflexividade biográfica que é discursivamente produzida e se concretiza por meio do comportamento vocacional. Desta feita, partindo de perspectivas construtivistas e contextuais, Savickas (2005) visualizou a carreira concentrando-se em processos interpretativos, na interação social e na atribuição de significados.

Ainda que entendida como construção subjetiva, nesta abordagem a carreira é concebida a partir de uma perspectiva contextualista, que considera o desenvolvimento como decorrente mais de uma adaptação ao ambiente do que do amadurecimento de estruturas internas do indivíduo (Savickas, 2002, 2005). A construção de carreira é, assim, induzida pelas tarefas de desenvolvimento vocacional, mas produzida pelas respostas a essas tarefas (Savickas, 2002), ao passo em que o indivíduo realiza escolhas que exprimem o seu autoconceito e estruturam os seus objetivos na realidade social de trabalho.

A proposta desta abordagem é atualizar e avançar nas concepções da teoria seminal do desenvolvimento vocacional de Super (1957), visando, ainda, a integração de seus segmentos. Para atingir esse objetivo, além de usar o construcionismo social como uma metateoria, Savickas (2005) organizou a teoria em um modelo que engloba três dimensões: diferencial, dinâmica e desenvolvimental. Essas três perspectivas buscam responder o quê, como, e por que do comportamento vocacional, e são operacionalizadas por meio de dimensões denominadas personalidade vocacional, temas de vida, e adaptabilidade de carreira (Savickas, 2005).

A personalidade vocacional corresponde às capacidades, necessidades, valores e interesses relacionados à carreira. Antes de serem expressas numa atividade profissional, tais características são ensaiadas e testadas em outras situações vivenciadas pelo indivíduo, como brincadeiras, jogos, e atividades de estudo. Savickas privilegia a tipologia de Holland (1959), a partir do modelo hexagonal RIASEC, enquanto estrutura prática para identificar o conteúdo de uma

personalidade vocacional. O indivíduo, ao posicionar-se perante os seis tipos de personalidade – Realista, Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional – realiza um esforço de auto-organização das suas aptidões, interesses, valores e capacidades, definindo um padrão que pode apresentar relações de congruência ou incongruência com determinado ambiente de trabalho, também definido a partir dos mesmos seis tipos (Savickas, 2005).

A adaptabilidade de carreira aparece como um construto de destaque nas proposições da Teoria de Construção da Carreira, que a concebe como um processo contínuo e dinâmico, que ocorre por meio de estratégias com as quais os indivíduos lidam com situações do mundo do trabalho. O desenvolvimento de carreira é entendido, portanto, como resultante da adaptação ao ambiente (Savickas, 2005).

A proposta de Savickas (2005) aprofundou duas ideias importantes para avaliação e intervenção da adaptabilidade de carreira. A primeira delas diz respeito às competências comportamentais necessárias para a adaptação, que são englobadas por quatro dimensões, quais sejam, preocupação ou consideração (*concern*), controle (*control*), curiosidade (*curiosity*) e confiança (*confidence*). Essas quatro dimensões representam recursos e estratégias adaptativos que as pessoas utilizam para gerenciar tarefas críticas e transições ao longo do processo de construção de suas carreiras.

A outra ideia abordada por Savickas (2005) foi a concepção de reciclagem (Super, 1980), consolidada sob a denominação de miniciclos. Diferentemente dos maxiciclos, que são definidos longitudinalmente, os miniciclos são transversais, compreendidos com as mesmas nomenclaturas dos estágios (crescimento, exploração, estabilização, gerenciamento e desengajamento) e envolvem basicamente as mesmas tarefas, contudo, nesta perspectiva não há indicação de faixas etárias, tampouco do tempo de duração ou do número de vezes que uma pessoa pode experimentar os miniciclos ao longo da carreira (Savickas, 2005).

Por fim, os temas de vida representam um pensamento autobiográfico, o fio que liga as várias narrativas de carreira em uma história coerente e com significado. Savickas (2005) aponta que essa proposição é fortemente baseada na concepção de autoconceito de carreira de Super (1957), considerando a premissa de que ao falar sobre as preferências ocupacionais, as pessoas expressam ideias sobre si mesmas, as quais estariam na base do processo de escolha profissional, isto é, as pessoas tendem a procurar ou escolher profissões cujas atividades e ambientes proporcionem a implementação e realização de

seus autoconceitos. Dessa forma, Savickas (2005) propõe que as narrativas de carreira são instrumentos valiosos na avaliação dos comportamentos de carreira, por permitirem revelar as motivações das escolhas e acessar os significados atribuídos aos processos de decisão e ajustamento a papéis laborais.

Como é possível perceber, a Teoria de Construção da Carreira avançou e atualizou as proposições iniciais de Donald Super. Conforme Ambiel (2014), uma das contribuições mais significativas da teoria foi a alteração do foco na evolução das etapas da vida para uma visão que passou a considerar de forma ainda mais expressiva as influências contextuais e sociais, e principalmente as potenciais mudanças que tais influências poderiam implicar em termos ocupacionais.

Do mesmo modo, posteriormente, Savickas et al. (2009) trouxeram atualizações teóricas ao modelo de Construção da Carreira, ao apresentarem a perspectiva do *Life Designing*, com a proposta de produzir referenciais que dessem conta das demandas postas pelo contexto globalizado da sociedade do Século XXI. Sendo assim, a seguir discorre-se acerca do contexto que marcou o surgimento do *Life Designing* e sobre os principais pressupostos desse enfoque.

### 1.3.3 A carreira na perspectiva do modelo *Life Designing*

O início do século XXI foi marcado por uma nova ordem social do trabalho, suscitada pela globalização<sup>12</sup> e pelo acelerado desenvolvimento das tecnologias da informação. Com isso, as perspectivas profissionais apresentam-se menos definidas e previsíveis, com transições mais frequentes e difíceis. Estas mudanças passaram a exigir dos trabalhadores o desenvolvimento de capacidades e competências que diferem substancialmente dos conhecimentos e aptidões requeridos pelas profissões do Século XX (Savickas et al., 2009).

Para os especialistas que procuram auxiliar as pessoas a desenvolverem suas vidas de trabalho, esse contexto suscita uma série de novas questões e desafios (Savickas et al. 2009). Assim, a reflexão acerca dos modelos e métodos para a intervenção no domínio da carreira

---

<sup>12</sup> A globalização conforme a definição de Giddens (1991) trata-se da “intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distancia e vice-versa” (p. 69). É, ainda, um processo dialético, pois “os acontecimentos locais podem se deslocar numa direção inversa às relações muito distanciadas que os modelam” (p. 70).

evidenciou a necessidade de novas abordagens para atender as demandas do novo Século (Duarte, 2009).

À vista disso, Savickas et al. (2009) apontaram para a necessidade de reformulação das concepções nucleares das teorias de carreira e das técnicas de orientação vocacional do Século XX para adaptarem-se à economia pós-moderna. Nesta mesma linha, Duarte (2009) indica a necessidade de compreensão dos novos caminhos que as pessoas estão seguindo nas sociedades da informação e economias globais. A autora salienta que uma resposta a este desafio consiste em construir modelos contextualizados, menos descritivos e conceitualmente sólidos, que possam ser utilizados para ajudar o indivíduo, em parceria com a organização, a lidar com os seus contextos culturais específicos, a compreender os espaços das representações sociais e a reconhecer quando os objetivos pessoais condizem com o ambiente de trabalho.

Ao final do Século XX tornou-se necessário, portanto, repensar a Psicologia Vocacional e lançar as bases para mais uma mudança de paradigma, chegando-se assim à Psicologia da Construção da Vida, o modelo *Life Designing* (Duarte, 2009). Trata-se de mudança paradigmática: da Psicologia Vocacional enquanto estudo do comportamento nas escolhas de carreira, passou-se para o estudo da importância que o trabalho tem na vida de cada um, considerando o conjunto de variáveis que afetam e interagem com o desenvolvimento, isto é, as dimensões psicológicas e os contextos socioeconômicos e culturais (Duarte, 2006; Duarte, 2009). O modelo *Life Designing* representa, assim, um quadro teórico que agrega a Teoria de Construção de Si (Guichard, 2005) e Teoria da Construção da Carreira (Savickas, 2005).

Assim, foi criado o *Life Design International Research Group*, que contou com representantes da Bélgica, França, Itália, Portugal, Suíça, Holanda e EUA, com o intuito de evitar as dificuldades resultantes de se criar modelos e métodos em um País e posteriormente tentar exportá-los para outros contextos onde teriam que ser adaptados. A partir da criação do grupo, foi negociado um conjunto de conceitos e definições e, então, enunciada uma posição epistêmica comum.

Um dos desafios colocados a essa perspectiva é a produção de um modelo de carreira testado empiricamente e metodologicamente aprimorado, que se adapte à nova sociedade global, apoie intervenções adequadas, e leve os indivíduos a um processo contínuo de integração aos seus contextos (Savickas et al., 2009). Como é possível constatar, os contextos aqui assumem uma importância até então não verificada em

outras abordagens, haja vista que aspectos como a natureza cultural, o impacto das novas tecnologias, a visão da organização como um sistema de carreira no seu conjunto, os novos empregos e consequente evolução das concepções de trabalho, e a promoção para o sucesso como dependente das práticas de planejamento e da gestão dos recursos, constituem aspectos inovadores que interagem, integram e sustentam a vida de trabalho de cada indivíduo e de cada contexto (Duarte, 2009).

Neste paradigma, o foco coloca-se não apenas na compreensão do modo como o indivíduo pode desenvolver-se e progredir na sua carreira, mas também nos fatores e processos envolvidos na construção da sua vida, considerando que a construção das vidas de trabalho não é independente da construção das outras vidas (Duarte, 2009). O paradigma do *Life Designing* enfatiza a subjetividade e autodeterminação de cada indivíduo, aproximando a noção de carreira à noção de vida e caracterizando as carreiras como pessoais, enquanto narrativas subjetivas da vida.

O novo paradigma para o aconselhamento de carreira deve, portanto, produzir conhecimento e capacidades específicas para analisar e lidar com contextos ecológicos, dinâmicos complexos, causalidades não lineares, realidades subjetivas múltiplas e modelagem dinâmica. Por isso, as intervenções que se guiam pelos objetivos deste modelo devem pautar-se por um paradigma que enfatize a evolução conjunta permanente dos indivíduos, da economia e da sociedade (Savickas et al. 2009). Nesta proposição, cinco fundamentos definem o enfoque da Construção da Vida (*Life Designing*), conforme Savickas et al. (2009) e Duarte (2009):

1. Dos traços e estados para os contextos (possibilidades contextuais): reconhecimento de que o aconselhamento ocorre em condições que não podem ser controladas, tendo em vista que o indivíduo e o contexto formam uma entidade dinâmica complexa, que resulta de uma auto-organização de adaptação mútua ao longo do tempo.

2. Da prescrição ao processo (processos dinâmicos): os conselheiros devem discutir com seus clientes “como fazer” e não “o que fazer”, com foco em estratégias e na dinâmica de enfrentamento, mais do que informação ou conhecimento.

3. Da causalidade linear para a dinâmica não linear (progressão não linear): alargamento de perspectiva, passando do simples conselho relativo a uma tomada de decisão vocacional para a perícia em co-construir e acompanhar um processo de construção de vida mais holístico, substituindo a tradicional sequência simplificada de

diagnóstico diferencial, indicação e prescrição, herdada do modelo médico.

4. De fatos científicos para a realidade narrativa (realidades múltiplas): foco na contínua construção e reconstrução das realidades subjetivas e múltiplas que os sujeitos produzem, incentivando-os a engajar-se em atividades e na busca de sentido que os capacitarão a construir uma nova visão sobre si mesmos.

5. Da descrição à construção (padrões pessoais): foco em procurar configurações estáveis de um conjunto de variáveis psicológicas, a fim de prever os futuros e prováveis comportamentos.

Assim, a estrutura geral da teoria está organizada de modo a considerar todo o ciclo vital, a ser holística, contextual e preventiva. O enquadre geral para intervenções visa promover a adaptabilidade, a narrabilidade e a atividade. A adaptabilidade refere-se à mudança, ou desenvolvimento de capacidades de antecipação de mudanças e do próprio futuro em contextos mutáveis, enquanto a narrabilidade diz respeito à continuidade, isto é, a capacidade de fazer narrativa ou a narração da história que ilustre a carreira e a vida com coerência e continuidade, permitindo ao indivíduo melhor compreender os seus temas de vida, a personalidade vocacional e os recursos de adaptabilidade. Juntas, adaptabilidade e narrabilidade proporcionam aos indivíduos a flexibilidade e a fidelidade a si mesmos, permitindo-lhes o engajamento em atividades significativas e a desenvolverem-se nas sociedades do conhecimento (Savickas et al., 2009).

O *Life Designing* é um modelo que agrega a evolução das teorias vocacionais, subsidiando a compreensão de como as pessoas constroem suas carreiras no mundo atual, considerando tanto características pessoais quanto contextuais e suas inter-relações em uma compreensão abrangente do comportamento vocacional. Assim, traduz uma visão integrativa, pois admite a importância de compreender como as pessoas escolhem profissões (perspectiva diferencial) e de como as carreiras se desenvolvem no tempo (perspectiva desenvolvimentista normativa), embora procure aprofundar a compreensão sobre como as pessoas constroem as suas vidas por meio do trabalho, ou como as pessoas poderiam construir melhor suas vidas na sociedade em que vivem (Taveira, 2010/2011).

Na elaboração desse trabalho, utilizou-se como parâmetros teóricos principais a Teoria da Construção de Carreira (CCT), e o modelo *Life Designing*. A escolha deveu-se ao fato de estas serem perspectivas que embasam pesquisas e práticas de intervenção contemporâneas, e do mesmo modo, por abrangerem o estudo da

adaptabilidade de carreira, construto relevante na compreensão da construção de carreira no contexto desta investigação.

#### **1.4 Adaptabilidade de carreira**

A origem do construto adaptabilidade de carreira remonta à obra de Super (1955), quando o autor propôs as dimensões para a avaliação da maturidade vocacional, conceito considerado central no desenvolvimento vocacional de adolescentes. No entanto, Super e Knasel (1981) apontaram que embora o conceito de maturidade fosse adequado para a compreensão e avaliação de processos na adolescência, seria insuficiente para abarcar o público adulto, quando passaram a sugerir a noção de adaptabilidade.

Posteriormente, Super, Thompson e Lindeman (1988) desenvolveram um instrumento para avaliação do construto. Em suas proposições, a adaptabilidade de carreira compunha-se de cinco dimensões, sendo duas afetivas (disposição para planejar e exploração), e três cognitivas (informação, tomada de decisão, e orientação para a realidade). Neste modelo, aspectos psicológicos constituíam-se nos principais determinantes da adaptabilidade, cujos índices eram tidos como preditores da capacidade de ajustamento profissional (Super, 1977; Lassance & Sarriera, 2012).

Apesar destas formulações iniciais, foi Savickas (1997) que proporcionou os avanços conceituais mais importantes em termos de compreensão e delimitação teórica da adaptabilidade (Ambiel, 2014). O autor utilizou como base uma definição geral da adaptabilidade, entendida como a capacidade de adequar-se a mudanças e ajustar-se a novas circunstâncias, e concebeu a carreira como um *continuum* de necessidades para responder às diferentes demandas ao longo da carreira (Ambiel, 2014). Assim, Savickas (2005) conceituou a adaptabilidade de carreira como um processo psicossocial que denota a prontidão e os recursos do sujeito para lidar com as tarefas previsíveis de preparação e participação em papéis de trabalho e ajustes imprevisíveis impostos por mudanças nas condições de trabalho. Neste entendimento, a adaptabilidade de carreira é aplicada a qualquer fase do desenvolvimento, pois, independente da faixa etária, envolve atitudes de planejamento, exploração de si e do ambiente e tomada de decisão a partir de informações adquiridas (Savickas, 1997).

Mais tarde, Savickas (2013) alterou a definição anterior de adaptabilidade de carreira, passando a entendê-la como um processo psicossocial que denota a prontidão e os recursos do sujeito para lidar com tarefas atuais e iminentes do desenvolvimento de carreira,

transições ocupacionais, e traumas pessoais. Segundo essa proposta, as competências comportamentais necessárias para o desenvolvimento da adaptabilidade dividem-se em quatro dimensões globais, organizadas em um modelo estrutural composto por três níveis.

Em um nível mais abstrato, localizam-se as dimensões preocupação, controle, curiosidade e confiança. Por meio dessas dimensões, as pessoas adquirem recursos e estratégias para gerir tarefas críticas e possíveis transições ao longo do processo de construção de suas carreiras. Em um nível intermediário, o modelo considera um conjunto de variáveis que engloba atitudes, crenças e competências específicas, as quais moldam os comportamentos de *coping* diante das tarefas de desenvolvimento. Por fim, em um nível mais concreto, situam-se os comportamentos vocacionais, referentes às respostas que conduzem ao desenvolvimento de carreira (Ambiel, 2014).

O construto adaptabilidade de carreira foi definido operacionalmente por meio de um trabalho conjunto que contou com uma equipe de psicólogos de 18 países. A partir de então, foi desenvolvida a *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS), utilizada em diferentes países, com resultados facilmente comparáveis (Savickas & Porfeli, 2012). A primeira versão da *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS) foi constituída por 100 itens, divididos igualmente em 25 itens entre quatro dimensões: preocupação, controle, curiosidade e confiança. Foram desenvolvidos três estudos piloto nos Estados Unidos, que utilizaram análises fatoriais exploratórias, quando então os itens foram reduzidos a quatro conjuntos de 11, ou seja, 44 itens. A versão resultante foi aplicada em 13 dos 18 países representados (Ambiel, 2014). Por meio de análises de covariância e análises fatoriais confirmatórias, Savickas e Porfeli (2012) excluíram 20 dos 44 itens. A escala revisada foi composta por 24 itens, decompostos em quatro conjuntos de seis afirmativas.

A forma brasileira foi desenvolvida e testada por Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães e Duarte (2012), apresentando resultados de consistência interna entre bom e excelente e estrutura fatorial semelhante à internacional. A forma brasileira excluiu dois itens, um na dimensão controle e outro na dimensão confiança, que ficaram com cinco itens. A primeira dimensão (preocupação) contém seis itens, que se referem à capacidade para pensar a respeito do futuro profissional, planejamento e preparação para os desafios da carreira. A segunda dimensão (controle) se divide em cinco itens e reflete a habilidade para controlar as tentativas de preparação para o futuro profissional, bem como o nível de responsabilidade, esforço, autodisciplina e persistência.

A terceira dimensão (curiosidade) comporta seis itens e diz respeito à exploração de si mesmo e de possíveis futuros cenários de carreira. A quarta dimensão (confiança) integra cinco itens, relacionados à crença nas escolhas de carreira e na capacidade para implementar os planos profissionais (Ambiel, 2014; Savickas & Porfeli, 2012).

A partir da constatação de que houve uma tendência dos escores em Portugal e no Brasil serem mais elevados do que em outros países (Savickas & Porfeli, 2012), e da possível relação deste fato com a forma como foram definidas as âncoras da chave de respostas do instrumento que poderiam então resultar num possível viés de resposta, aliado ao fato de que dois itens não haviam sido incluídos na coleta de dados da primeira versão brasileira da CAAS, Audibert e Teixeira (2015) realizaram uma revisão da versão brasileira da Escala de Adaptabilidade de Carreira, utilizando uma amostra de 990 universitários, com idade média de 25,8 anos. Conforme esperado, os índices de fidedignidade foram satisfatórios e os resultados de análises fatoriais confirmatórias apontaram um ajuste satisfatório para um modelo de quatro fatores hierárquicos (com um fator de segunda ordem).

Em termos da produção científica no âmbito da adaptabilidade de carreira, Fiorini, Bardagi e Silva (2016) constataram um aumento considerável nos últimos anos, atribuído à importância que o construto tem assumido no mundo do trabalho contemporâneo. Os autores realizaram uma busca nas plataformas *Web Of Science*, *Scopus*, *SciELO* e *PePSIC*, sem delimitação temporal, e concluíram que especialmente nos últimos cinco anos, a produção que aborda temas referentes à adaptabilidade de carreira teve um acréscimo significativo. Descrevem que, do total de 224 artigos internacionais recuperados, mais da metade foram produzidos nesse período, enquanto em relação aos trabalhos nacionais, apenas cinco artigos foram localizados, todos publicados entre 2010 e 2015 (Fiorini, Bardagi & Silva, 2016). Uma busca realizada no mês de dezembro de 2016 nas plataformas *SciELO*, *PePSIC*, *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*, *Banco de Teses & Dissertações Capes* e no *site* de buscas *Google Acadêmico*, sem delimitação de datas, reafirma o panorama apresentado.

Na plataforma *SciELO*, a pesquisa foi realizada com o emprego conjunto das palavras *carreira* e *adaptabilidade*, em português e inglês, sendo recuperado apenas um trabalho (Silva & Teixeira, 2013). O artigo descreve um estudo que objetivou compreender como as experiências de estágio contribuem para o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira. Os achados indicaram que apesar de todas as dimensões da adaptabilidade de carreira influenciarem a qualidade das vivências

acadêmicas e serem por elas influenciadas, as dimensões curiosidade e confiança mostraram-se mais relacionadas com os benefícios do estágio e com a construção das bases para a transição ao papel profissional (Silva & Teixeira, 2013).

Na plataforma PePSIC, também empregou-se em conjunto as palavras carreira e adaptabilidade, em português e inglês. Foram recuperados no total nove trabalhos (Ambiel, 2014; Audibert & Teixeira, 2015; Cattani, Teixeira, & Ourique, 2016; Carvalho & Taveira, 2012; Fiorini, Bardagi, & Silva, 2016; Janeiro, 2011; Lassance, 2005; Oliveira, Melo-Silva, & Dela-Coleta, 2012; Silva & Gamboa, 2014). Dentre estes trabalhos, quatro são de cunho teórico (Carvalho & Taveira, 2012; Fiorini, Bardagi & Silva, 2016; Lassance, 2005; Oliveira, Melo-Silva & Dela-Coleta, 2012). No que diz respeito aos estudos empíricos, dois deles (Janeiro, 2011; Silva & Gamboa, 2014) foram realizados em Portugal.

Em relação aos estudos brasileiros, pode-se citar a pesquisa de Cattani, Teixeira e Ourique (2016), que teve o objetivo de verificar a relação existente entre maturidade de carreira (avaliada por meio do Inventário de Maturidade de Carreira, instrumento que tem por objetivo avaliar a adaptabilidade de carreira em estudantes de nível secundário) e nível socioeconômico em estudantes de ensino médio. Os autores observaram ausência de correlação significativa entre as variáveis maturidade de carreira e o nível socioeconômico. Assim, concluíram que a maturidade de carreira do adolescente em momento de escolha profissional possivelmente está associada a outros fatores que não somente a questão socioeconômica familiar. O outro artigo brasileiro recuperado (Audibert & Teixeira, 2015) diz respeito a um estudo de revisão da versão brasileira da Escala de Adaptabilidade de Carreira.

No site de buscas *Google Acadêmico* foram recuperados 10 trabalhos utilizando-se o termo adaptabilidade de carreira. Destes, oito tratam-se de estudos empíricos, apenas dois brasileiros (Magalhães & Gomes, 2007; Teixeira, Lassance, & Bardagi, 2011) e os outros seis portugueses (Duarte, 2000; Fernandes & Bilbao, 2010; Fontainhas, 2008; Leite, 2010; Gonçalves, 2007; Martins, 2010). Os dois trabalhos restantes são artigos teóricos (Duarte et al., 2009; Lassance, 2005).

No que diz respeito aos estudos empíricos, Magalhães e Gomes (2007) abordaram a relação entre interesses vocacionais e os processos de comprometimento e entrincheiramento na carreira em diferentes fases da vida em uma amostra de 733 profissionais, que responderam a medidas de comprometimento e de entrincheiramento na carreira. O foco do estudo foi examinar se os interesses vocacionais estavam

associados a diferenças em comportamentos de adaptabilidade de carreira, tomando os conceitos de comprometimento e entrincheiramento como descritores de tais comportamentos. As análises revelaram interação entre estágio de vida e personalidade vocacional para os escores de entrincheiramento na carreira.

O estudo realizado por Teixeira, Lassance e Bardagi (2011)<sup>13</sup>, por sua vez, investigou diferenças na adaptabilidade de carreira de estudantes universitários em função do sexo e da situação de trabalho, por meio da aplicação do Inventário de Adaptabilidade de Carreira. Na comparação dos sexos, observaram diferença estatisticamente significativa apenas para a dimensão preocupação, com as mulheres tendo apresentado escores mais altos do que os homens. Na comparação da situação de trabalho, observaram diferenças estatisticamente significativas em controle e confiança, com os estudantes trabalhadores tendo obtido escores mais elevados do que os não trabalhadores. Os resultados obtidos sugerem que as mulheres antecipam e planejam mais os seus percursos profissionais do que os homens, o que pode ser consequência de uma atitude mais cuidadosa na gestão da carreira e de uma possível percepção de barreiras que demandam estratégias de enfrentamento. Por outro lado, no que diz respeito aos efeitos da situação de trabalho, os resultados sugerem que a experiência concreta no mundo do trabalho está associada a atitudes pró-ativas e de autoconfiança em relação à carreira.

As buscas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Banco de Teses e Dissertações Capes foram operacionalizadas por meio da utilização do termo “adaptabilidade de carreira” e resultaram na localização de quatro trabalhos, sendo três dissertações (Saldanha, 2013; Silveira, 2013; Silva, 2010) e uma tese (Magalhães, 2005). A pesquisa realizada por Silveira (2013), já citada no início deste tópico, tratou da revisão da versão brasileira da Escala de Adaptabilidade de Carreira, constatando também que as variáveis decisão de carreira, autoeficácia profissional e exploração ampliada estiveram fortemente associadas às dimensões da adaptabilidade de carreira.

Saldanha (2013), por seu turno, investigou qualitativamente a adaptabilidade de carreira de trabalhadores-estudantes, e relatou como estes percebem seus recursos de adaptabilidade e os expressam no dia-a-dia. A amostra contou com nove trabalhadores estudantes de graduação, sendo utilizada uma entrevista semiestruturada e a aplicação da

---

<sup>13</sup> Apenas o resumo do trabalho encontrava-se disponível.

estratégia *teaching the test*, com a versão brasileira da Escala de Adaptabilidade de Carreira. Os resultados demonstraram que o trabalhador-estudante tem um desenvolvimento de carreira particular quando comparado às pessoas que desempenham estes papéis de forma não simultânea. O manejo exigido pela simultaneidade de papéis influencia na forma com que os trabalhadores estudantes organizam os diversos papéis e a saliência que estes apresentam, estabelecendo um padrão característico que determina o seu engajamento ao contexto social.

Já Silva (2010) realizou um estudo visando compreender percepções de estudantes universitários sobre a transição entre os papéis de estudante a trabalhador e profissional, investigando a influência dos processos de adaptabilidade de carreira e das experiências acadêmicas, especialmente o estágio, para a transição de identidade. Com esta finalidade, desenvolveu dois estudos, um quantitativo e um qualitativo. Os resultados sugeriram que as experiências de estágio influenciam o desenvolvimento de dimensões da adaptabilidade de carreira, bem como a adaptabilidade influencia o aproveitamento das vivências de estágio. Tais experiências mostraram-se fundamentais no processo de transição do papel de estudante para o papel profissional. Por fim, os achados do estudo de Magalhães (2005) indicaram que a adaptabilidade de carreira e a generatividade, ou seja, o envolvimento do sujeito com o bem-estar das próximas gerações e desejo de ser lembrado na posteridade, estão associadas a tipos de interesse vocacional.

A literatura internacional, como já mencionado, é muito mais vasta no âmbito das pesquisas sobre adaptabilidade de carreira. Estudos tem demonstrado que a adaptabilidade de carreira correlaciona-se positivamente com maior esforço acadêmico, otimismo em planos educacionais e de carreira, envolvimento em atividades de exploração de carreira (Rottinghaus, Day, & Borgen, 2005; Tolentino et al., 2014), ajuste flexível de metas, determinação na busca de objetivos, possibilidades de crescimento profissional (Tolentino et al., 2013), sucesso e autoeficácia na busca de emprego (Guan et al., 2013), autoeficácia nas decisões de carreira (Douglass & Duffy, 2015), senso de controle (Duffy, 2010), satisfação no trabalho (Coetzee & Stoltz, 2015), personalidade pró-ativa, (Tolentino et al., 2014), bem-estar geral e profissional (Maggiori, Johnston, Krings, Massoudi, & Rossier, 2013) e empregabilidade (De Guzman & Choi, 2013). Por outro lado, correlações negativas foram encontradas entre adaptabilidade de carreira e entrenchamento de carreira (incapacidade percebida e/ou falta de disposição para buscar novas oportunidades de carreira) (Zacher,

Ambiel, & Noronha, 2015) e com o estresse no trabalho (Johnston, Luciano, Maggiori, Ruch, & Rossier, 2013).

Em adolescentes, níveis mais altos de adaptabilidade de carreira estão relacionados a transições vocacionais mais bem-sucedidas (Creed, Fallon, & Hood, 2009; Hirschi, Niles, & Akos, 2011; Skorikov, 2007). Em relação aos jovens adultos e adultos, estudos tem apresentado a adaptabilidade de carreira como preditora de satisfação em processos de transição (Hirschi, 2010), satisfação profissional (Tolentino, Garcia, Restubog, Bordia, & Tang, 2013), bem-estar subjetivo (Hartung & Taber, 2008), autoeficácia na busca de emprego (Guan et al., 2013) e qualidade do emprego obtido (Koen, Klehe, & Van Vianen, 2012; Koen, Klehe, Van Vianen, Zikic, & Nauta, 2010; Zikic & Klehe, 2006).

A adaptabilidade de carreira tem sido apontada também como preditora da autoeficácia na transição para o trabalho, principalmente pelas dimensões confiança e curiosidade (Gamboa, Paixão, & Palma, 2015). Do mesmo modo, é tida como capaz de predizer positivamente a satisfação com a carreira e, negativamente, os níveis de intenção de mudança (Chan & Mai, 2015) e apresenta um papel mediador na antecipação do planejamento de carreira, e no desenvolvimento de competências profissionais (Dumulescu, Balazsi, & Opre, 2015; Guo et al., 2014) e competências estratégicas (Guan, Yang, Zhou, Tian, & Eves, 2016).

A partir de uma pesquisa realizada com 330 adolescentes com idades entre 12 e 16 anos, Hirschi (2009) constatou que disposições emocionais positivas, crenças de capacidade, crenças relacionadas ao contexto social, e a capacidade de decisão e especificação de objetivos de carreira foram preditoras dos níveis de adaptabilidade de carreira ao longo do ano escolar. Entretanto, as variáveis que melhor predisseram a adaptabilidade de carreira ao longo do tempo foram as crenças de apoio ao contexto social e a disposição emocional positiva. Os resultados amparam a noção de que o desenvolvimento de carreira de adolescentes é afetado por uma interação complexa de fatores ambientais, emocionais e cognitivos. Além disso, os dados apontaram que adaptabilidade de carreira é um importante indicador do amadurecimento na adolescência, podendo facilitar o desenvolvimento, e resultar em maior bem-estar.

O contexto relacional é considerado um aspecto relevante para a compreensão da adaptabilidade de carreira. O apoio emocional da família, professores e amigos próximos, quando considerados em conjunto, contribuem significativamente para as quatro dimensões da adaptabilidade de carreira, de modo que os estudantes que percebem

mais apoio apresentam níveis mais elevados de adaptabilidade de carreira (Kenny & Bledsoe, 2005).

Hirschi (2010) investigou a influência do contexto, da idade e da adaptabilidade de carreira nas aspirações de carreira de adolescentes suíços com idades entre 13 e 15 anos, avaliados em dois momentos, com um intervalo de dez meses. Os dados sugerem que é o nível de envolvimento dos adolescentes com as tarefas de preparação da carreira, e não a idade cronológica, o que determina o grau de aspiração. A idade não foi um preditor significativo da estabilidade ou do realismo dos projetos de carreira. Por outro lado, o grau de adaptabilidade de carreira explicava uma parte pequena, embora significativa, da variância da estabilidade e do realismo.

Guan et al. (2016) examinaram o papel moderador das crenças relacionadas a tradicionalidade nas relações entre apoio parental, autoeficácia na tomada de decisão de carreira e adaptabilidade de carreira em 731 estudantes universitários chineses, em dois períodos de mensuração, com intervalo de 18 meses. Conforme as hipóteses prévias, o apoio dos pais teve uma relação positiva com a adaptabilidade de carreira e com a autoeficácia na tomada de decisão de carreira. Constataram ainda que a tradicionalidade pode limitar o senso de escolha pessoal e de agência e carreira, isto é, altas crenças de tradicionalidade diminuem os efeitos do apoio parental no desenvolvimento da autoeficácia na tomada de decisão de carreira, o que impede o aumento da adaptabilidade de carreira. A pesquisa identificou, portanto, que as crenças relacionadas a tradições determinam até que ponto o apoio dos pais pode promover autoeficácia na tomada de decisão de carreira e adaptabilidade de carreira.

Cheung e Jin (2016) apresentam um estudo em que desenvolveram uma intervenção para promover a exploração de carreira em 380 alunos de uma universidade pública de Hong Kong. Foram realizadas avaliações pré e pós-teste para avaliar o impacto da intervenção em termos de tomada de decisões de carreira, adaptabilidade de carreira e apoio relacional. Embora tenha havido um aumento na adaptabilidade de carreira no grupo da intervenção no pós-teste, este não foi suficientemente significativo quando analisado em conjunto com o grupo de comparação. Segundo os autores isto se deve, provavelmente, ao fato de o curso ter sido desenvolvido com um enfoque específico na exploração de carreira, na medida em que outros elementos necessários para o desenvolvimento da adaptabilidade na carreira foram insuficientes.

No âmbito acadêmico, estudantes com altos níveis de adaptabilidade de carreira tendem a ser mais competentes e otimistas em relação às suas carreiras, a sentirem-se mais capazes na tomada de decisões de carreira e na busca por emprego, e mais propensos a conseguirem um emprego (Duffy, Douglass, & Autin, 2015). Pesquisas teóricas e empíricas conduzidas até o momento sugerem que a adaptabilidade de carreira é um construto importante no que se refere às transições de trabalho, particularmente entre os graduados que enfrentam o desafio de passar do ensino superior para os contextos profissionais (Monteiro & Almeida, 2015).

A relação entre adaptabilidade de carreira, experiências de trabalho, atividades extracurriculares e transição para o trabalho foi estudada por Monteiro e Almeida (2015), que concluíram que os estudantes que trabalham ou que relataram experiências ocupacionais apresentam escores mais altos nas dimensões controle e curiosidade da adaptabilidade de carreira. Já os participantes que antecipavam dificuldades na transição para o mercado de trabalho, apresentaram menores índices na dimensão controle.

Ambiel, Hernández e Martins (2016) verificaram correlações positivas entre adaptabilidade de carreira e vivências acadêmicas, com destaque para a correlação positiva e com grau moderado entre a dimensão preocupação (adaptabilidade de carreira) e a dimensão carreira (vivências acadêmicas). Já Ambiel, Santos e Dalbosco (2016) realizaram um estudo com o objetivo de testar o poder preditivo da adaptação acadêmica e da adaptabilidade de carreira em relação aos motivos para evasão do curso superior. Os resultados demonstraram que a adaptação - tanto relacionada ao ensino superior quanto à carreira - devem ser consideradas para lidar com a evasão. Como contribuição teórica da pesquisa, os autores apontam a constatação de que no estudo dos motivos individuais para a evasão, as questões de adaptação acadêmica não devem ser observadas de forma independente às relacionadas à carreira.

Vários estudos têm demonstrado também a existência de relações entre personalidade e adaptabilidade de carreira (Bardagi & Albanaes, 2015; Li et al., 2015; Rossier et al., 2012; Taber & Blankemeyer, 2015; Zacher, 2014). Zacher (2014), por exemplo, realizou estudo para investigar os efeitos de características demográficas e de três conjuntos de variáveis de diferenças individuais (traços de personalidade conforme o modelo dos cinco fatores, avaliações autorreferentes e foco temporal) sobre as mudanças na adaptabilidade de carreira e suas dimensões (preocupação, controle, curiosidade e

confiança) ao longo do tempo. Os dados foram coletados com 659 trabalhadores da Austrália, que participaram de um estudo longitudinal. Os resultados mostraram que a idade e o foco temporal futuro previam mudanças na adaptabilidade de carreira. Além disso, a idade, a educação, a extroversão, o neuroticismo, a abertura à experiência, as avaliações autorreferentes e o foco temporal futuro previam diferentemente a mudança ao longo do tempo em uma ou mais das quatro dimensões de adaptabilidade de carreira.

Em outro estudo, Li et al. (2015) constataram, por meio de uma investigação com 264 universitários, que a adaptabilidade de carreira é mediadora da relação entre os traços de personalidade (conforme o modelo *Big Five*) e a exploração de carreira. Bardagi e Albanaes (2015) investigaram as relações entre traços de personalidade e adaptabilidade de carreira em 359 universitários ingressantes brasileiros com idade média de 20,6 anos. Neste estudo, foram encontradas correlações significativas entre adaptabilidade e todas as dimensões da personalidade (conforme modelo dos cinco grandes fatores).

Como é possível observar, a adaptabilidade de carreira é um construto que tem sido crescentemente explorado na literatura vocacional devido a sua pertinência frente às atuais configurações das vidas de trabalho. Isso ocorre não apenas em relação a indivíduos já inseridos na esfera laboral, mas também no contexto da formação profissional, sendo avaliada como uma importante variável na construção das carreiras contemporâneas.

A partir da análise da literatura nacional, foi possível identificar a ausência de estudos que abordassem, de forma mais extensiva, variáveis sociodemográficas, educacionais, familiares e ocupacionais em relação ao construto adaptabilidade de carreira, tal como proposto neste estudo. Por isso, pretendeu-se investigar, exploratoriamente, variáveis nesses domínios, com vistas a compreender, especialmente, como tais relações se constituem no contexto específico desta pesquisa. Ademais, no âmbito deste trabalho, o construto adaptabilidade de carreira representa um potencial indicador da adaptação ou de possíveis fragilidades no domínio da construção das trajetórias de carreira dos estudantes de cursos superiores da região Alto Uruguai do Rio Grande do Sul.

### **1.5 Especificação dos objetivos do estudo**

Considerando o conjunto de informações provenientes da revisão de literatura, constatou-se a relevância de estudar a construção de carreira de jovens inseridos em cursos superiores. Nesta pesquisa,

pretendeu-se, ainda, investigar um contexto específico, no caso, instituições públicas da região Alto Uruguai do Rio do Sul. Essa escolha se deu em função da localidade ter vivenciado recentemente o processo expansão e interiorização do ensino superior público. Assim, considerou-se relevante estudar o campo visando a conhecer e compreender as especificidades do perfil dos estudantes, já que como aponta a literatura (Ristoff, 2014; Ronsoni, 2014; Silva, 2014; Santos et al., 2013) o perfil dos graduandos mudou e apresenta-se cada vez mais distinto e heterogêneo. Ademais, frente a um contexto de transformações e novos desafios, estudos sobre as condições de inserção dos estudantes no ensino superior são fundamentais, visto que podem inclusive dar subsídio ao desenvolvimento de políticas de combate à evasão, qualificação de processos internos e na avaliação das políticas de assistências estudantil, entre outros aspectos (Ronsoni, 2014). Buscou-se, portanto, contribuir com a discussão do tema e com a produção de conhecimentos que possam incidir em uma melhor compreensão da construção de carreira de graduandos, buscando, ainda, a geração de subsídios para intervenções de carreira.

A partir disso, o objetivo geral deste estudo foi **investigar a construção de carreira de jovens oriundos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul que frequentam cursos superiores nas instituições públicas da região**. Para tanto, os objetivos específicos se conceberam na perspectiva de: a) descrever características sociodemográficas, educacionais, familiares e ocupacionais de jovens oriundos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul que frequentam cursos superiores nas instituições públicas de ensino dessa região; b) identificar os níveis de adaptabilidade de carreira de jovens oriundos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul que frequentam cursos superiores nas instituições públicas de ensino dessa região em termos globais e das dimensões preocupação, controle, curiosidade e confiança; c) verificar se há variação nos níveis de adaptabilidade de carreira dos participantes considerando variáveis sociodemográficas, educacionais, familiares e ocupacionais; e, d) examinar as experiências passadas, vivências atuais e aspirações futuras no âmbito da construção de carreira de jovens oriundos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul que frequentam cursos superiores nas instituições públicas da região.

## 2. MÉTODO

### 2.1 Caracterização da pesquisa

Tendo em vista a complexidade e a natureza dinâmica dos processos de construção de carreira, e por entender a utilização de diferentes enfoques metodológicos como recurso capaz de fornecer informações que conduzam a uma compreensão mais abrangente dos fenômenos estudados, optou-se pela adoção de um método misto. Assim, a pesquisa foi desenvolvida por meio de duas etapas, em caráter sequencial.

Considerando os objetivos propostos, a primeira etapa da pesquisa constituiu-se de um estudo descritivo de natureza quantitativa. Chizzotti (2005) entende o estudo descritivo como aquele que apresenta, descritivamente, as características do universo pesquisado, buscando melhor entender o seu funcionamento. Já a pesquisa quantitativa, conforme Gil (2010) requer a análise de dados objetivos, passíveis de quantificação, e pressupõe mensuração das variáveis preestabelecidas, com vistas a verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis. Quanto aos procedimentos técnicos, caracterizou-se por um levantamento, pois a partir da solicitação de informações acerca do problema estudado a um grupo significativo de pessoas, mediante análise quantitativa, foram obtidas as conclusões correspondentes aos dados coletados (Gil, 2010).

A segunda etapa, de natureza qualitativa, buscou compreender, interpretar e explicar o fenômeno, considerando-o dentro de uma ótica subjetiva (Siebra, 1999/2000). Assim, foi conduzida a partir de um delineamento de estudos de casos múltiplos, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas. Conforme Yin (2015), essa estratégia de pesquisa contribui para a compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, permitindo uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.

Em síntese, a primeira etapa do estudo voltou-se ao propósito de investigar o construto adaptabilidade de carreira, junto a variáveis sociodemográficas, familiares, educacionais e ocupacionais, a fim de obter subsídios à compreensão da construção de carreira dos jovens graduandos do Alto Uruguai do Rio grande do Sul. Estas informações constituíram, ainda, o enquadre contextual para as discussões empreendidas na segunda etapa da pesquisa, que abordou o fenômeno estudado de um ponto de vista qualitativo.

## 2.2 Etapa 01

### 2.2.1 Participantes

Inicialmente, participaram desta etapa do estudo 1160 estudantes de diferentes semestres, matriculados em cursos superiores de bacharelado e licenciatura nas instituições públicas do Alto Uruguai gaúcho, sendo elas UERGS (cursos de Administração e Gestão Ambiental), IFRS – *Campus* Erechim (cursos de Engenharia Mecânica e Engenharia de Alimentos), IFRS – *Campus* Sertão (cursos de Agronomia, Ciências Biológicas e Zootecnia), e UFFS (cursos de Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Ambiental, Ciências Sociais, História, Geografia, Filosofia e Pedagogia). No entanto, foram excluídos 36 protocolos de estudantes que não responderam o instrumento de pesquisa em sua totalidade, tendo-se como amostra final 1124 estudantes. A Tabela 01 (Descrição da composição amostral) apresenta a composição da amostra inicial conforme a representatividade dos cursos e das instituições.

Tabela 01:  
*Descrição da composição amostral*

Instituição	Curso	Estudantes no curso	Respondentes Amostra geral	Curso (%)	Respondentes Jovens/AU	Instituição (%)
UFFS	Agronomia	251	134	53,39	73	48,07
	Arquitetura e Urbanismo	248	151	60,89	51	
	Ciências Sociais	121	42	34,71	16	
	Geografia	134	52	38,80	15	
	História	186	91	48,92	51	
	Pedagogia	213	115	54,00	82	
	Engenharia Ambiental e Sanitária	230	88	38,26	47	
	Filosofia	96	38	39,58	16	
IFRS Erechim	Engenharia de Alimentos	75	45	60,00	33	54,73
	Engenharia Mecânica	221	117	52,94	89	
IFRS Sertão	Agronomia	219	78	35,62	20	35,50
	Ciências Biológicas	31	15	48,39	07	
	Zootecnia	164	54	32,90	13	
UERGS	Administração	101	68	67,33	62	49,05
	Gestão Ambiental	111	36	32,43	17	
TOTAL		2378	1124	-	592	46,81

Em que pese os dados apresentados, é preciso esclarecer que foram consideradas neste trabalho apenas as informações relativas aos participantes que constituem a sua população alvo, ou seja, jovens (18 a 29 anos) e oriundos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul (residentes na região a pelo menos 5 anos). Com base nesses critérios, obteve-se uma amostra total de 592 estudantes. A descrição dos dados

sociodemográficos, educacionais, familiares e ocupacionais referentes a essa amostra será apresentada na seção de Resultados desta dissertação.

As delimitações estabelecidas serviram ao propósito de buscar-se uma compreensão contextualizada da construção de carreira dos participantes, visando a um aprofundamento da análise a ser empreendida, especialmente na etapa qualitativa do estudo. Sabe-se da heterogeneidade do perfil dos estudantes de graduação, porém, tendo em vista a dificuldade de uma análise que contemple todas as especificidades existentes e, sobretudo, por considerar os limites deste estudo, definiu-se a demarcação apresentada, optando-se por uma maior contextualização e aprofundamento dos fenômenos no estudo de uma população específica.

Nesse sentido, importa mencionar que os dados relativos à amostra inicial, composta por 1124 estudantes das instituições públicas da região, geraram um grande volume de informações que constituíram um banco de dados a ser explorado em estudos subsequentes. A opção por aplicar os instrumentos de pesquisa a todos os estudantes e não somente aos jovens oriundos da região deu-se por questões operacionais do processo de coleta de dados, já que uma seleção prévia baseada nos critérios estabelecidos demandaria maior tempo de interrupção das aulas, o que não seria adequado por interferir ainda mais no andamento normal das atividades acadêmicas.

### 2.2.2 Instrumentos

Esta etapa da pesquisa se constituiu da aplicação de dois instrumentos. O primeiro deles foi o Questionário de Caracterização Global, elaborado especificamente para este estudo com o propósito de descrever características sociodemográficas, educacionais, familiares e ocupacionais (Anexo A: Questionário de Caracterização Global) dos participantes da pesquisa. O Anexo L (Variáveis sociodemográficas, educacionais, familiares e ocupacionais pesquisadas) apresenta as variáveis elencadas e os respectivos itens correspondentes no questionário de pesquisa.

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

escala encontra-se no Anexo B (Escala de Adaptabilidade de Carreira - Career Adapt-Abilities Scale/CAAS).

### 2.2.3 Procedimentos e considerações éticas

Inicialmente, realizou-se contato com as instituições para a entrega da Carta de Apresentação (Anexo F: Carta de Apresentação) e da Carta de Autorização (Anexo G: Declaração Institucional) aos gestores responsáveis, quando foi exposta a intenção de realização da pesquisa, bem como os objetivos e procedimentos de coleta de dados previstos. Cabe destacar que todas as instituições contatadas consentiram a realização da pesquisa (Anexo H: Autorização Institucional - IFRS *Campus* Erechim, Anexo I: Autorização Institucional - UERGS, Anexo J: Autorização Institucional – UFFS e Anexo K: Autorização Institucional - IFRS *Campus* Sertão).

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, realizou-se contato novamente com as instituições para o agendamento da coleta de dados. Feito isso, nos dias e horários previamente estipulados, realizou-se a aplicação coletiva dos instrumentos, a qual ocorreu nos meses de maio e junho de 2017. Antes da aplicação dos questionários, foram explicados os objetivos da pesquisa e os estudantes que aceitaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - 1ª Etapa do estudo).

### 2.2.4 Análise dos dados

O banco de dados constituído das informações do Questionário de Caracterização Global e da Escala de Adaptabilidade de Carreira foi tabulado no *software* Excel. Após a transferência completa das informações, os dados foram importados ao *software* STATA -versão 14, para a realização de análises estatísticas descritivas e inferenciais. Os escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira não apresentaram distribuição paramétrica ( $p < 0,05$ ) investigada por meio do teste de *Shapiro-Wilk*, sendo assim, foram utilizados procedimentos estatísticos não paramétricos, baseados nos testes *Mann-Whitney*, *Kruskal-Wallis* e Correlação de *Spearman*, de acordo com a quantidade de grupos e dos axiomas de cada medida.

Após a tabulação de todos os dados coletados foram controladas as variáveis idade (apenas indivíduos entre 18 e 29 anos), região (apenas Alto Uruguai) e tempo de residência na região (maior do que cinco anos), buscando demarcar o grupo específico da amostra alvo do

presente trabalho (n=592). Com esta amostra se utilizou o teste de *Mann-Whitney* para verificar o efeito das variáveis: a) ter filhos ou não, b) situação ocupacional, c) forma de ingresso no curso superior, d) cursar opção preferencial de graduação, e) realização de atividades extracurriculares, e, f) vontade de mudar de curso ou abandoná-lo, nos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira. As variáveis: a) instituição de ensino, b) curso, c) gênero, d) estado civil, e) procedência, f) situação de moradia, g) posição entre irmãos, h) participação na vida econômica do grupo familiar, i) apoio do pai, j) apoio da mãe, k) apoio do (a) companheiro(a), l) renda familiar, m) renda individual, n) tipo de ensino médio cursado, o) tipo de escola no ensino no médio, p) ter cursado previamente ensino técnico ou não, q) ter cursado graduação previamente ou não, r) c área de trabalho, s) vontade de mudar de curso, t) vontade de abandonar o curso, u) projetos educacionais e v) projetos ocupacionais, foram investigadas pelo teste *Kruskall-Wallis* seguido da análise *post-hoc* de comparações múltiplas pelo teste de *Dunn*. Por fim, realizou-se a correlação de *Spearman* para investigar o grau de associação entre: a) idade, b) experiência profissional, c) tempo de conclusão do ensino médio, d) autoavaliação do desempenho acadêmico, e) semestre, e f) tempo de residência na região Alto Uruguai e os escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira. Para todos os procedimentos estatísticos se considerou o nível de significância de 5%.

Um aspecto importante a esclarecer é que em função do número elevado de cursos presentes na amostra foi realizado um agrupamento por área do conhecimento, o qual seguiu a classificação feita pelo CNPq<sup>14</sup>. Desse modo, os cursos foram assim agrupados: Ciências Sociais Aplicadas (Administração e Arquitetura e Urbanismo), Ciências Humanas (Filosofia, Geografia e História), Ciências Agrárias (Agronomia, Engenharia de Alimentos e Zootecnia), Engenharias (Engenharia Ambiental e Sanitária e Engenharia Mecânica), Ciências Biológicas (Ciências Biológicas) e Outros Cursos (Ciências Sociais, Gestão Ambiental e Pedagogia).

---

<sup>14</sup> A tabela completa das áreas de conhecimento pode ser acessada pelo link: <http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>

## 2.3 Etapa 02

### 2.3.1 Participantes

A seleção de participantes para esta etapa foi baseada nos índices gerais de adaptabilidade de carreira obtidos na primeira fase da pesquisa. Dessa forma, foram selecionados, dentre os estudantes que se disponibilizaram a participar desta etapa, seis sujeitos com escores situados nos limites extremos obtidos na Escala de Adaptabilidade de Carreira, sendo três com níveis mais baixos e três com níveis mais altos. Além disso, na composição desta amostra, adotou-se como critério o estudante residir na região Alto Uruguai desde o nascimento, além de, como já estabelecido na fase anterior, estar situado na faixa etária de 18 a 29 anos. Cabe mencionar que a adoção de diferentes escores de adaptabilidade de carreira teve o propósito de possibilitar uma maior variabilidade à amostra, e não uma análise individualizada segundo esse critério. A Tabela 02 (Descrição dos participantes da Etapa 02) apresenta características dos estudantes entrevistados nessa etapa da pesquisa.

Tabela 02

*Descrição dos participantes da Etapa 02 (idade, gênero, escores gerais de Adaptabilidade de Carreira e dimensões)*

	Idade	Gênero	Escore geral	Preocupação	Controle	Curiosidade	Confiança
P1	24	Homem	61	13	14	16	18
P2	19	Mulher	115	30	30	26	29
P3	25	Homem	67	27	13	14	13
P4	23	Homem	117	29	30	29	29
P5	25	Mulher	70	15	16	18	21
P6	23	Homem	118	30	28	30	30

### 2.3.2 Instrumentos

Nesta etapa da pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas de roteiro flexível. Os itens que compuseram a entrevista compreenderam a investigação da construção de carreira dos participantes considerando tanto dimensões individuais como contextuais, a partir de questionamentos que buscaram examinar as experiências passadas, vivências atuais, aspirações e expectativas futuras, por meio de quatro temas norteadores: contexto de vida geral, processo de escolha do curso superior, experiências no curso superior, e projetos de vida e de carreira.

Ainda que a proposta do roteiro tenha sido orientar as entrevistas, manteve-se flexibilidade para que as perguntas fossem feitas de forma apropriada a cada situação de interação com os participantes. O roteiro de entrevista encontra-se no Anexo C (Roteiro de entrevista).

### 2.3.3 Procedimentos e considerações éticas

As entrevistas foram realizadas após a análise preliminar dos dados da primeira etapa. A disponibilidade para a participação nas entrevistas foi verificada na coleta de dados inicial, isto é, no momento da aplicação dos instrumentos referentes à primeira etapa solicitou-se aos estudantes que desejassem participar da segunda fase do estudo que disponibilizassem, ao final do Questionário de Caracterização Global, um e-mail ou telefone para contato.

Assim, a partir da relação de estudantes que se dispuseram a participar da segunda etapa do estudo, foi elaborada uma listagem hierárquica conforme os escores globais de adaptabilidade de carreira, selecionando-se para a pesquisa seis indivíduos, como descrito no item 2.3.1 desta dissertação. Importa mencionar que os escores de adaptabilidade de carreira dos estudantes entrevistados, quais sejam 61,67 e 70 (mais baixos) e 115,117 e 118 (mais altos) não foram os mais extremos da amostra (40 e 120), tendo em vista quatro fatores: a) os participantes puderam optar por participar ou não desta etapa indicando sua escolha no questionário aplicado coletivamente; b) um dos critérios de seleção foi ter nascido na região, o que excluiu da possibilidade de participação os demais estudantes que residem na região a mais de 5 anos; c) houve casos em que não se obteve sucesso no contato com os estudantes em função da incorreção dos dados informados e, d) houve estudantes que não aceitaram participar das entrevistas, mesmo tendo manifestado interesse inicialmente.

Durante as entrevistas foi utilizado um gravador de áudio e um caderno de campo, sendo que os participantes foram informados sobre a presença desses dispositivos e concordaram com o seu uso. Cada entrevista teve duração aproximada de 50 minutos.

A participação no estudo ocorreu de forma voluntária. A partir da leitura do TCLE (Anexo E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - 2ª Etapa do estudo), da compreensão dos objetivos do estudo e de seus direitos acerca da colaboração concedida, o estudante pode optar por participar ou não do estudo. No desenvolvimento desta etapa do estudo, também foram considerados os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos, obtendo-se aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina.

#### 2.3.4 Análise dos dados

O conteúdo das entrevistas foi analisado por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), a partir das etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. O material colhido nas entrevistas foi analisado de duas formas, isto é, realizou-se inicialmente uma descrição individual de cada caso e, em seguida, uma análise transversal que permitiu a organização de categorias temáticas emergentes.

Considerando os temas norteadores que guiaram as entrevistas, o primeiro deles, denominado Contexto de vida geral embasou a elaboração de uma síntese das histórias de vida e de carreira dos entrevistados, englobando a caracterização do contexto familiar, escolar e ocupacional dos participantes, bem como atividades de exploração vocacional e aspectos anteriores à definição da escolha do curso superior.

Os demais tópicos constituíram os macro-contextos que nortearam a organização de categorias emergentes, sendo eles: a) Processo de escolha do curso superior – engloba a forma como o graduando escolheu o curso e a instituição de ensino, o papel da família e o apoio percebido, b) Experiências no curso superior – envolve a adaptação ao curso, dificuldades vivenciadas, a satisfação com o curso e atividades desenvolvidas nesse período, e c) Projetos de vida e de carreira – diz respeito aos projetos de vida e de carreira dos estudantes após a conclusão do curso, bem como suas projeções futuras.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1 Etapa 01

##### 3.1.1 Características sociodemográficas, educacionais, familiares e ocupacionais

No que diz respeito às **características sociodemográficas** pesquisadas, como se pode observar na Tabela 03 (Dados relativos às características sociodemográficas pesquisadas), há uma diferença razoável na distribuição de gênero, com um percentual maior de mulheres (11,82%) em comparação aos homens. Já em se tratando da questão racial, há uma discrepância mais acentuada, haja vista que 88,18% dos participantes da pesquisa declararam-se brancos, diferença significativa em relação aos demais grupos (pretos, pardos e indígenas) que, juntos, somam 11,82% do percentual da amostra.

A grande maioria dos participantes (92,57%) reside na região Alto Uruguai a mais de 15 anos. Em relação à procedência, ou seja, onde os estudantes moravam antes de ingressar no curso superior, observou-se uma distribuição equilibrada, já que 47,97% são provenientes da mesma cidade em que a IES se localiza, no caso, Erechim ou Sertão, enquanto 52,03% vieram de outra cidade da região Alto Uruguai. Considerando a situação de moradia, a maior parte dos estudantes (67,91%) reside com os pais e/ou outros parentes, ao passo em que cerca de 20% moram sozinhos (as) ou com amigos, e apenas 10,98% com companheiros (as) e/ou filhos.

A renda familiar dos participantes é predominantemente de até três salários mínimos (64,36%), enquanto uma parcela de 28,21% possui rendimento superior ao citado. No que se refere à renda individual, 55,07% declararam uma renda de até três salários mínimos, e, apenas 2,02% uma renda superior a três salários mínimos. Ademais, quase a metade dos participantes (42,91%) não possui renda individual.

Tabela 03  
*Dados relativos às características sociodemográficas pesquisadas*

		Frequência	%
Gênero	Homem	259	43,75
	Mulher	329	55,57
	Outro	04	0,68
	Total	592	100
Cor/raça	Branca	522	88,18
	Preta	12	2,02
	Parda	49	8,28
	Indígena	09	1,52
	Total	592	100
Procedência	Mesma cidade da instituição	284	47,97
	Outra cidade da região AU	308	52,03
	Total	592	100
Tempo de residência no AU	Acima de 05 até 10 anos	28	4,73
	Acima de 10 até 15 anos	16	2,70
	Mais de 15 anos	548	92,57
	Total	592	100
Situação de moradia	Com pais e/ou outros parentes	402	67,91
	Sozinho (a)	37	6,25
	Com companheiro e/ou filhos	65	10,98
	Com amigos e/ou outros	88	14,86
	Total	592	100
Renda familiar	Até um salário mínimo	50	8,45
	Acima de um até dois salários	181	30,57
	Acima de dois até três salários	150	25,34

	Acima de três até cinco salários	105	17,74
	Mais de cinco salários mínimos	62	10,47
	Não soube informar	44	7,43
	Total	592	100
Renda individual	Até um salário mínimo	195	32,94
	Acima de um até dois salários	103	17,40
	Acima de dois até três salários	28	4,73
	Acima de três até cinco salários	07	1,18
	Mais de cinco salários mínimos	05	0,84
	Não possui renda	254	42,91
	Total	592	100

A partir da análise das **características educacionais** dos estudantes que participaram desta pesquisa (Tabela 04: Dados relativos às características educacionais pesquisadas) nota-se que a maioria (91,89%) é proveniente de escolas públicas e cursou ensino médio na modalidade regular (84,63%), tendo como tempo de conclusão um período de até cinco anos (73,98%). Verificou-se, ainda, que cerca de 30% já possui uma formação técnica ou a cursa atualmente. No que diz respeito à formação superior, apenas 4,73% já concluiu um curso previamente. Nesse quadro, chama atenção que 14,53% dos estudantes frequentavam outro curso superior, mas o abandonaram. Quanto ao ingresso no curso que realizam atualmente, 24,32% o acessaram por meio de reserva de vagas.

Numa avaliação pessoal do desempenho acadêmico, considerando uma escala de 1 a 10, cerca de 70% dos participantes atribuíram-se uma nota 7 ou 8. A participação em atividades extracurriculares apresentou-se similar, tendo em vista que 51,35% dos estudantes declararam nunca ter participado, enquanto 48,65% participam ou já participaram de atividades dessa natureza. Considerando projetos educacionais para realizar nos primeiros anos após a conclusão do curso, a maioria (70,10%), pretende seguir os

estudos por meio de pós-graduação. Já 14,86% pretendem fazer outro curso superior ou técnico, e apenas 5,41% não desejam mais estudar.

Os dados demonstram, ainda, que 68,41% dos participantes estão realizando o curso que se constituía em sua principal opção, o que indica, também, que 31,59% dos graduandos estão em uma formação que não foi sua primeira opção. Verificou-se que mais da metade dos estudantes (54,73%) já teve vontade de mudar de curso ou abandoná-lo. Quanto a mudar de curso no momento atual, cerca de 40% apresenta pouca, alguma ou muita vontade, em oposição aos cerca de 60% que não apresentam nenhuma vontade. Já no que diz respeito a abandonar o curso e parar de estudar, cerca de 30% dos participantes possuem essa vontade em algum nível.

Tabela 04

*Dados relativos às características educacionais pesquisadas*

		Frequência	%
Tipo de ensino médio cursado	Ensino médio regular	501	84,63
	Técnico ou magistério	68	11,49
	Educação de jovens e adultos	16	2,70
	Outro	07	1,18
	Total	592	100
Tipo de escola no ensino médio	Pública	544	91,89
	Particular	36	6,08
	Parte em pública e parte em particular	12	2,03
	Total	592	100
Tempo de conclusão do ensino médio	Menos de um ano	93	15,70
	De um até cinco anos	345	58,28
	Acima de cinco até 10 anos	132	22,30
	Mais de 10 anos	22	3,72
	Total	592	100
Formação técnica	Não	418	70,61
	Sim	166	28,04
	Está cursando	08	1,35
	Total	592	100
Formação superior	Este é o primeiro curso superior	465	78,55
	Frequentava outro curso	86	14,53

	superior e abandonou		
	Já concluiu outro curso superior	28	4,73
	Está cursando outro curso superior	13	2,20
	Total	592	100
Modalidade de ingresso	Acesso universal	448	75,68
	Reserva de vagas	144	24,32
	Total	592	100
Avaliação pessoal do desempenho acadêmico	Nota 1	03	0,51
	Nota 2	03	0,51
	Nota 3	05	0,84
	Nota 4	13	2,19
	Nota 5	40	6,76
	Nota 6	74	12,5
	Nota 7	201	33,95
	Nota 8	214	36,15
	Nota 9	38	6,42
	Nota 10	01	0,17
	Total	592	100
Opção preferencial de curso	Sim	405	68,41
	Não	187	31,59
	Total	592	100
Já teve vontade de mudar de curso ou abandoná-lo	Sim	324	54,73
	Não	268	45,27
	Total	592	100
Vontade de mudar de curso no momento atual	Nenhuma	341	57,60
	Pouca	94	15,88
	Alguma	117	19,76
	Muita	40	6,76
	Total	592	100
Vontade de abandonar o curso e parar de estudar	Nenhuma	434	73,31
	Pouca	95	16,05
	Alguma	44	7,43
	Muita	19	3,21
	Total	592	100
Participação em atividades	Sim	288	48,65
	Não	304	51,35

extracurriculares	Total	592	100
Projetos educacionais que pretende realizar nos primeiros anos após a conclusão do curso	Fazer especialização, mestrado ou doutorado	415	70,10
	Fazer outro curso superior ou técnico	88	14,86
	Não pretende frequentar outro curso formal	32	5,41
	Outro projeto	57	9,63
	Total	592	100

Investigou-se, ainda, a intensidade da força dos motivos descritos na Figura 03 (Motivos de escolha pelo curso) na escolha dos participantes pelo curso frequentado. Os motivos avaliados com maior força (avaliação de forte ou muito forte) foram possibilidade de realização pessoal (73,82%), identificação com o curso (72,8%), ensino gratuito (72,13%), qualidade do curso (64,53%), aptidões pessoais (58,10%) e recebimento de um diploma (57,94). Em seguida, com menos da metade dos participantes os avaliando como motivo forte ou muito forte encontram-se a disponibilidade de vagas no mercado de trabalho (43,92%), possibilidades salariais (42,90%), proximidade com a residência da família (39,02%), influência de familiares (38%), influência de amigos e outras pessoas (28,20%) *status* da profissão (27,70%), qualificação na área de atuação profissional (25,51%), não ter ingressado no curso de preferência (22,63%), complementação de formação já realizada (17,74%) e baixa concorrência (11,31%).

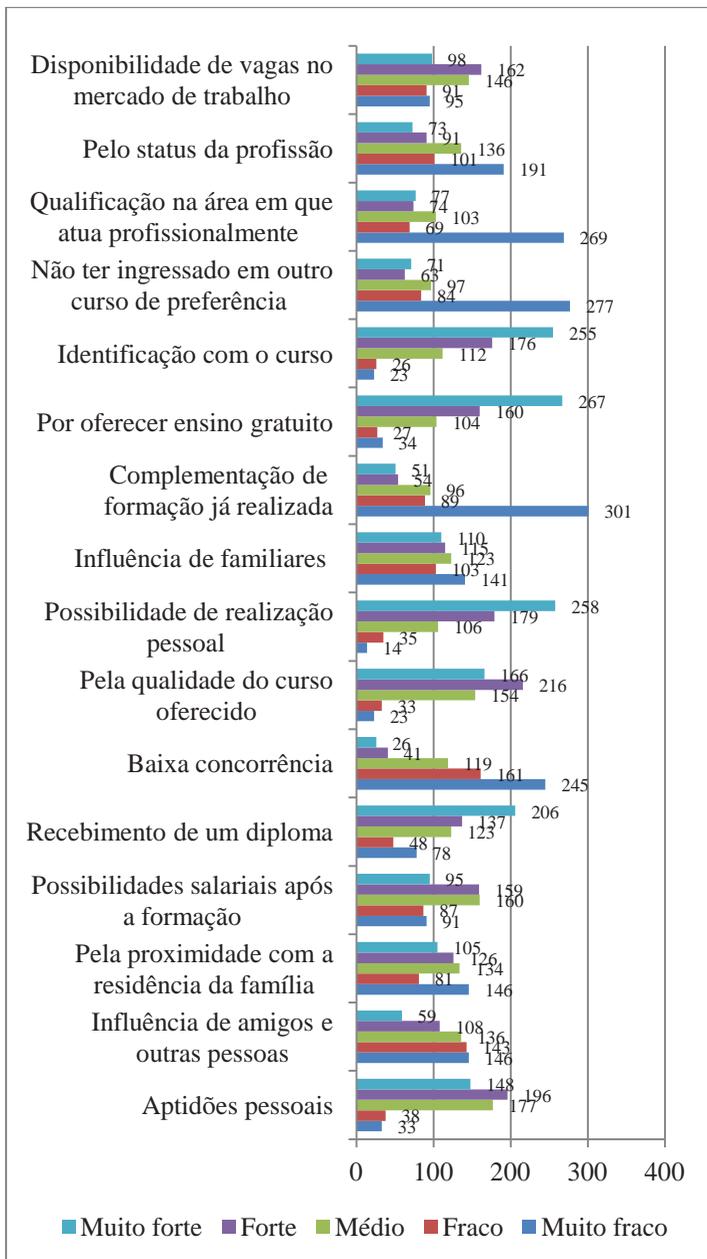


Figura 03. Motivos de escolha pelo curso.

Por fim, buscou-se identificar os motivos que dificultam a realização do curso para os participantes, avaliando a intensidade dos motivos descritos na Figura 04 (Dificultadores na realização do curso superior). Os dados demonstram que os motivos avaliados com maior intensidade (dificultam intensamente e dificultam muito) foram a falta de tempo para estudar fora da instituição (37,67%), questões pessoais (22,46%), questões financeiras (20,10%), dificuldade em acompanhar os conteúdos (17,40%), deficiência em conhecimentos prévios (16,72%) e dúvidas quanto à escolha do curso (14,86%). Os demais motivos (acessibilidade, questões didático-pedagógicas, relacionamento com professores e colegas e infraestrutura da instituição) foram avaliados como fatores que dificultam intensamente ou muito a realização do curso por cerca de 10% dos participantes.

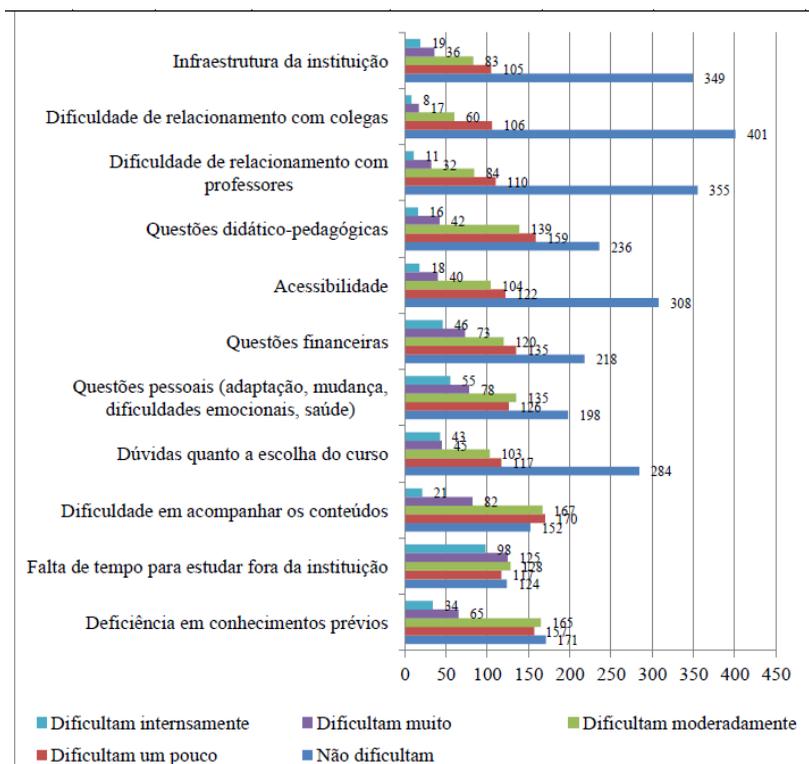


Figura 04. Dificultadores na realização do curso superior.

Quanto às **características familiares**, identificou-se que os participantes da pesquisa são predominantemente solteiros (90,20%), não possuem filhos (94,09%) e, em sua maioria são completa ou parcialmente sustentados pela família ou outras pessoas (65,71%). No entanto, uma parcela de 34,29% dos participantes é responsável pelo próprio sustento e/ou contribui para o sustento da família e/ou é o responsável principal pelo sustento da família. De modo geral, há percepção de alto apoio da mãe (79,05%), do pai (61,66%) e do companheiro (a) (33,28%) para a realização do curso superior.

A escolaridade do pai dos graduandos concentra-se no ensino fundamental completo ou incompleto (51,35%). Em se tratando da escolaridade das mães, 45,61% possuem ensino fundamental completo ou incompleto, e 34,46% ensino médio completo ou incompleto, diferentemente dos pais que em percentual menor (28,54%) possuem essa escolaridade. Já em se tratando de ensino superior completo, apenas 8,11% dos pais e 7,77% das mães o possuem.

Tabela 05

*Dados relativos às características familiares pesquisadas*

		Frequência	%
Estado civil	Solteiro (a)	534	90,20
	Casado (a)/união estável	54	9,12
	Divorciado (a)/separado (a)	04	0,68
	Viúvo (a)	0	-
	Total	592	100
Filhos	Não	557	94,09
	Sim	35	5,91
	Total	592	100
Participação na vida econômica do grupo familiar	Completamente sustentado (a) pela família ou outras pessoas	233	37,67
	Parcialmente sustentado (a) pela família ou outras pessoas	166	58,04
	Responsável apenas pelo próprio sustento	80	13,51
	Responsável pelo próprio sustento e contribui com	108	18,24

	o sustento da família		
	Responsável principal	15	2,53
	peelo sustento da família		
	Total	592	100
Percepção de apoio do pai para a realização do curso	Nenhum apoio	41	6,93
	Baixo apoio	40	6,76
	Razoável apoio	119	20,10
	Alto apoio	365	61,66
	Não teve pessoa que exerceu função de pai ou ele é falecido	27	4,56
	Total	592	100
Percepção de apoio da mãe para a realização do curso	Nenhum apoio	16	2,70
	Baixo apoio	20	3,38
	Razoável apoio	80	13,51
	Alto apoio	468	79,05
	Não teve pessoa que exerceu função de mãe ou ela é falecida	08	1,35
	Total	592	100
Percepção de apoio do (a) companheiro (a) para a realização do curso	Nenhum apoio	19	3,21
	Baixo apoio	07	1,18
	Razoável apoio	33	5,57
	Alto apoio	197	33,28
	Não tem companheiro (a)	336	56,76
	Total	592	100
Escolaridade do pai	Não alfabetizado	10	1,69
	Sem instrução formal, mas sabe ler e escrever	06	1,01
	Ensino fundamental incompleto	246	41,55
	Ensino fundamental completo	58	9,80
	Ensino médio incompleto	33	5,56
	Ensino médio completo	136	22,98
	Ensino superior incompleto	26	4,39
	Ensino superior completo	48	8,11

	Pós-graduação	11	1,86
	Não sabe informar	18	3,05
	Total	592	100
Escolaridade da mãe	Não alfabetizada	05	0,84
	Sem instrução formal, mas sabe ler e escrever	03	0,51
	Ensino fundamental incompleto	197	33,28
	Ensino fundamental completo	73	12,33
	Ensino médio incompleto	37	6,25
	Ensino médio completo	167	28,21
	Ensino superior incompleto	23	3,88
	Ensino superior completo	46	7,77
	Pós-graduação	38	6,42
	Não sabe informar	03	0,51
	Total	592	100
	Posição entre irmãos ou irmãs	É filho (a) único (a)	96
É o (a) mais velho (a)		195	32,94
É o (a) mais novo (a)		221	37,33
Está entre o (a) mais novo (a) e o (a) mais velho (a)		80	13,51
Total		592	100

Por fim, no que diz respeito às **características ocupacionais**, constatou-se que dentre os participantes da pesquisa, 48,48% trabalham, e, destes, 93,38% estão em um trabalho remunerado. Ainda, 42,86% trabalham na área do curso e cerca de 70% tem uma carga horária semanal de até 40 horas. Do total de participantes que já trabalhou, a maior parte (60,3%) tem experiência profissional de até cinco anos. Como o esperado, 92,40% pretendem atuar na área do curso após a sua conclusão e apenas 7,09% pretendem trabalhar em qualquer área.

Tabela 06

*Dados relativos às características ocupacionais pesquisadas*

		Frequência	%
Situação ocupacional	Trabalha	287	48,48
	Não trabalha	305	51,52
	Total	592	100
Situação do trabalho	Remunerado	268	93,38
	Não remunerado	19	6,62
	Total	287	100
Carga horária semanal	Até 20 horas	108	37,63
	De 20 a 30 horas	39	13,59
	De 30 a 40 horas	68	23,69
	Mais de 40 horas	72	25,09
	Total	287	100
Experiência profissional	Até 6 meses	35	8,79
	De 6 meses a 3 anos	118	29,65
	De 3 a 5 anos	87	21,86
	Acima de 5 anos	158	39,70
	Total	358	100
Relação entre trabalho e curso	O trabalho é na área do curso	123	20,78
	O trabalho não é na área no curso	164	27,70
	Não trabalho	305	51,52
	Total	592	100
Projeto profissional para os primeiros anos após a conclusão	Trabalhar na área do curso	547	92,40
	Trabalhar em qualquer área	42	7,09

do curso	Não pretende trabalhar	03	0,51
	Total	592	100

### 3.1.2 Adaptabilidade de Carreira

#### 3.1.2.1 Escores gerais

As análises descritivas dos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira indicam que a amostra apresentou valores médios de  $M=92,32$  ( $DP=12,32$ ) no escore total, com valor mínimo de 40 pontos e máximo de 120. Análise semelhante foi realizada com as facetas Preocupação ( $M=23,62$   $DP=3,72$ ), Controle ( $M=22,95$   $DP=3,71$ ), Curiosidade ( $M=22,01$   $DP=4,07$ ) e Confiança ( $M=23,73$   $DP=3,96$ ), cujos valores podem observados na Tabela 07 (Descrição dos escores das facetas da Escala de Adaptabilidade de Carreira).

Tabela 07

*Descrição dos escores das facetas da Escala de Adaptabilidade de Carreira*

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

#### 3.1.2.2 Variáveis Sociodemográficas

A investigação sobre a influência das variáveis sociodemográficas pesquisadas indica que há diferenças significativas nos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira na comparação dos grupos derivados da variável Renda individual,  $H=11,843$ ,  $p=0,03$ . Dentre os grupos que compõe essa variável apenas a comparação entre os participantes com salários de até R\$ 1.874,00 ( $M=91,38$ ) e de até R\$ 2.811,00 ( $M=97,60$ ) apresentaram diferença significativa entre si. Conforme é descrito na Tabela 08 (Resultados da comparação entre as variáveis sociodemográficas nos escores da Escala de Adaptabilidade de

Carreira), as variáveis Gênero,  $U=0,424$ ,  $p=0,80$ , Cor/Raça,  $H=0,959$ ,  $p=0,81$ , Situação de moradia,  $H=1,755$ ,  $p=0,62$ , e Renda familiar,  $H=1,755$ ,  $p=0,32$ , não apresentaram valores estatisticamente significativos na comparação entre os grupos derivados dessas variáveis.

Tabela 08

*Resultados da comparação entre as variáveis sociodemográficas nos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira*

Gênero			
Grupos	Média (DP)	U ou H	P
Homem	92,25 (13,28)	0,424	0,80
Mulher	92,43 (11,51)		
Cor/raça			
Branca	92,20 (12,13)	0,959	0,81
Preta	96,66 (15,38)		
Parda	92,97 (12,10)		
Indígena	90,54 (18,56)		
Situação de moradia			
Com pais ou parentes	91,97 (12,28)	1,755	0,62
Sozinho	92,43 (13,83)		
Com companheiro e/ou filhos	93,01 (11,29)		
Com amigos ou outros	93,55 (13,21)		
Renda familiar			
Até R\$ 937,00	94,96 (12,02)	5,782	0,32
Acima de R\$ 937,00 até R\$ 1.874,00	91,35 (12,77)		
Acima de R\$ 1.874,00 até R\$ 2.811,00	91,74 (11,89)		
Acima de R\$ 2.811,00 até R\$ 4.685,00	92,47 (12,71)		
Mais de R\$ 4.685,00	94,66 (10,08)		
Não soube	91,65 (13,90)		

informar		Renda individual <sup>A</sup>	
Até R\$ 937,00	92,32 (12,34)		
Acima de R\$ 937,00 até R\$ 1.874,00	91,38 (12,32) <sup>B</sup>		
Acima de R\$ 1.874,00 até R\$ 2.811,00	97,60 (9,35) <sup>B</sup>		
Acima de R\$ 2.811,00 até R\$ 4.685,00	91,14 (6,12)	11,843	0,036
Mais de R\$ 4.685,00	101,8 (3,76)		
Não possui renda	91,97 (12,69)		

*Nota.* Considerar variáveis marcadas com “<sup>A</sup>” valores de  $p < 0,05$ . Considerar grupos das variáveis marcadas com “<sup>B</sup>” com valores de  $p < 0,05$  por meio da comparação múltipla *post-hoc* do teste de *Dunn*. Para variáveis com 2 grupos considerar o valor do teste como “U” (representando o teste estatístico *Mann-Whitney*), para variáveis com 3 ou mais grupos considerar o valor do teste estatístico como “H” (representando o teste estatístico *Kruskall-wallis*).

### 3.1.2.3 Variáveis Educacionais

Os resultados da análise estatística inferencial demonstram que há influência significativa das variáveis Instituição de ensino,  $H=8,399$ ,  $p=0,03$  e Curso,  $H=18,253$ ,  $p=0,002$ , nos escores de adaptabilidade de carreira. No que diz respeito à instituição de ensino, observou-se que os estudantes do IFRS - *Campus* Sertão apresentaram escores superiores ( $M=97,10$ ) quando comparados aos da UFFS ( $M=91,45$ ), não havendo diferença dessas instituições com as demais.

Os resultados da análise do efeito do curso frequentado nos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira sugerem que o grupo formado de Outros cursos apresentou o maior escore ( $M=105,14$   $DP=7,94$ ), possuindo diferença com os cursos de “Ciências Sociais Aplicadas” ( $M=90,27$ ), Engenharias ( $M=91,98$ ), e Ciências Biológicas ( $M=89,48$ ). A comparação com as demais categorias (Ciências Humanas ou Agrárias) não apresentou diferença significativa de acordo com a análise *post-hoc de Dunn*. Resultado semelhante foi encontrado

na comparação entre os demais grupos (todas as outras comparações apresentaram  $p > 0,05$ ).

Não foi observada influência significativa na comparação dos grupos derivados das variáveis Tipo de ensino médio,  $H=1,101$ ,  $p=0,77$ , Tipo de escola no ensino médio,  $H=6,99$ ,  $p=0,33$ , Formação técnica anterior,  $H=1,352$ ,  $p=0,50$ , Formação superior anterior,  $H=1672$ ,  $p=0,64$ , Forma de ingresso no curso,  $U=0,981$ ,  $p=0,32$ , Realização de atividades extracurriculares,  $U=0,58$ ,  $p=0,56$ , Curso de opção preferencial,  $U=0,8,27$ ,  $p=0,40$ , e Projetos educacionais futuros,  $H=3,24$ ,  $p=0,35$ , conforme as informações disponíveis na Tabela 09 (Efeito das variáveis educacionais nos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira).

Tabela 09

*Efeito das variáveis educacionais nos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira*

Instituição de ensino <sup>A</sup>			
Grupos	Média (DP)	U ou H	P
UFFS	91,45 (12,66) <sup>B</sup>		
UERGS	93,01 (11,68)	8,399	0,038
IFRS – Erechim	92,84 (11,72)		
IFRS – Sertão	97,10 (11,53) <sup>B</sup>		
Curso <sup>A</sup>			
Ciências Sociais Aplicadas	90,27 (12,19) <sup>B</sup>		
Ciências Humanas	93,61 (12,22)	18,253	0,002
Ciências Agrárias	94,44 (10,59)		
Engenharias	91,98 (11,99) <sup>B</sup>		
Ciências Biológicas	89,48 (14,44) <sup>B</sup>		
Outros	105,14 (7,94) <sup>B</sup>		
Tipo de ensino médio			
Regular	92,19 (12,33)		
Técnico	92,58 (11,32)	1,101	0,77
EJA	94,81 (15,30)		
Outro	93,85 (15,62)		
Tipo de escola no ensino médio			
Pública	92,44 (12,28)		
Particular	88,61 (12,43)	6,99	0,33
Parte em pública e	98,00 (11,92)		

parte em particular				
Formação técnica anterior				
Não	92,13 (12,23)			
Sim	92,95 (12,77)	1,352		0,50
Está cursando	89,37 (7,11)			
Formação superior anterior				
Nenhuma	92,40 (12,30)			
Já concluiu outro curso	94,07 (12,59)			
Está cursando outro curso	93,84 (6,53)	1,672		0,64
Abandonou o outro curso que realizava	91,10 (13,04)			
Forma de ingresso no curso				
Acesso Universal	92,58 (12,01)			
Cotas	91,52 (13,27)	0,981		0,32
Realização de atividades extracurriculares				
Não	92,43 (12,76)			
Sim	92,21 (11,86)	0,580		0,56
Cursar opção preferencial				
Sim	92,18 (11,86)			
Não	92,63 (13,30)	0,827		0,40
Projetos educacionais futuros				
Fazer especialização, mestrado ou doutorado	92,94 (11,44)			
Fazer outro curso superior	91,57 (14,81)	3,244		0,35
Fazer curso técnico ou profissionalizante	88,71 (14,46)			
Outros projetos	90,98 (12,87)			

*Nota.* Considerar variáveis marcadas com “<sup>A</sup>” valores de  $p < 0,05$ . Considerar grupos das variáveis marcadas com “<sup>B</sup>” com valores de  $p < 0,05$  por meio da comparação múltipla *post-hoc* do teste de *Dunn*. Para variáveis com 2 grupos considerar o valor do teste como “U” (representando o teste estatístico *Mann-Whitney*), para variáveis com 3

ou mais grupos considerar o valor do teste estatístico como “H” (representando o teste estatístico *Kruskall-wallis*).

A valência motivacional dos estudantes em relação à permanência no curso também foi investigada como variável influenciadora dos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira (Tabela 10: Influência da valência motivacional dos alunos em relação ao curso de permanência do curso dos alunos nos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira). Ao comparar os escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira dos participantes que já apresentaram vontade de abandonar ou mudar de curso ( $M=91,08$ ) ou não ( $M=93,83$ ) se observa que há diferença significativa entre grupos,  $U=2,616$ ,  $p=0,008$ . Os resultados indicam que indivíduos que já sentiram vontade de abandonar ou mudar de curso apresentaram menores escores de adaptabilidade quando comparados aos grupos que não apresentaram essa característica. Os resultados da análise estatística inferencial não encontraram diferenças nos grupos das variáveis Avaliação da vontade de mudar de curso,  $H=5,785$ ,  $p=0,12$ , e Avaliação da vontade de abandonar o curso,  $H=4,535$ ,  $p=0,20$ , para a amostra.

Tabela 10

*Influência da valência motivacional dos estudantes em relação a abandonar ou mudar de curso nos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira*

Ocorrência da vontade de abandonar ou mudar de curso <sup>A</sup>			
Grupos	Média (DP)	U ou H	P
Sim	91,08 (12,75)	2,616	0,008
Não	93,83 (11,64)		
Avaliação da vontade de mudar de curso			
Nenhuma vontade	93,47 (11,52)	5,785	0,12
Pouca vontade	91,64 (12,16)		
Alguma vontade	90,25 (12,95)		
Muita vontade	90,17 (16,22)		
Avaliação da vontade de abandonar o curso			
Nenhuma vontade	93,04 (11,82)	4,535	0,20
Pouca vontade	91,48 (11,92)		
Alguma vontade	88,97 (15,50)		
Muita vontade	88,00 (15,64)		

*Nota.* Considerar variáveis marcadas com “<sup>A</sup>” valores de  $p < 0,05$ . Considerar grupos das variáveis marcadas com “<sup>B</sup>” com valores de  $p < 0,05$  por meio da comparação múltipla *post-hoc* do teste de *Dunn*. Para variáveis com 2 grupos considerar o valor do teste como “U” (representando o teste estatístico *Mann-Whitney*), para variáveis com 3 ou mais grupos considerar o valor do teste estatístico como “H” (representando o teste estatístico *Kruskall-wallis*).

#### 3.1.2.4 Variáveis Familiares

A análise que investigou a influência das variáveis familiares nos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira (Tabela 11: Comparação entre os grupos das variáveis familiares nos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira) sugere que para a amostra apenas o Estado civil,  $H=5,143$ ,  $p=0,05$ , apresentou diferença significativa na comparação entre os grupos, com ênfase na diferença entre solteiros ( $M=91,99$ ) e casados ( $M=95,59$ ), em que os dados indicam que os participantes casados possuem escore maior que os solteiros, não sendo observada diferença na comparação destes grupos com os divorciados.

Os resultados ainda sugerem que o Apoio do pai,  $H=15,067$ ,  $p=0,004$ , e o Apoio do companheiro (a),  $H=12,188$ ,  $p=0,01$ , influenciam significativamente os escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira, de modo que os participantes que relataram de alto nível de apoio do pai apresentaram escores de adaptabilidade maiores em relação aos que qualificaram o apoio como razoável, e, os participantes que indicaram alto apoio do (a) companheiro (a) apresentaram escores maiores em relação aos que não possuem companheiro (a). A análise inferencial não encontrou diferenças significativas nas comparações da variável Apoio da mãe,  $H=5,014$ ,  $p=0,28$ . As variáveis Ter filhos ou não,  $U=0,00$ ,  $p=0,31$ , Posição entre os irmãos,  $H=1,912$ ,  $p=0,59$ , e Participação na vida econômica do grupo familiar não apresentaram valores estatisticamente significativos na presente análise.

Tabela 11

*Comparação entre os grupos das variáveis familiares nos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira*

Grupos	Estado Civil <sup>A</sup>		
	Média (DP)	U ou H	P
Solteiro	91,99 (12,22) <sup>B</sup>		
Casado	95,59 (13,27) <sup>B</sup>	5,143	0,05
Divorciado	92,25 (8,50)		

Ter filhos				
Sim	89,85 (12,08)			
Não	92,48 (12,33)	0,999		0,31
Posição entre os irmãos				
Filho Único	91,16 (12,81)			
É dos mais velhos	93,08 (12,26)			
É dos mais novos	92,34 (12,16)	1,912		0,59
Está entre os mais novos e velhos	91,81 (12,43)			
Participação na vida econômica do grupo familiar				
É complementar sustentado pela família	91,23 (12,76)			
É parcialmente sustentado pela família	92,81 (12,17)			
É responsável apenas pelo próprio sustento	93,00 (11,71)	2,926		0,58
É responsável pelo próprio sustento e contribui para o sustento da família	93,29 (12,05)			
É o responsável principal pelo sustento da família	92,53 (13,02)			
Apoio do pai <sup>A</sup>				
Nenhum apoio	91,46 (13,08)			
Baixo apoio	92,87 (11,84)			
Razoável apoio	89,10 (12,97) <sup>B</sup>	15,067		0,004
Alto apoio	93,70 (11,69) <sup>B</sup>			
Não tem pai	88,37 (14,47)			
Apoio da mãe				
Nenhum apoio	89,12 (12,88)			
Baixo apoio	91,80 (13,07)			
Razoável apoio	90,10 (13,32)	5,014		0,28
Alto apoio	92,77 (12,14)			
Não tem mãe	96,37 (7,90)			
Apoio do companheiro(a) <sup>A</sup>				
Nenhum apoio	96,10 (14,23)			
Baixo apoio	90,85 (7,66)	12,188		0,01

Razoável apoio	91,96 (11,06)
Alto apoio	94,21 (12,06) <sup>B</sup>
Não tem companheiro (a)	91,07 (12,44) <sup>B</sup>

*Nota.* Considerar variáveis marcadas com “<sup>A</sup>” valores de  $p < 0,05$ . Considerar grupos das variáveis marcadas com “<sup>B</sup>” com valores de  $p < 0,05$  por meio da comparação múltipla *post-hoc* do teste de *Dunn*. Para variáveis com 2 grupos considerar o valor do teste como “U” (representando o teste estatístico *Mann-Whitney*), para variáveis com 3 ou mais grupos considerar o valor do teste estatístico como “H” (representando o teste estatístico *Kruskall-wallis*).

#### 3.1.2.4 Variáveis Ocupacionais

A análise inferencial não encontrou diferenças significativas nas comparações das variáveis relacionadas à Situação ocupacional,  $U=0,733$ ,  $p=0,46$ , Área do trabalho,  $H=1,04$ ,  $p=0,79$ , e Projetos profissionais futuros,  $H=0,617$ ,  $p=0,73$ , conforme pode ser observado na Tabela 12 (Influência das variáveis ocupacionais nos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira).

Tabela 12

*Influência das variáveis ocupacionais nos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira*

Grupos	Situação ocupacional		
	Média (DP)	U ou H	P
Trabalha	92,83 (11,53)	0,733	0,46
Não trabalha	91,84 (13,03)		
Área do trabalho			
Mesma área do curso	92,35 (12,06)	1,044	0,79
Área diferente do curso	93,17 (11,16)		
Não trabalha	91,85 (13,03)		
Projetos profissionais futuros			
Conseguir um trabalho na área	92,50 (12,09)	0,617	0,73
Conseguir um trabalho em qualquer área	89,97 (15,30)		
Não pretende trabalhar	93,66 (8,96)		

*Nota.* Considerar variáveis marcadas com “<sup>A</sup>” valores de  $p < 0,05$ . Considerar grupos das variáveis marcadas com “<sup>B</sup>” com valores de  $p < 0,05$  por meio da comparação múltipla *post-hoc* do teste de *Dunn*. Para variáveis com 2 grupos considerar o valor do teste como “U”

(representando o teste estatístico *Mann-Whitney*), para variáveis com 3 ou mais grupos considerar o valor do teste estatístico como “H” (representando o teste estatístico *Kruskall-wallis*).

### 3.1.2.5 Análises de Correlação

Os resultados da análise de correlação entre as variáveis escalares e as dimensões da Escala de Adaptabilidade de Carreira sugerem que para a amostra estudada apenas a “Autopercepção de desempenho acadêmico” possui associação com a variação do escore total do instrumento de avaliação de adaptabilidade de carreira,  $r=0,15$ ,  $p=0,0002$ . O coeficiente de correlação indica que há uma associação fraca e positiva entre estas duas variáveis sugerindo que altos valores de desempenho acadêmico percebido estão associados a altos escores de adaptabilidade. Conforme observado na Tabela 13 (Resultados da correlação de Spearman entre as variáveis escalares e as dimensões da Escala de Adaptabilidade de Carreira) não há resultados significativos na análise das demais variáveis escalares e o escore total. As análises das outras dimensões do instrumento (“Preocupação”, “Controle”, “Curiosidade” e “Confiança”) também são informadas nessa tabela.

Tabela 13

*Resultados da correlação de Spearman entre as variáveis escalares e as dimensões da Escala de Adaptabilidade de Carreira*

Variáveis	Escore total	Preocupação	Controle	Curiosidade	Confiança
Idade	0,209 (0,47)	0,012 (0,76)	0,066 (0,10)	0,048 (0,24)	-0,023 (0,57)
Experiência profissional	0,059 (0,15)	0,012 (0,76)	0,082 <sup>A</sup> (0,04)	0,036 (0,37)	0,056 (0,17)
Tempo de conclusão do ensino médio	0,007 (0,85)	-0,012 (0,75)	0,045 (0,27)	0,034 (0,40)	-0,038 (0,35)
Autopercepção de desempenho acadêmico	0,155 <sup>A</sup> (0,0002)	0,205 <sup>A</sup> (0,00001)	0,079 <sup>A</sup> (0,05)	0,102 <sup>A</sup> (0,01)	0,112 <sup>A</sup> (0,006)
Semestre	-0,060 (0,14)	-0,055 (0,17)	0,003 (0,94)	-0,021 (0,60)	-0,090 <sup>A</sup> (0,02)

*Nota.* Considerar variáveis marcadas com “<sup>A</sup>” valores de  $p < 0,05$ .

## 3.2 Etapa 02

### 3.2.1 Histórias de vida e de carreira

#### Participante P1

P1 tem 24 anos, é do gênero masculino e cursa Engenharia Mecânica. Mora com a mãe, os irmãos e a sobrinha. A mãe é vendedora e tem ensino fundamental completo, e o pai, que trabalhava como pintor e soldador tem alguns cursos profissionalizantes. P1 tem uma irmã e um irmão. A irmã interrompeu o ensino médio em função da gravidez e hoje cuida da filha, que tem cerca de um ano. Segundo ele, “na verdade não precisava parar, mas ela resolveu parar”. P1 contou que não conversa muito com a irmã sobre estudos e carreira. O irmão trabalha em uma indústria de móveis, perto de sua casa, e não pretende cursar uma graduação, pois “diz ele que não tem vocação para estudar. Não tinha muita vontade na escola então diz ele que não pretende seguir adiante”. Em se tratando da família ampliada, P1 tem mais contato com a família da mãe, que tem uma irmã costureira, e um irmão que trabalha numa serraria. Quanto aos primos, todos estão frequentando a educação básica ainda. A família é natural da região, e por parte de mãe todos os parentes moram próximos. Já por parte de pai, a família é mais “espalhada”.

Quanto ao período escolar, P1 conta que até a quinta série era mais aplicado. Relata que nunca teve dificuldades, mesmo sem estudar “eu pegava o conteúdo muito fácil, mas de estudar eu nunca fui muito aplicado”. P1 também descreve que não havia um nível elevado de cobrança na escola e que, na sua percepção, não era necessário estudar. Gostava de ir para a escola principalmente em função das amizades.

Quanto à escolha profissional, P1 chegou a pensar em cursar Ciências Biológicas, pois gostava muito da área, apesar de considerar a matéria mais difícil que as outras. Justamente em função dessa dificuldade é que P1 avalia que teve interesse pela área, pois precisava dedicar-se mais a ela. Porém, depois de um tempo passou a desconsiderar a possibilidade pois “no fim não chamava mais atenção”. Outra possibilidade considerada por P1 foi atuar como representante comercial em distribuidoras de medicamentos, que são em grande número em sua cidade. O que despertou o seu interesse por essa área foi o aspecto financeiro “Eu convivi muito com o pessoal que trabalha nisso. E quando tu é adolescente a primeira coisa que te chama atenção é o dinheiro”. O que fez com que P1 se desmotivasse em relação a essa

possibilidade foi o relato de conhecidos de que “é sofrido, tu tá a semana a inteira na estrada, não vê a família”.

P1 chegou ao final do ensino médio “sem muita noção do que queria”. Relata que o primeiro critério que utilizou para sua escolha foi verificar as possibilidades existentes na região para não ter que sair de casa, já que imaginava que não conseguiria se adaptar, pois sempre viveu muito próximo da família. Além disso, buscou ponderar uma profissão em que tivesse mais chances de conseguir um emprego depois de formado. O pai, que trabalhou muitos anos na área metal mecânica, sugeriu o curso de Engenharia Mecânica, e a partir disso P1 pensou “por que não?” já que nunca teve dificuldades na área de exatas, assim como apreço pela área de humanas. Mesmo assim, P1 “não tava com muita vontade de fazer nada” logo que concluiu o ensino médio. Foi então uma tia que o instigou a se inscrever no processo seletivo de uma universidade particular em que trabalhava. “Ela me incomodou tanto naquele final de semana que fez eu me inscrever”. P1 avaliou que “não tinha nada a perder”, inscreveu-se para o curso de Engenharia Mecânica e conseguiu uma bolsa integral pelo Prouni. A mãe sempre apoiou P1 em relação aos estudos e o deixou livre para escolher o curso. Quanto ao pai, P1 relata que o apoiou e ficou entusiasmado com a escolha.

P1 iniciou o curso, no entanto permaneceu apenas um ano, quando então foi aprovado no processo seletivo da instituição em que estuda atualmente. Descreve que optou por essa mudança pois não se adaptou à instituição anterior, ao curso noturno, aos horários e às aulas ao sábado, tendo que conciliar o estudo com o trabalho. A falta de tempo para estudar e as reprovações, com as quais não estava acostumado, fizeram com que P1 se desmotivasse bastante “Eu ia pra aula pra ir. Só tava lá. Não sabia o que estava acontecendo”.

A escolha da nova instituição, pública, e que oferta o curso no período diurno, se deu a partir da indicação de um amigo que já a frequentava. P1 relata que percebeu que seria uma experiência diferente daquela que vivenciava na universidade em que estava, quando chegou a pensar inclusive em abandonar o curso e parar de estudar. No entanto, ao ingressar na nova instituição isso foi amenizado. Mesmo assim, no segundo semestre, P1 trancou o curso, segundo ele, porque achava que isso o ajudaria em relação aos horários e disciplinas, no entanto, não foi o que aconteceu e acabou atrasando-o no curso. “Foi umas ideias meio loucas que passaram na minha cabeça, não deram certo e acabou me lascando mais ainda. Pensava que ia me ajudar e só piorou a situação”. Em função disso, fez o processo seletivo e ingressou novamente, o que tornou mais fácil conseguir vaga nas matérias pendentes.

No que diz respeito a informações sobre o curso, P1 teve contato com um material de divulgação da primeira universidade em que ingressou. Segundo ele, as informações eram “básicas” e “meio vagas”. Além disso, sabia que o curso era na área de exatas, e quanto à profissão, contou com o relato do pai, que trabalhou por muito tempo com engenheiros. Segundo P1, “todo mundo que vai começar o curso tem uma visão diferente do que é. Todo mundo pensa: vou mexer com carro. E não tem nada a ver uma coisa com a outra”. Além disso, P1 imaginava que o curso seria mais prático “eu imaginava como todo mundo, ah, vamos mexer em máquina, vamos mexer em sei lá o que...não pensava que era tão pouco mexer”. Assim, relatou, ainda, que depois que ingressou no curso percebeu diferentes possibilidades de atuação e a abrangência do curso.

Atualmente P1 trabalha como estoquista em uma empresa em sua cidade durante a manhã e estuda à tarde. Já trabalhou também como operador de CNC na empresa de um tio. Quanto a conciliar estudo e trabalho, P1 descreve que como já faz isso há cerca de 4 anos, está mais acostumado, apesar da rotina ser bastante corrida.

Ao chegar ao curso, P1 percebeu diversas mudanças em relação às experiências que teve no ensino médio, o que inicialmente, o deixou “apavorado”. No entanto, com o passar do tempo acostumou-se com a nova realidade e tornou-se mais confiante. Descreve estar satisfeito com o curso, mesmo já tendo pensando em abandoná-lo.

Em se tratando de dificuldades no curso, P1 destaca a ausência de hábitos de estudo. Relata que sabe que precisa mudar, mas não consegue. Além disso, apesar de afirmar que gosta do curso e no momento não se imagina fazendo outra coisa, ainda tem dúvidas quanto à escolha. P1 é membro do Diretório de Estudantes, e não se envolve em outras atividades extracurriculares em função da restrição de tempo.

Quanto a projetos futuros, P1 inicialmente demonstrou dificuldades “nunca parei pra pensar depois daqui”. Em seguida, trouxe o desejo de buscar uma oportunidade fora da região, e como possibilidade de atuação, mencionou a docência. Mesmo assim afirma: “mas eu vou deixar pro futuro, não sei até o fim do curso, eu vou pensar ainda, já mudei muito de opinião, pode ser que eu mude mais”. Quando questionado sobre como se imagina daqui a 10 anos, P1 diz que nunca imaginou e nem parou para pensar a respeito.

## Participante P2

P2 tem 19 anos, é do gênero feminino, cursa o quarto semestre de Engenharia de Alimentos e mora com a mãe. Os pais são separados, e P2 tem um irmão por parte de pai, que tem aproximadamente 4 anos de idade. Até os 14 anos, P2 morou em uma cidade do interior, com cerca de 5 mil habitantes. A mãe estudou até a quinta série do ensino fundamental, mas mais tarde, por meio de EJA (Educação de Jovens e Adultos) concluiu o ensino médio, e atualmente trabalha como auxiliar de vigilância numa empresa da cidade. O pai é pedreiro, estudou até a sétima série do ensino fundamental, e atualmente mora em uma cidade de Santa Catarina. A família de P2 é grande, tem cerca de 40 primos por parte de pai e de mãe. Destes, apenas duas primas concluíram curso superior, e, atualmente, somente P2 e um primo estão estudando. Quanto aos tios, nenhum tem curso superior. Segundo P2 “A maioria é da colônia e veio pra cidade pra ter uma vida melhor, mas não pra estudar. Já são mais velhos”.

P2 recorda que sempre gostou de ir para a escola. Como morava na zona rural, a escola ficava distante, precisava levantar bem cedo para ir. Relata que sempre gostou de biologia, matemática e química, mas tinha “pavor” de português.

Quando criança P2 queria ser médica, mas segundo ela “criança muda muito de ideia”, então mais tarde desejava ser professora. Quando estava no ensino médio, pensava em fazer Biologia, pois sempre gostou de assuntos relacionados à natureza. Mas, foi mudando de opinião, e por fim decidiu que faria Nutrição. No entanto, em uma visita da escola à instituição que hoje frequenta, teve contato com o curso de Engenharia de Alimentos. P2 relatou que quando chegou em casa pensou “bá, vou fazer Engenharia de Alimentos. Porque daí tem química, tem tudo que eu gosto né?”. Já tinha feito a inscrição num vestibular para Nutrição, numa instituição particular da cidade e foi aprovada, mas não se matriculou, pois tinha em mente ser aprovada no curso de Engenharia de Alimentos. O que despertou o interesse de P2 pelo curso foi a atividade em que participou, pois segundo ela “não tinha muita noção do que era”. Quanto ao curso de Nutrição, P2 relata que sempre se interessou por alimentos e por “procurar o que o alimento tem, se faz bem ou não”. Em função disso, pensou que gostaria ainda mais de Engenharia de Alimentos, já que tem muita química e também matemática.

Quanto à escolha da instituição, inicialmente P1 relata que não tinha condições de pagar uma universidade particular, pois o curso é caro. Além disso, a escolha se deu em função de sempre ter ouvido falar

bem da instituição. Não cogitou outra instituição pública, fora da região, pois queria ficar perto da mãe.

Como mencionado, antes da visita à instituição, P2 não sabia nada sobre o curso de Engenharia de Alimentos. A partir dessa experiência, começou a buscar mais informações “fui buscar saber o que era, pra não chegar de olho fechado pra fazer o curso né. Pensei, vai que vou lá e não é o que eu quero”. Ao ingressar, as expectativas de P2 quanto ao curso foram confirmadas.

Ao falar para a mãe, a quem sempre pede conselhos, recebeu apoio quanto à escolha, dizendo que se era isso que ela queria, era para fazer. Segundo P2, a mãe gostou da escolha “porque imagina né, a filha numa profissão boa, bastante área assim”. Quanto ao restante da família, P2 afirma que não conversa sobre escolhas profissionais “porque eles não são muito dessa parte de estudar e tal”.

P2 já trabalhou, por cerca de dois anos como secretária em um clube esportivo da cidade. Posteriormente, teve uma curta experiência em uma indústria, mas abandonou o trabalho ao conseguir uma bolsa de pesquisa no curso. Quanto à experiência como bolsista de pesquisa, P2 relata que está aprendendo muito.

Quanto à adaptação de P2 ao curso, descreve que “chegou apavorada”, pois não conhecia ninguém. Depois de conhecer os colegas e se enturmar, teve uma adaptação rápida. Assim, o que P2 considera mais difícil no início do curso foi conversar com os colegas “no começo ninguém se conhece, todo mundo estranho, de outra cidade, ninguém nunca se viu”. Para P2, a interação com os colegas faz com que tudo flua melhor, até mesmo em se tratando do aprendizado. Hoje P2 se sente muito bem frequentando o curso “Adoro vir pra cá. Sei lá, parece um ambiente bom aqui. É bem acolhedor, muito bom”. P2 cita que disciplinas como Cálculo são mais difíceis, mas não chega a considerar isso uma dificuldade, apenas reconhece que precisa focar mais para ir bem.

Em relação ao futuro, P2 deseja seguir na área acadêmica. Pretende fazer mestrado ao concluir o curso. Para isso, tentará conseguir uma bolsa, e caso não consiga, pensa em trabalhar na indústria para se manter. Numa projeção de 10 anos, P2 imagina-se dando aula e com uma vida estável.

### Participante P3

P3 tem 25 anos, mora com os pais e encontra-se no quarto semestre do curso de Administração de Empresas. No momento está desempregado e à procura de um emprego. P3 tem oito irmãos, dentre

os quais apenas ele está frequentando um curso superior, dois completaram o ensino médio, e os demais possuem ensino fundamental completo ou incompleto. Quanto à escolaridade dos pais, que são agricultores, o pai estudou até a quinta série do ensino fundamental, e a mãe não frequentou escola, sendo semianalfabeta. Considerando a família ampliada de P3, no que diz respeito a tios e primos, nenhum cursou ou está cursando uma graduação. As sobrinhas ainda estão em idade escolar.

Sobre o período escolar, P3 lembra que era elogiado pelos professores, tanto pelo comportamento quanto pelas notas. Relata que gostava de estudar, principalmente a matéria de Português, ao contrário de Física, com a qual não se identificava.

Na infância, P3 sonhava em ser jogador de futebol. No entanto não chegou a tentar essa carreira, mesmo que levasse “jeito”, como afirma. Outra possibilidade em que P3 pensava era estudar música. O interesse surgiu em função de P3 ter feito parte de um grupo musical, no entanto, avaliou que o curso era caro e que o retorno financeiro não seria satisfatório. O curso de Administração surgiu como possibilidade para P3 quando ele percebeu que para crescer profissionalmente precisava de um curso superior. Aliado a isso, um colega de trabalho que fazia curso superior indicou que continuasse os estudos para que obtivesse uma boa carreira. Além disso, o interesse pela Administração, especificamente, passou a existir quando P3 começou a observar o comportamento dos gestores da empresa em que trabalhava e a conversar com eles. A partir disso, definiu que gostaria de ter um perfil profissional como o deles, e assim optou pelo curso.

Quanto à disponibilidade de informações sobre o curso antes do ingresso, P3 relata que sabia que na instituição em que estuda, era um curso voltado à área rural. Mesmo assim, não queria trabalhar no meio rural, onde cresceu, mas “não levava jeito”. P3 pensou então em aplicar os conceitos estudados ao contexto empresarial.

No que diz respeito à família, P3 descreveu que não teve muito apoio para a realização do curso superior. Apenas uma irmã falava que se ele estudasse, futuramente trabalharia menos e ganharia mais. Já os pais não se envolveram nesse processo, segundo P3, em função de não terem conhecimento sobre o assunto. P3 acha que os pais não valorizam o fato de ele estar cursando uma graduação, para eles é “indiferente”, mas isso não o afeta em relação aos seus objetivos.

A escolha da instituição se deu em função de a mesma ser pública. P3 relatou que como vem do interior pensou encontrar outras pessoas também do interior na universidade por ela ser pública. Segundo

ele, ainda, “onde tem pessoas mais da minha classe parece que eu me sinto melhor”. Ao chegar na universidade, P3 relata que se sentiu bem e que os professores o tratavam com respeito, o que fez com que se sentisse à vontade. No entanto, relata que teve dificuldades no que diz respeito a falar sobre si e fazer apresentações de trabalhos: “demorou um pouco pra me soltar, era bem quieto assim”. Conforme foi conhecendo a universidade, os colegas e professores, P3 foi se sentindo mais à vontade. Relata que se sente feliz por frequentar o curso e diz que “não é fácil achar um curso de Administração gratuito no caso, e, que lá na frente tu vai ter oportunidades mesmo sendo pública as mesmas oportunidades que alguém tem numa faculdade particular”. Sente-se motivado pois “um dia, quem sabe, consiga um trabalho na área de Administração e partir daí procurar crescer profissionalmente”.

P3 encontra dificuldades em disciplinas voltadas à área rural, e acredita que seja em função de não gostar dos conteúdos. Por outro lado, tem facilidade nas disciplinas relacionadas à Gestão de Pessoas. No que tange a atividades extracurriculares, P3 participa apenas quando é possível conciliar com as atividades de trabalho. No momento está desempregado, mas começou a trabalhar aos 18 anos como operador de CNC em uma indústria, onde atuou durante três anos. Sua última experiência profissional foi como rebarbador de metais no setor de acabamentos de uma empresa. Antes dessas experiências, ajudava os pais na agricultura.

Quanto a projetos futuros, P3 primeiramente quer encontrar um emprego. A partir disso, juntar dinheiro para comprar um terreno em sua cidade natal. Ao concluir o curso, P3 almeja ter um empreendimento próprio, mas não sabe qual e em qual segmento. Se isso não se concretizar, pretende trabalhar na área do curso, numa determinada empresa da região, em um cargo de gestão. Numa projeção de 10 anos, P3 imagina-se sendo um gestor. Em termos pessoais, imagina-se casado, com filhos, com a aquisição de um terreno e mais tarde uma casa própria.

#### Participante P4

P4, gênero masculino, tem 23 anos, cursa o penúltimo semestre de Engenharia Mecânica e mora com os pais. Tem uma irmã de 21 anos que está fazendo curso superior em outra cidade. O pai estudou até a quinta série, e a mãe tinha ensino fundamental, mas por meio de EJA concluiu o ensino médio. Quanto à família ampliada, oriunda da região, poucos tios concluíram o ensino médio, ao passo em que vários primos

concluíram ou estão frequentando cursos superiores. O pai é vendedor autônomo e a mãe é diarista.

Quando ao período escolar, P4 recorda que se considerava um aluno inteligente, mas sofreu bastante *bullying*: “isso foi bem complicado pra mim, mas eu sempre consegui tocar bem os estudos”. Relata certa dificuldade na matéria de português “Eu não entendia porque eu tinha que aprender aquele negócio. Eu sei construir uma frase, mas não preciso saber os nomezinhos daquelas palavras lá, pra saber o que é uma frase”. Conta sobre sua preferência por matemática e física.

A primeira profissão que P4 pensou em exercer foi policial do exército. No entanto, conforme o tempo foi passando, participou como estagiário em programa jovem aprendiz e teve contato com um engenheiro que despertou seu interesse pela profissão. Quanto à instituição, P4 destaca o fato de ter escolhido em função de ser pública. Segundo ele, a qualidade ainda não conhecia, em função de ser nova. P4 afirma que “se é alguma coisa que tu vai fazer, a qualidade depende de você”.

Antes do ingresso no curso, P4 buscou informações sobre as possibilidades de atuação do profissional e sobre o mercado. Não chegou a pesquisar a matriz curricular do curso por achar que seria perda de tempo, já que o foco das informações relevantes, para ele, estava na atuação e no mercado. Obteve as informações por meio de pesquisas na internet. Relata que fez “testes vocacionais” na internet, dentre os quais 90% apontavam para cursos da área de humanas, o que contrariava seus interesses.

P4 relata que sempre teve apoio dos pais para a realização do curso. Sobre o pai, conta que sempre propiciou tudo que estava ao seu alcance para os estudos. Quanto à mãe, P4 descreve que sempre cobrou bastante para estudar, e que seu sonho era que fosse bancário.

O estudante relata facilidade na adaptação ao curso, o que atribui ao fato de ter conhecidos que também o frequentavam. Outro aspecto destacado como facilitador da adaptação foi o fato de que no segundo semestre tornou-se monitor de uma disciplina, e assim passou a frequentar a instituição com uma constância bem maior e a conhecer muitas pessoas. Em se tratando de atividades extracurriculares, P4 foi monitor durante o primeiro e o segundo ano da graduação, além de ter participado de atividades de extensão e ter sido bolsista de iniciação científica. P4 afirma que teve bastante experiências no curso, mas que “dava pra ter aproveitado mais”.

Sobre dificuldade no curso, P4 afirma que “as matérias mais difíceis pra mim sempre me fizeram ficar a madrugada acordado, deixar

de ir em festa, de sair com a família pra estudar”. Descreve ainda que “eu sou aquele tipo de pessoa que não enxerga dificuldade. Eu vou lá e vou fazer até que dá certo, pra mim aquilo não vai ser dificuldade, vai ser tipo tem que fazer, vou ter que fazer, pronto.”

Começou a trabalhar como empacotador aos 14 anos, conta que nessa experiência “basicamente era um burro de carga”. Depois, com 15 anos, fez um estágio do programa jovem aprendiz em uma indústria, experiência que avalia que possibilitou grande aprendizado. Ao concluir esse estágio, trabalhou em uma transportadora, por um período de apenas dois meses, pois a mesma fechou. Trabalhou como vendedor de picolé, por dois dias, quando um amigo que também vendia foi assaltado, e a sua mãe não quis mais que ele trabalhasse nisso. No último ano do ensino médio, P4 trabalhou como estagiário em uma empresa de telefonia, sendo contratado logo em seguida. Parou de trabalhar quando ingressou no curso superior, já que era diurno. Além das experiências em atividades extracurriculares no curso, no quarto ano P4 conseguiu um estágio em uma indústria, onde permaneceu por dois anos, e avalia que a experiência possibilitou grande desenvolvimento pessoal e profissional.

Quanto às perspectivas para após a conclusão do curso, P4 está planejando abrir um negócio em parceria com o pai, mas ainda aguarda a confirmação dessa possibilidade. Caso esse plano não se concretize, P4 pretende enviar currículos para empresas e se candidatar em programas de *treinee*. Todas essas possibilidades P4 almeja fora da cidade, já que não pretende ficar na região, pois avalia que o mercado na área não oferece boas possibilidades.

P4 gostaria de ter uma experiência como técnico, mas se considera com um perfil de gestor. Numa projeção de 10 anos, caso o projeto de empreendimento com o pai se concretize, imagina-se ampliando o negócio. Se não der certo, pretende trabalhar por um período de 10 anos e juntar dinheiro pra abrir um negócio próprio. No plano pessoal, pretende já estar casado e com filhos.

#### Participante P5

P5, gênero feminino, tem 25 anos, e cursa o quarto semestre de Engenharia de Alimentos. Mora com os pais e tem dois irmãos. O pai tem ensino fundamental incompleto, e a mãe concluiu o ensino médio e possui curso técnico em contabilidade. A irmã, mais velha, cursa Educação Física à distância, e o irmão ainda está em idade escolar. No que diz respeito à família ampliada, P5 relata que a maioria não tem

curso superior. Destes, a maioria dos parentes por parte de pai mora na região, já por parte de mãe a maioria mora em Porto Alegre.

Quanto ao período escolar, P5 relembra que sempre foi da “turma do fundão”, mas mesmo assim teve bom desempenho e se dedicou aos estudos. Diz ter sofrido um pouco quando ingressou no ensino médio, pois mudou de escola e percebeu diferença na qualidade de ensino. Conta que sempre teve dificuldade em Física, que até hoje no curso superior é o seu “terror”. Citou que tinha preferência por matérias como biologia, química, história e geografia.

No que diz respeito à escolha profissional, P5 relata que seu “sonho de vida”, desde a infância, é fazer medicina. Segundo ela, “a engenharia veio porque, como eu nunca prestei vestibular pra medicina enfim, sempre quis, mas eu nunca me puxei pra entrar na faculdade de medicina”. P5 explica que, dentre os fatores que a fizeram adiar a tentativa, estão o fato de ter que ir para fora da região, e também, por ter que auxiliar nos cuidados da avó doente, que ficou acamada por muitos anos. “Então a Engenharia veio quando eu fiz o técnico, eu fiz o técnico em alimentos, e quando saí daqui sabia que ia entrar o curso. Então para dar continuidade, é uma área que eu gosto”. P5 diz que recentemente fez Enem, mas não obteve bom desempenho. Reforça que sua primeira opção de curso é a medicina e que não pretende desistir: “Não pretendo desistir do sonho, nem que seja daqui a sei lá, 5, 10 anos, não tem idade nem tempo pra entrar na faculdade. Então realmente, a engenharia nunca foi minha primeira opção, foi o que veio de momento agora”.

Quanto à escolha do curso técnico, na área de Alimentos, P5 relata que trabalhava com uma tia fazendo salgados para fora. Além disso, sempre gostou de mexer com alimentos e cozinhar, inventar e testar coisas novas. Por isso, optou por cursar o técnico em alimentos, e considera que o conhecimento adquirido a ajuda bastante no dia a dia. Pouco depois de ingressar no curso técnico em alimentos, P5 parou de trabalhar com a tia, que conseguiu um emprego e parou com a atividade. Mesmo com um curso técnico concluído, P5 conta que nunca procurou um emprego na área de Alimentos. Ao concluir o curso, passou em um concurso temporário do IBGE, onde atuou durante 3 anos. Sobre essa experiência, P5 descreve que, apesar de ter sido fora da área em que fez um curso técnico, foi um aprendizado enorme em sua vida. Alguns meses antes de terminar seu contrato no IBGE, P5 ingressou no curso superior que realiza atualmente.

Sobre a escolha da instituição de ensino, P5 conta que sempre que pensou em cursar Engenharia de Alimentos, imaginou especificamente o

local em que hoje estuda. Segundo ela, porque já conhecia a estrutura e sabia da qualidade.

A família de P5 sempre a apoiou em relação ao curso superior, e a deixou livre para escolher o curso que quisesse. Relata alguns conflitos com a mãe, em função de que precisa dedicar tempo para os estudos e a mãe solicita sua ajuda em outras atividades.

Antes de ingressar no curso, P5 “tinha a informação do que a gente sabia por cima né, nunca fui a fundo olhar grade curricular”. Além disso, P5 conta que tinha a base do técnico e sabia que na engenharia “tu tem um pouquinho mais”. Relata que também tinha a noção das diferenças entre o técnico e a engenharia, que enfoca na parte de qualidade e não da elaboração do produto em si, e não faz o trabalho de “botar a mão na massa”.

Ao ingressar no curso, P5 descreve uma adaptação tranquila em função de já conhecer a instituição. A base do técnico também contribuiu para sua adaptação. Encontrou algumas dificuldades no segundo e terceiro semestre em disciplinas de exatas, que nunca foram o seu forte, apesar de nunca ter ido tão mal. Sua maior dificuldade hoje é em Cálculo, disciplina em que reprovou. Sobre isso P5 conta que desistiu da disciplina quando tirou zero na primeira prova. Hoje avalia que devia ter continuado e tentado melhorar o desempenho na disciplina.

Atualmente P5 é bolsista em um projeto de pesquisa, e avalia que essa experiência está possibilitando muito aprendizado. Além disso, sempre que possível participa da organização das semanas acadêmicas do curso.

Quando aos planos para quando concluir o curso, P5 conta que apesar de pensar em fazer os estágios obrigatórios em indústria, nunca foi uma possibilidade que a atraiu, então pensa em atuar na área acadêmica. No entanto, não tem certeza quanto a continuar no curso. Pensando numa projeção de 10 anos, P5 afirma: “olha pra ser bem sincera, não consigo imaginar”. Conta que procura não ficar imaginando daqui a 10 anos, pois “viver o presente é melhor”.

#### Participante P6

P6 tem 23 anos, é do gênero masculino, cursa o sexto semestre do curso de Administração de Empresas, e mora com os pais. Tem duas irmãs, sendo que uma mora com ele e outra não. As duas já possuem curso superior completo, uma também em Administração e a outra em Fisioterapia. Quanto aos pais, ambos possuem ensino médio completo.

O pai é motorista e a mãe dona de casa. Quanto à família mais ampliada, que é oriunda da região, P6 conta que os tios tem ensino médio completo, e quanto aos primos aproximadamente a metade estuda ou concluiu um curso superior.

Quanto ao período escolar, P6 descreve que no início teve dificuldades, principalmente porque não conseguia prestar atenção nas aulas, mas com o passar do tempo passou a gostar. Conta que as dificuldades ocorriam em função da falta de vontade de estudar. Segundo ele “depois que tu começa a ver que tu precisa do estudo, e tu começa a estudar mais e se dedicar mais”. P6 gostava de matérias que envolviam matemática, já o que não gostava era história.

Quanto ao processo de escolha pelo curso, P6 relata que sempre quis engenharia, pois adora matemática. Chegou a ser aprovado no curso de Engenharia Mecânica numa instituição federal, mas como o curso era diurno e assim impossibilitava continuar trabalhando, não pode cursar. Assim, prestou vestibular em uma instituição privada, tendo ingressado e permanecido no curso por três semestres, quando então, foi aprovado em Administração na instituição em que estuda atualmente. O principal motivo da mudança foram os custos com a mensalidade, que não podia mais pagar. P6 relata que gostava bastante do curso de engenharia, apesar de ser um curso difícil e que exigia bastante. Pretende, futuramente, concluí-lo. A Administração surgiu em função de experiências profissionais e de formação anteriores. No que se refere à informações sobre o curso, P6 adquiriu, principalmente por meio de conversas com amigos que estavam frequentando o curso ou que já haviam concluído.

A família de P6 sempre o apoiou em relação aos estudos. Mas em relação ao curso não se manifestaram, pois, segundo P6 “o que importa pra eles é estudar, desde que esteja fazendo alguma coisa”.

Quando P6 ingressou no curso de Administração teve dificuldades em função do formato das aulas e do funcionamento da instituição ser diferente de sua experiência anterior. Relata que são poucos professores, e as aulas são “corridas”, das 19 às 22 horas, diferente do que ocorria na outra instituição, o que em sua avaliação torna o curso “mais puxado”.

P6 já trabalhou na área administrativa e na área de vendas. Hoje em dia atua em um cargo administrativo na prefeitura da cidade em que mora. Quanto à participação em atividades extracurriculares, P6 relata que depende da possibilidade de conciliar com o trabalho, o que torna sua participação mais restrita.

Após concluir o curso de Administração, P6 pensa em abrir um negócio próprio. Numa projeção de 10 anos imagina-se bem estruturado em termos financeiros e familiares.

### 3.2.2 Identificação e descrição dos temas emergentes.<sup>15</sup>

Esta seção do estudo delinea-se pela apresentação dos três macro-contextos que orientaram a condução das entrevistas e guiaram a organização das categorias emergentes, sendo eles: Processo de escolha do curso superior, Experiências no curso superior e Projetos de vida e de carreira.

Os macro-contextos foram preconcebidos para a elaboração das questões norteadoras da entrevista, tendo como foco o objetivo de apreender as significações atribuídas a experiências passadas, vivências atuais, aspirações e expectativas futuras no âmbito da construção de carreira dos participantes. Assim, serão apresentados os temas emergentes dentro de cada macro-contexto do estudo, bem como seus subtemas ou unidades de sentido. O anexo N (Macro-contextos e temas emergentes) apresenta a descrição dos temas e subtemas identificados.

#### 3.2.2.1 O processo de escolha pelo curso superior

##### A. Razões de escolha pelo curso

Como uma das razões de escolha verificou-se a preferência por um **curso localizado na região**. No caso de P1, o mesmo relata que se sentia inseguro ao pensar em se afastar da família para os estudos, por isso a opção por um curso numa instituição próxima.

Eu nunca tive muita vontade de sair pra fora. Longe de casa, eu não sei. Se era algo que eu pensava que, se eu achava que eu não ia gostar, mas eu pensava que eu não ia me adaptar. Então eu comecei a ver o que eu tinha por aqui. O que eu podia fazer por aqui, qual era a oportunidade. O que tinha na região na verdade. Não sei, não sei se porque eu sempre vivi perto da minha família, eu acho, é o que eu penso que o que me prendia mais era isso, que eu pensava que não ia conseguir, não ia conseguir ficar sozinho [...].

Já P2 afirma que não queria se distanciar da mãe: “Eu queria ficar mais perto, porque como é só eu e minha mãe, pensei bah, não quero deixar a mãe sozinha, porque a gente é bem unida. Dai aqui é um

---

<sup>15</sup> As falas dos participantes estão dispostas em forma de citações diretas.

lugar mais próximo, continuava com ela e conseguiria fazer a minha faculdade”. P5, por sua vez, menciona que não pensou em buscar um curso em outro local em função de questões financeiras, pois caso tivesse que mudar de cidade, não teria condições de se manter, nem o pai teria como ajudá-la.

Também esteve entre as razões de escolha pelo curso a **avaliação positiva das oportunidades de inserção profissional** após a conclusão. Dentre as possibilidades de cursos existentes na região, P1 afirma que buscou “o que eu teria mais chance de conseguir um emprego depois de formado”, o que foi apontado igualmente por P3 e P6.

**O gosto e o interesse pela área** também estiveram entre os motivadores da escolha. P1, por exemplo, declarou que nunca teve dificuldades na área de Ciências Exatas e nem apreço por Ciências Humanas, por isso optou pelo curso de Engenharia Mecânica. P2, por outro lado, afirmou que sempre se interessou por questões relacionadas à alimentação, o que se somou ao fato de saber que no curso de Engenharia de Alimentos havia bastante Química e Matemática. P5, por sua vez, já tinha feito um curso técnico na área de alimentos e relatou ter gostado, por isso quis dar continuidade na graduação em Engenharia de Alimentos. Algo semelhante ocorreu com P6, que havia feito cursos profissionalizantes na área administrativa e esse contato prévio o fez optar pelo curso de Administração.

Outro aspecto mencionado pelos entrevistados diz respeito ao **incentivo por parte de familiares ou amigos**. P1 contou com o incentivo do pai “Então eu conversei com meu pai, ele trabalhou muitos anos nessa área de metal mecânica, e conversando um dia com ele, ele falou. “Ah, porque tu não tenta esse curso? Ai eu pensei: porque não?”. Ao fazer a escolha pelo curso, inicialmente em outra instituição, P1 relata que foi bastante incentivado pela tia.

Eu tava na casa dela um dia [tia], e ela trabalhava sei lá, há 20, 30 anos ela trabalha na universidade. E ela me falando, porque que eu não ia fazer um curso lá. Se eu não queria fazer, se eu não queria tentar alguma coisa. Aí eu falei, mas eu não tenho muita, não tô com muita vontade de fazer nada. E ela me incomodou tanto naquele final de semana que fez eu me inscrever pro Prouni, pela nota do Enem. [...]. Eu pensei: vou tentar, porque tanto que ela me falou que eu não tinha nada a perder tentando fazer. Eu falei: vou tentar. Me inscrevi, ganhei uma bolsa de 100%.

Já P3 contou com o incentivo de um colega de trabalho, e a partir disso começou a pensar em possibilidades relativas a um curso

superior que posteriormente o levaram ao curso de Administração: “ele falou pra mim ‘ó, tu escolhe um curso que tu goste, e estuda, quem sabe um dia consegue seguir uma carreira boa’”. Foi a partir disso que P3 começou a se interessar pela possibilidade de cursar uma graduação. As narrativas de P1 e P3 demonstram que a escolha do curso esteve mais atrelada, sobretudo, à decisão de ingressar em um curso superior.

Ainda como razão de escolha, houve relatos de **contato com profissionais da área** como elemento que despertou o interesse pelo curso. P3 mencionou que em uma de suas experiências profissionais, quando trabalhava como rebarbador de metais em uma indústria, passou a observar o comportamento dos gestores e a conversar com eles, definindo que buscava ter um perfil profissional parecido. Para isso, buscou curso de Administração. Em uma experiência como jovem aprendiz, aos 16 anos de idade, P4 conheceu um Engenheiro Mecânico que despertou seu interesse por essa profissão.

Quando eu trabalhei na [nome da empresa], eu conheci o [nome], que era Engenheiro Mecânico, ele era assim, ele vinha pra consertar o setor. Setor problemático eles mandavam o cara. Tava sempre pra cá e pra lá. E chegava ali, 5 da manhã, até as 3 da tarde, botava os cara na linha, fazia o negócio andar, arrumava a fábrica, e ganhava bem. Então, acho que foi o que me fez ter vontade. E aí as poucas vezes que eu tentei vencer numa discussão técnica sobre qualquer tema eu perdi. Acho que isso que me instigou. Foi um cara que me marcou muito, e eu falei: quero ser engenheiro e vou ser engenheiro.

## B. Escolha da instituição

A **indicação de conhecidos** foi um dos motivos descritos como motivadores da escolha pela instituição de ensino superior. Segundo P1, um colega de Ensino Médio fazia o curso na instituição e “falou muito bem” a respeito da mesma, descrevendo com o era o funcionamento do curso e o corpo docente, levando-o a perceber diferenças em relação à instituição onde frequentava o mesmo curso naquele período. P2 também descreveu que a indicação de outras pessoas foi determinante para a escolha da instituição, e acrescenta: “Sempre ouvi falar muito bem daqui. Quem fazia, ou às vezes conhecia alguém e falava ‘bah lá no IF é muito bom, é federal, os professores são excelentes’”.

A escolha pela instituição também se deu em função da **avaliação de sua qualidade**. P5, por exemplo, relatou: “já vinha de um curso da área, e por conhecer os professores, saber da qualidade e saber como a própria instituição tinha um potencial de estar tendo um curso desses, então foi específico aqui. Sinceramente não pensei pra qualquer

outro lugar”. Por outro lado, houve também o relato de desconhecimento quanto à qualidade, já que a instituição era nova na região, como foi descrito por P4: “Qualidade eu não sabia qual era, porque...dois fatores: primeiro é que, era uma instituição nova, acho que tava no quarto ano de funcionamento, ninguém conhecia ainda o curso, ninguém sabia ainda o que era o IF na cidade”. Ao mesmo tempo, P4 afirmou que a qualidade depende do empenho individual “E outra coisa que, pra mim, se é alguma coisa que tu vai fazer, a qualidade depende de você e não do que os outros vão ta fazendo junto contigo ali”.

Constituiu-se numa razão para a escolha, apontada pelos participantes P2, P3, P4, P5 e P6, o fato da instituição **ser pública e oferecer cursos gratuitos**. Esse motivo tornou-se relevante, principalmente, em função de questões financeiras. P6, por exemplo, abandonou o curso de Engenharia de Produção que frequentava em uma universidade particular em virtude da necessidade de reduzir as despesas que tinha com as mensalidades e não podia mais custear. A narrativa de P6 revela que muitas vezes não basta que a instituição seja pública, e não implique no pagamento de mensalidades, pois havia sido aprovado num curso de engenharia em uma instituição federal da região, mas, sendo diurno, não tinha como conciliar estudo e trabalho: “Eu tinha passado na federal, na engenharia. Eu sempre quis engenharia né? Adoro matemática, e tal. Só que daí na federal era durante o dia. Dai não tinha como trabalhar e estudar né? Era diurno”.

P3 apresentou outra perspectiva em relação ao fato de ter escolhido a instituição por ser pública:

Como eu venho do interior né, e aqui por ser pública, também ia ter pessoas do interior, né, pessoas mais simples, tipo eu me sentiria mais à vontade aqui. E, questão de relacionamento com os colegas, essas coisas, onde tem pessoas mais da minha classe parece que eu me sinto melhor.

Assim como na descrição dos motivos da escolha pelo curso que frequentam, houve o relato da escolha da instituição em função da sua **localização na região**, fato apontado pelos participantes P1, P2 e P5.

### C. O papel da família

A partir da fala dos entrevistados, foi possível identificar a **percepção de apoio e incentivo** familiar frente a escolha do curso. No caso de P1, o pai, que trabalhava numa indústria e convivia cotidianamente com engenheiros, mostrou-se entusiasmado com a possibilidade do filho ingressar no curso de Engenharia Mecânica. Cabe

lembrar também, que no caso de P1, sua tia foi quem o estimulou a buscar um curso superior.

P4 percebia cobrança por parte da mãe em relação aos estudos: “Minha mãe ela sempre me cobrou muito pra estudar, e pra fazer faculdade”. Quanto ao pai, sua percepção é de que sempre lhe propiciou as condições necessárias para estudar:

O meu pai sempre foi de.... ‘pega, quero que tu estude’, mas ele nunca ficou me falando assim, propiciou tudo que tava no alcance dele pra eu conseguir fazer os meus estudos, bom, tanto é que...quando eu quis fazer inglês, ele tinha um pouco de dinheiro guardado, ele foi lá, pagou o curso à vista, zerou a conta naquela época mas ele pagou o curso.

O único participante que descreveu uma indicação familiar quanto ao curso superior foi P4, que afirma que o sonho da mãe era que ele fosse bancário. Quanto aos demais participantes, evidenciou-se, ainda, a percepção de **liberdade de escolha** quanto ao curso superior, como se observa na fala de P1: “Minha mãe sempre me apoiou. Ela nunca disse ah, tu tem que fazer isso. Nunca falou ah, tu tem que cursar tal coisa por isso ou por aquilo. Nunca falou você vai fazer isso porque...Nunca me questionou também da minha escolha”.

O mesmo foi observado na fala de P2 “Mais assim a mãe, porque eu sempre peço conselhos pra ela. Ela disse assim: vai, e faz o que tu quer. Mas ela gostou, porque imagina né, a filha numa profissão boa, bastante área assim” e de P5 “Minha mãe nunca influenciou em “ah, tu vai fazer isso... ‘Tu vai fazer o que tu quer””.

Ao mesmo tempo, foi possível identificar a **percepção de pouco apoio e incentivo**, o que esteve relacionado ao desconhecimento em relação às possibilidades de formação “Não teve muito apoio né, mas...que nem mais por parte da minha irmã, sempre falou, ‘oh, tu estuda que um dia tu vai trabalhar menos e ganhar mais’, ela falava. Assim muito incentivo não teve”. Quanto aos pais, P3 afirmou que “Eles não se envolvem muito porque não tem muito conhecimento. Não opinam sobre o meu curso, essas coisas. Não valorizam muito. Mas isso não me afeta no caso”. No que se refere a P2, a mesma afirma que a única pessoa da família que conversa sobre o curso é a mãe: “O resto da minha família eu não converso muito sobre essa parte de escolha porque eles não são muito dessa parte de estudar e tal”.

No relato de P3 sobre o incentivo da irmã para a realização de um curso superior, fica evidente a preocupação com a continuidade dos estudos, independente do curso escolhido, o que também ficou explícito na fala de P6 “O que importa é estudar pra eles né, desde que esteja fazendo alguma coisa”.

### 3.2.2.2 Experiências no curso superior

#### A. Adaptação ao curso

Dentre os aspectos influenciadores do processo de adaptação, estão as **mudanças percebidas em relação a experiências anteriores de formação**. O relato de P1 exemplifica como o primeiro contato com a nova modalidade de ensino foi marcado pela percepção de um contexto diferenciado quanto a características da turma, heterogeneidade etária dos colegas e metodologia utilizada pelos professores.

Primeira coisa que apavorou foi a quantidade de pessoas numa sala de aula. Não era algo comum. Em qualquer lugar no ensino médio não é normal, é sempre uma turma menor, e... gente de diversas idades. Colegas mais velhos.[...]Tive colegas de 40, 50 anos, então, era uma diferença, algo que não era comum pra mim. A metodologia. Um professor do ensino médio ele vai lá, se precisar ficar um dia inteiro ali explicando, ele explica. Um professor da faculdade ele te explica, mas uma vez. Ele tem que manter o cronograma dele. Não que ele não vai te explicar, mas ele vai pedir pra ti passar num outro momento, a aula dele tem que seguir né. Então era algo diferente pra mim. Listas de exercícios, que não era. Ah o professor passava um tema de casa, na época de escola, alguma coisa, mas não era algo que ia tomar muito tempo. Uma lista te toma uma semana inteira, dependendo o assunto. Então era algo muito estranho, é muito estranho pra quem não conhece, então era algo que me apavorava um pouco. Pensava, se agora é assim, imagina depois.

P6, que veio de outra universidade após interromper o curso que lá realizava relatou que as mudanças relacionadas ao funcionamento da instituição anterior ocasionaram dificuldades iniciais:

Tive bastante dificuldade né? Por que na outra universidade tu tinha um ensino diferente daqui né. Aqui tu vê que são poucos professores, tu não tem muitos professores, as disciplinas são corridas, não tem disciplina de duas matérias, até o intervalo e depois outra disciplina com outro professor que nem lá a gente tinha. É tudo corrido né, tu pega as 7 e vai até as 10. Então, é muito mais puxado aqui. Tu tem que forçar mais e tal.

Desse modo, um novo formato, diferente do vivenciado anteriormente, fez com que P6 precisasse se adaptar ao novo contexto de formação. Outro aspecto revelado nas verbalizações dos participantes foi a **importância da integração com os pares**. Quanto a isso, P2 relata: “Eu cheguei apavorada né, porque não conhecia ninguém aqui”. Segundo ela o contato com os colegas auxilia no processo de adaptação:

O mais difícil é tipo a gente conversar com os colegas, porque...no começo ninguém se conhece né. Todo mundo estranho, de outra cidade, ninguém nunca se viu. E daí mais pra começar a conversar, depois que tu começa a conversar parece que flui melhor. Até a aula né. Às vezes tu não entende alguma coisa que o professor explica, tem um colega que tu conhece daí vem e fala não entendi e tal. Daí parece que vai melhor assim.

P4, por outro lado, descreveu que não teve dificuldades em função de já conhecer alguns colegas “os primeiros dois meses de aula foram muito tranquilos porque eu tinha cinco amigos que eu conhecia de antes, então, a gente formou meio que um grupinho ali, e já se conhecia”. A fala de P4 demonstra também a participação em atividades extracurriculares como um aspecto facilitador da integração com os pares, e conseqüentemente do processo de adaptação: “Aí depois de passados dois meses de curso eu consegui virar monitor de cálculo, aí foi muito mais tranquila a minha adaptação, foi uma coisa que eu vivia aqui dentro”.

A **familiaridade com a instituição** foi descrita como um facilitador da adaptação. P5, que já havia frequentado um curso técnico na mesma instituição, afirmou que a experiência anterior facilitou o processo: “Foi tranquilo, porque eu já conhecia né”. P3 descreveu uma dificuldade inicial em de apresentações orais, que foi amenizada ao passo em que foi conhecendo mais a universidade, os colegas e professores:

No começo assim foi mais questão de falar a respeito de mim assim, quando tinha apresentação em grupo, no caso de falar lá na frente e não ficar nervoso, essas coisas. Demorou um pouco pra me soltar assim, era bem quieto assim. Depois fui conhecendo mais um pouco a universidade, os colegas, professores, com o tempo a gente vai se soltando mais né.

## B. Dificuldades vivenciadas

Em se tratando de dificuldades vivenciadas, esteve presente a **falta de hábito de estudo**, como pode ser verificado na fala de P1:

A única dificuldade é que eu ainda não perdi minha mania do ensino médio de não estudar. Então eu me foco, sento e, mas mesmo assim eu me distraio. Se passar uma mosca voando eu vou olhar a mosca passando e não vou estudar. Então essa é a maior, que eu sei que eu tenho. Eu sei que eu tenho que mudar.. Eu tento mas não...se eu estudo eu estudo aqui, em casa não tenho como, não consigo, porque daí eu

olho tenho um milhão de coisa pra fazer em casa. Aqui eu consigo estudar um pouco mais que em casa, mas mesmo assim, ah vou sentar lá embaixo da árvore e vou tomar um café, vou sei lá. Mas, é a maior dificuldade que eu tenho é essa aí. Não conseguir me prender em cima de uma folha, fazer um exercício, tentando entender.

Além disso, a **necessidade de conciliar trabalho e estudo** constitui-se em uma dificuldade que se apresentou nas narrativas dos participantes P1, P3 e P6. P1, por exemplo, relata que atualmente sente-se um pouco mais adaptado à rotina, tendo em vista que trabalha há bastante tempo, porém, quanto à fase inicial do curso, as dificuldades foram ainda mais significativas.

Ainda, **dificuldades em disciplinas do curso** foram descritas por P3, P4 e P5. P3 e P5 descrevem as dificuldades concentram-se em disciplinas com as quais não se identificam e por isso não se sentem motivados a estudar e isso afeta o desempenho. Além disso, P5 relata que em algumas disciplinas apresenta dificuldades por não se identificar com a didática dos professores. Quanto a uma dessas disciplinas, P5 relata: “Na verdade eu não reprovei, eu desisti. Eu desisti porque eu tirei zero na primeira prova, daí eu disse, ‘não, eu não quero, sabe’. Mas hoje vejo que deveria ter continuado, devia ter tentado”. Em que pese as dificuldades, no entanto, P4 relata:

As matérias mais difíceis pra mim sempre me fizeram ficar a madrugada acordado, deixar de ir em festa, de sair com a família, pra estudar. É que eu sou aquele tipo de pessoa que não enxerga dificuldade. Eu vou lá e vou fazer até que dá certo, pra mim aquilo não vai ser dificuldade, vai ser tipo tem que fazer vou ter que fazer, pronto.

Identificou-se, ainda, que alguns participantes, mais especificamente, P1 e P5, apresentam dificuldades em função de **questões relacionadas à escolha do curso**, as quais já os fizeram pensar em abandoná-lo. P5 sempre teve como “sonho de vida” cursar medicina. Por isso, caso seja aprovada em um processo seletivo pensa em abandonar a engenharia. P1, por sua vez, relata dúvidas quanto ao prosseguimento no curso, mostrando-se bastante confuso. No entanto, no momento, avalia não ser vantajoso desistir:

Eu já pensei, pra que eu vou largar tudo que eu fiz, posso tentar alguma outra coisa mas daí eu penso ah, vou fazer o que? Fico pensando e não acho nada assim que me chame atenção. Não que se eu achar alguma coisa que me chame atenção eu não possa abandonar, mas hoje em dia não tem nada assim que me interesse.

P3, por outro lado, declarou que mesmo diante de dificuldades encontradas, nunca pensou em desistir do curso, pois considera a formação necessária na busca por um emprego mais qualificado:

Mesmo no começo eu vinha de moto, todos os dias, vinha e voltava de moto. Era frio, chovia, mas mesmo assim né, eu não pensei porque, eu trabalhava no chão de fábrica de uma indústria. Se eu parar de estudar vou continuar trabalhando no chão de fábrica pra sempre. Então, tem que ter um curso, ter uma formação em alguma área, pra poder crescer na empresa e tudo mais. E esse curso é importante.

### C. Satisfação com o curso

Mesmo participantes que já pensaram em abandonar curso, como é o caso de P1, ou que pretendem cursar outra graduação (P5 e P6) afirmaram que estão satisfeitos com o curso que realizam. P5, por exemplo, afirma que está satisfeita apesar do curso não ser o seu “sonho de vida”. Para esses estudantes, a satisfação relaciona-se ao **gosto pela área** (P1, P2 e P5), ao fato do curso **ter correspondido às expectativas**, e por **possibilitar uma formação com boas perspectivas de inserção profissional** (P2, P3, P4, P6). P2 acrescenta que se sente ainda mais satisfeita com a introdução de disciplinas mais focadas na atuação profissional, agora que se encontra no segundo semestre do curso.

P3 e P4, contudo, declaram que não estão totalmente satisfeitos com o curso. Para P3, o **curso não prepara de modo satisfatório para o mercado de trabalho**, e sente falta de um maior enfoque às áreas de financeiro, administrativo, logística e marketing, que, segundo ele, são fundamentais para a atuação do administrador. P4, por sua vez, diz que não se sente totalmente satisfeito pois avalia que no início de sua formação a instituição ainda não contava com a **infraestrutura** adequada para o aprendizado dos estudantes, e ainda, considera a **necessidade de aprimoramento de determinados aspectos didático-pedagógicos**.

### D. Atividades extracurriculares

Quanto à participação em atividades extracurriculares identificou-se no grupo de entrevistados, estudantes que participam de **atividades regulares**, tais como monitoria, pesquisa e extensão (P2, P4 e P5), e estudantes que participam apenas de **atividades esporádicas**, como palestras e eventos (P1, P3 e P6). O tipo de participação esteve associada à situação ocupacional dos estudantes, haja vista que, aqueles que trabalham relataram a impossibilidade de participação em função do trabalho ou da escassez de tempo. Assim, foi possível identificar estudantes que participam ou participaram de atividades regulares (P2,

P4 e P5) e estudantes que não participam (P1, P3 e P6). P3 e P6 que sempre trabalharam durante o curso relatam que a participação é restrita, pois depende da conciliação com os horários de trabalho. P1, que trabalha no contra turno do curso, já cogitou o envolvimento em outras atividades do curso, mas declinou em função da disponibilidade de tempo e de não ter “muita vocação para estudar”:

Pensei em participar do Baja, já, mas como eu falei pra eles, se eu já não tenho muito tempo, muita vocação pra estudar, então, se eu entrar, eu vou tá no Baja, eu vou tá ajudando eles, ou vou gastar meu tempo com isso, ou vou ta estudando. Tinha que decidir. Eu falei pra eles, não adianta eu entrar pra ajudar vocês se eu não vou ter tempo. Então decidi não me ater a isso pra tentar pelo menos me focar no estudar né. [...]. Até li alguns editais, pra extensão tinha algumas bolsas, de pesquisa e extensão esse ano, mas daí como eu tava trabalhando, não tinha muito tempo útil, pra ficar. Então eu não tinha como fazer esse tipo de coisa.

Dentre os estudantes que participam ou participaram de atividades regulares, todos relataram o **caráter positivo da experiência**. P2 participa de um projeto de pesquisa, e descreve que o aprendizado está sendo muito significativo, o que também é mencionado por P5, que acrescenta: “Além de tu estar fazendo uma coisa que praticamente ninguém nunca fez, é tu estar agregando conhecimento, isso te ajuda depois nos estudos, porque ah, isso eu já vi, tem uma noção de como é que é, é muito legal, muito legal mesmo”. P4, que está em fase final do curso e teve a oportunidade de participar de atividades de monitoria de disciplinas, pesquisa e extensão, também ressaltou o aprendizado obtido, remetendo tanto a aspectos teóricos quanto ao aprimoramento das relações interpessoais.

### 3.2.2.3. Projetos de vida e de carreira

#### A. Projetos e expectativas

Os projetos profissionais a serem realizados após a formatura envolveram diferentes possibilidades, dentre elas, **buscar um emprego em outra região** (P1 e P4), **tornar-se professor (a) universitário (a)** (P1, P2 e P5), **trabalhar na área do curso** (P2, P3, P4), **abrir a própria empresa** (P3, P4, P6) e **ingressar num programa de *treinee***.

Cabe destacar que ficaram nítidas algumas dificuldades iniciais frente ao tema proposto, principalmente no caso dos participantes P1 e P5. P1, por exemplo, afirmou: “Nunca parei pra pensar depois daqui. Nunca pensei”. Em seguida, relata o desejo de sair da região, tendo em

vista a percepção de escassez de oportunidades profissionais. Porém, não se mostrou entusiasmando com a ideia de um planejamento imediato “Mas eu vou deixar pro futuro, não sei até o fim do curso eu vou pensar ainda, já mudei muito de opinião, pode ser que mude mais”. O interesse em sair da região também foi descrito por P4:

Não quero ficar em Erechim, é uma cidade muito boa, mas...eu preciso de alguma coisa diferente. O mercado aqui em Erechim hoje, pra nossa área não tá bom. Mas tu olha ali pra Santa Catarina, do outro lado do Uruguai, tá bom. O pessoal tá contratando. Não com os melhores salários, mas melhor do que eu teria aqui.

Quanto à atuação profissional, P1 relatou ter interesse pela docência, que também está entre os projetos de P2 e P5. Para isso, P2 descreveu que após a conclusão do curso pretende ingressar num mestrado e conseguir uma bolsa. Caso isso não seja possível, intenciona trabalhar para manter-se enquanto realiza a formação acadêmica.

P3 pretende ter um empreendimento próprio. Caso essa opção não se concretize, planeja trabalhar como administrador em uma determinada indústria da cidade. A ideia de um empreendimento próprio também está nos planos de P6 e de P4. No caso de P4, se essa opção não se concretizar, pretende enviar currículos para empresas e buscar a inserção em programas de *treinee*.

## B. Projeção futura

Ao solicitar aos participantes realizassem uma projeção futura de 10 anos, houve dois participantes (P1 e P5) que **não conseguiram descrever como se imaginavam**. Os demais participantes descreveram sua projeção nas **dimensões ocupacional, familiar e financeira**. Em termos ocupacionais, houve relatos que incluíram a perspectiva de atuação profissional, seja num emprego, como, por exemplo, exercendo um cargo de docência ou gestão, ou em um empreendimento próprio. No plano familiar, os relatos abrangeram a expectativa de estarem casados e/ou terem filhos. Já no aspecto financeiro, a expectativa é de aquisição de bens, especialmente casa própria e automóvel.

P1 afirma que nunca parou para pensar no assunto e que no momento não teria ideia de como estará daqui a 10 anos. O mesmo ocorreu com P5, conforme pode ser observado no excerto de sua fala:

Olha, pra ser bem sincera, não consigo imaginar. Acho que de todas as vezes que alguém me fez uma pergunta assim “ah, tu se imagina daqui a 10 anos”, não, já tentei, não consigo assim. Se tu me pedir hoje, pra ser bem sincera contigo, se tu me disser daqui a 10 anos, eu não sei se eu consigo me imaginar atuando numa área de Engenharia. Entendeu, não sei o que tá escondido ali, no subconsciente né, desde sempre, mas

assim, também acho que eu não procuro ficar imaginado daqui a 10 anos, acho que viver o presente é o melhor, ou no máximo daqui a 6 meses, pra ver o que vai acontecer. Mas assim, daqui a 10 anos, sinceramente...

P3, que está desempregado no momento, deixa clara a preocupação primeiramente encontrar um emprego, e a partir daí organizar-se financeiramente para juntar dinheiro para comprar um terreno em sua cidade natal. Futuramente, imagina-se numa cargo de gestão. Em termos pessoais, imagina estar casado e ter comprado um terreno, onde mais tarde pretende construir uma casa.

P6 imagina-se “bem estruturado”, tanto financeiramente (com seu empreendimento próprio) como no aspecto familiar (estar casado e com filhos). P2 imagina-se “dando aula, talvez com uma família, talvez não, porque 10 anos é...uma casa, um carro...estar com uma vida estável”. P4 também descreve como se imagina, citando planos alternativos caso seu projeto inicial não se concretize:

Hoje o que eu criei de imagem na minha cabeça que eu to mais me aceitando, é se der certo esse negócio, daqui a 10 anos eu quero estar com pelo menos 3 empresas trabalhando nessa que seria em sociedade com o meu pai, e trabalhar em outras duas em dois outros ramos. Pretendo daqui a 10 anos já ter um filho, ou filha, tanto faz, e tá casado. Casa própria? Não sei. Talvez prefira viver de aluguel, vai depender mesmo como vai ser a condição financeira. E caso isso não der certo, trabalhar numa empresa por uns 10 anos pra juntar uma grana e depois abrir pelo menos essas duas empresas que eu quero ter.

#### 4. DISCUSSÃO

Nas últimas duas décadas, a educação superior brasileira foi marcada por uma acentuada expansão em diferentes aspectos, tendo em vista o aumento do número de instituições, de cursos, de vagas, de ingressantes, de matrículas, e de concluintes (Ristoff, 2014). Desse cenário começa a emergir a ruptura com o modelo elitista de acesso ao ensino superior e ao saber especializado (Silva, 2014). No contexto do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul, a expansão mencionada também se fez presente, o que é nítido ao se observar a instalação de duas Ifes a partir do ano de 2009, trazendo a possibilidade de realização de 12 novos cursos superiores públicos na região.

Para Ristoff (2014) as políticas mais recentes de inclusão dos grupos historicamente excluídos da educação superior alteraram significativamente o perfil do estudante. Nesse sentido, com o desafio da criação de novas instituições de ensino e da inclusão de classes populares na universidade emergem novas demandas, já que não somente os estudantes possuem perfil diferente daquele que até pouco tempo predominava nas universidades federais, mas foi significativa a modificação no perfil docente (Silva, 2014). Assim, a amostra de jovens graduandos do Alto Uruguai apresentou características que os diferenciaram do chamado universitário típico (Bardagi, 2007; Lisboa, 2002; Teixeira, 2002), especialmente no que diz respeito à situação ocupacional e ao nível socioeconômico. Essa constatação vai encontro do que foi apontado Ristoff (2014), que afirma que o perfil socioeconômico dos graduandos das Ifes tem se tornado mais próximo ao da população brasileira.

Tendo em vista o exposto, a realização de estudos que permitam conhecer a realidade de diferentes contextos de ensino superior é essencial, já que esses se apresentam cada vez mais distintos e heterogêneos e são dotados de características e necessidades ainda pouco conhecidas (Santos et al., 2013). Assim, a partir do objetivo de **descrever características sociodemográficas, educacionais, familiares e ocupacionais de jovens oriundos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul que frequentam cursos superiores nas instituições públicas de ensino dessa região**, foi possível verificar semelhanças e diferenças entre os participantes desse estudo e o perfil descrito para os estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras (Ifes). Para tanto, foram utilizados os dados da IV Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Ifes (Fonaprace, 2016).

Os participantes do presente estudo são em sua maioria solteiros (90,20%) e não possuem filhos (94,09%), o que está um pouco acima dos percentuais dos graduandos das Ifes brasileiras (86% solteiros e 88,22% não tem filhos). Talvez essa diferença possa ser explicada em função da faixa etária que compôs a amostra desse estudo, que abarcou apenas jovens, de 18 a 29 anos. Ademais, os participantes são em sua maioria mulheres (55,57%), fato também constatado quando se observa a composição das Ifes (52,37%). É preciso considerar, contudo, que essa é uma característica da população brasileira, que se compõe de 51,56% de mulheres (Fonaprace, 2016).

Em termos de cor ou raça, como apontam os dados do Fonaprace (2016) as mudanças no perfil dos estudantes foram bastante significativas nos últimos 10 anos. Foi notável a alteração na composição de brancos, pardos e pretos, de modo que, os primeiros deixaram de ser quase 60% dos estudantes para serem pouco mais de 45%, enquanto os pardos subiram de pouco mais de 28% para 37,75% e os pretos de 5,9% para 9,82%. Juntos, pretos e pardos passaram de 34,20% para 47,57% (Fonaprace, 2016). Aqui observa-se uma diferença mais acentuada em relação aos estudantes do Alto Uruguai, que são 88,18% brancos, enquanto pretos e pardos somam apenas 10,30% da amostra. No entanto, no que diz respeito a esses dados, é fundamental considerar que a população do sul mostra-se diferenciada das demais regiões do Brasil em relação à composição racial. Assim, enquanto a população brasileira apresenta uma composição de brancos de 45,48%, na região sul esse percentual é de 75,98%. Já nas Ifes, a composição nacional é de 45,67% de brancos, enquanto nas Ifes da região sul esse número passa a ser de 74,97% (Fonaprace, 2016). Assim, observa-se que mesmo em relação aos graduandos da região sul, há um percentual (13,21%) mais elevado de estudantes brancos. Esse fato pode ser explicado pela origem étnica dos colonizadores região Alto Uruguai (Piran, 2015). Contudo, Pereira (2015) ao discutir a representatividade da população não branca em uma das IES públicas da região considera que mesmo levando em conta a expressiva imigração europeia no Alto Uruguai, ainda há uma sub-representação do segmento não branco nos cursos superiores aqui localizados.

A renda familiar dos estudantes pesquisados é predominantemente de até três salários mínimos (64,36%). Esse dado vai ao encontro dos dados do Fonaprace (2016) que constatou, em comparação a pesquisas anteriores, significativa evolução da proporção dos estudantes com renda de até três salários mínimos. Isso confirma, portanto, que os últimos anos assistiram a uma considerável

transformação do perfil do estudante em termos das condições socioeconômicas das suas famílias, com uma elevação significativa da participação de estudantes com menor renda familiar (Fonaprace, 2016).

Quanto à situação de moradia, constatou-se que 67,91% os estudantes moram com pais e/ou outros parentes. Se considerarmos os estudantes da Ifes, esse percentual é de 53,16%. Há que se ponderar, também, nesse sentido, que há estudantes que são procedentes de outras cidades da região Alto Uruguai e não residem onde se localiza a instituição de ensino, deslocando-se diariamente até ela. Esse dado pode estar associado à faixa de idade dos participantes, bem como, a determinadas características da região Alto Uruguai, já que a maioria dos cursos superiores públicos situa-se na cidade de Erechim, a qual é rodeada por 31 pequenos municípios.

A distribuição dos graduandos pelo tipo de escola em que cursaram o ensino médio evidencia que 91,89% estudaram em escola pública. Esse dado demonstra um número superior ao observado nas Ifes brasileiras, em que cerca de 60% dos estudantes são oriundos de escolas públicas. Ademais, nota-se crescente participação de alunos que cursaram o ensino médio somente em escola pública quando se avança das faixas mais antigas de ano de ingresso para as mais recentes (Fonaprace, 2016). Pode-se avaliar que os dados apresentados refletem as políticas de democratização do acesso às vagas das Ifes.

No que diz respeito à forma com que os graduandos cursaram o ensino médio, nota-se uma distribuição muito similar entre os participantes desta pesquisa e os graduandos das Ifes brasileiras. Assim, dentre os participantes da pesquisa, 84,63% cursaram ensino médio regular, 11,49% técnico ou magistério, 2,70% Educação de Jovens e Adultos, e, 1,18% outro tipo de formação, o que na distribuição nacional apresenta-se como sendo 84,60%, 12,24%, 2,4% e 0,76%, respectivamente (Fonaprace, 2016).

A escolaridade dos pais dos graduandos concentra-se no ensino fundamental completo ou incompleto (51,35% dos pais e 45,61% das mães). Na população das Ifes, esse número é de 32,56% para os pais e 28,23% para as mães. Em se tratando de ensino médio completo ou incompleto, 34,46% das mães e 28,54% dos pais possuem essa escolaridade. Já em se tratando de ensino superior, apenas 8,11% dos pais e 7,77% das mães o completaram. Aqui nota-se uma diferença maior em relação aos dados dos estudantes das Ifes, pois 15,03% dos pais e 18,14% das mães possuem ensino superior completo (Fonaprace, 2016).

Constatou-se que 48,48% dos participantes da pesquisa trabalham, o que está acima do percentual apontado pelo Fonaprace (2016) em relação aos estudantes brasileiros (35,39%). No entanto, o Fonaprace esclarece que na região sul o quantitativo de estudantes que trabalham é maior que o observado nas outras regiões do país, e chega a um percentual de 43,44%. Mesmo assim, a amostra deste estudo apresenta uma composição relativamente maior de estudantes que trabalham. Um dado que chama atenção, ainda, é que 25,09% dos estudantes que participaram da pesquisa declararam trabalhar mais de 40 horas semanais.

A partir dos dados apresentandos, tanto os provenientes desta pesquisa como os do Fonaprace (2016), nota-se uma transformação no perfil dos graduandos, as quais refletem o processo de democratização do acesso ao ensino superior, que assim como em outras localidades, ocorreu de modo significativo no Alto Uruguai do Rio Grande do Sul. Apesar disso, é preciso considerar que ainda há um hiato importante a ser enfrentado no que diz respeito ao acesso das camadas mais representativas da população ao ensino superior de qualidade, à pesquisa, à cultura e ao conhecimento, fundamentais ao enfrentamento das desigualdades sociais do país e ao aprimoramento do capital humano (Franco & Cunha, 2017).

Quanto ao objetivo de **identificar os níveis de adaptabilidade de carreira de jovens oriundos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul que frequentam cursos superiores nas instituições públicas de ensino dessa região em termos globais e das dimensões preocupação, controle, curiosidade e confiança**, verificou-se que o escore total médio da escala foi de 92,32 (DP=12,32). Quanto às dimensões, a faceta Preocupação, apresentou média de 23,62 (DP=3,72), Controle, média de 22,95 (DP=3,71), Curiosidade, média de 22,01 (DP=4,07) e Confiança, média de 23,72 (DP=3,96). O estudo de Bardagi e Albanaes (2015), realizado com uma amostra de universitários do sul do país, identificou escores semelhantes, porém, um pouco inferiores em todas as dimensões e no escore total. O escore total médio, no estudo citado, foi de 90,53 (DP=13,80), sendo para as dimensões Preocupação (M=22,84, DP=4,51), Controle (M=22,94, DP=4,62), Curiosidade (M=21,37, DP=4,29) e Confiança (M=23,35, DP=4,09). Já o estudo de Fiorini (2017), realizado com universitários de diferentes regiões do país, também apresentou um escore total menor (M=91,73, DP=14,78), porém encontrou médias ligeiramente maiores nas facetas Curiosidade (M=22,13, DP=4,57) e Controle (M=23,45, DP=4,46), enquanto as médias da dimensão Preocupação (M=23,13, DP=4,62) e Confiança

( $M=23,01$ ,  $DP=4,41$ ), ficaram um pouco abaixo das identificadas no presente estudo. Com base no exposto constata-se que os escores de adaptabilidade de carreira dos participantes da pesquisa não diferem de modo considerável dos grupos de estudantes de outros estudos realizados (Bardagi & Albanaes, 2015; Fiorini, 2017).

Os dados apresentados remetem, ainda, à constatação de que tanto em termos do escore geral como em se tratando das dimensões da adaptabilidade, os valores encontrados apresentaram-se acima do ponto médio de avaliação da escala. Assim, verificou-se que os participantes qualificaram com uma avaliação superior à “forte” suas habilidades nos itens listados. Esse é um fato importante a poderar, no sentido de que, nesta pesquisa, assim como nos outros estudos citados os escores obtidos na escala podem ser considerados altos. Ao mesmo tempo em que esse dado pode apontar para uma constatação relativa à ausência de dificuldades significativas no desenvolvimento de recursos de adaptabilidade de carreira no público pesquisado, pode sinalizar, também, a necessidade de atentar às características psicométricas da Escala. Nesse sentido, Audibert e Teixeira (2015) informaram que houve uma tendência dos escores da Escala de Adaptabilidade de Carreira em Portugal e no Brasil serem mais elevados do que nos demais países (Savickas & Porfeli, 2012). Conforme os autores, o efeito observado pode estar relacionado ao modo como foram definidas as âncoras da chave de respostas usadas no instrumento.

A partir disso Audibert e Teixeira (2015) propuseram uma revisão da escala, considerando, dentre outros aspectos, modificações na chave de respostas do instrumento. Constataram, então, que a nova versão da Escala apresentou maior capacidade discriminativa. No entanto, ressaltam que tanto na nova versão brasileira quanto nas versões internacionais os escores tendem a ser acima do ponto médio (acima de 3), sugerindo um possível viés de desejabilidade social nas respostas. Indicam, portanto, a realização de estudos que investiguem essa hipótese, e, recomendam ainda, o refinamento do instrumento, com a inclusão de novos itens que possam representar melhor o construto adaptabilidade de carreira na cultura brasileira. Isso foi estimulado inclusive pelo grupo internacional que elaborou o instrumento, o qual sugeriu a criação de itens próprios a cada país, mantendo, porém, os itens internacionais em estudos transculturais (Audibert & Teixeira, 2015; Savickas & Porfeli, 2012).

No que diz respeito ao objetivo de **verificar se houve variação nos níveis de adaptabilidade de carreira dos estudantes considerando variáveis sociodemográficas, educacionais, familiares**

**e ocupacionais**, encontrou-se diferenças significativas nas variáveis renda individual, instituição de ensino, curso, estado civil, apoio do pai e do companheiro (a) e vontade de abandonar ou mudar de curso. Já a análise de correlação sugeriu uma associação entre a autopercepção do desempenho acadêmico e o escore geral do instrumento.

Em se tratando da instituição de ensino, verificou-se, especificamente, que os estudantes do IFRS - *Campus* Sertão apresentaram escores superiores aos da UFFS. Esse resultado remete à necessidade da realização de estudos complementares com foco específico na questão para a obtenção de subsídios a uma compreensão mais precisa do dado. Entretanto, um aspecto importante a considerar é a natureza diferenciada do IFRS – *Campus* Sertão, que é conhecido como um “*campus* agrícola”, tendo em vista que se localiza na zona rural de uma pequena cidade da região. Tradicionalmente, quando escola técnica, ofertava cursos técnicos integrados e concomitantes ao ensino médio, passando a oferecer cursos superiores a partir da transição para a nova configuração da educação profissional que inaugurou os institutos federais. Ademais, ainda oferta cursos técnicos integrados ao ensino médio, concomitantes e subsequentes, que numa concepção de verticalidade do ensino, remetem a uma transição para os cursos superiores numa perspectiva de continuidade. Assim, como hipótese para esse achado, pode-se pensar que por apresentar características distintas e cursos de bacharelado em áreas direcionadas, em continuidade aos cursos técnicos, os estudantes que os buscam talvez já tenham realizado uma maior exploração de possibilidades e assim tenham maior clareza quanto aos objetivos e projetos relacionados à sua formação, estando mais engajados com as tarefas de carreira e, conseqüentemente, apresentem-se mais adaptáveis. Entretanto, como mencionado, são necessários estudos focados nesse aspecto para que seja possível sua elucidação.

Constatou-se ainda que o grupo formado por “Outros cursos” apresentou maior escore em relação a Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias e Ciências Biológicas. Já em comparação com as demais categorias (Ciências Humanas e Agrárias) não se identificou diferença significativa. Em estudo realizado por Bardagi e Albanaes (2015), as autoras não encontraram diferenças significativas entre os níveis de adaptabilidade total considerando a área de formação. No entanto, constatarem escores menores na dimensão preocupação em estudantes de Ciências Humanas. Como não foram identificados estudos que possam dar luz a essa questão, constata-se a necessidade de investigações que possibilitem um aprofundamento da compreensão da

variação da adaptabilidade de carreira em função da área de formação. Julga-se importante, também, a adoção de metodologias qualitativas que porventura possam auxiliar na identificação de particularidades dos cursos e das áreas e seus respectivos efeitos na adaptabilidade de carreira.

Quanto ao estado civil, verificou-se que os estudantes casados apresentaram escores maiores em comparação aos solteiros. É preciso considerar que não foram localizados estudos brasileiros que abordassem possíveis diferenças na adaptabilidade de carreira em função do estado civil, de modo que se torna relevante o aprofundamento dessa questão em futuros trabalhos que possam melhor esclarecer as variações nesse sentido. Acerca dessa variável, a literatura internacional tem apontado para uma direção contrária, indicando que indivíduos solteiros mostram maior adaptabilidade de carreira que indivíduos casados (Ferreira & Coetzee, 2010, Gray, 2011, Moshupi, 2013, Walsh, 2012, Reis & Baruch, 2013). Nessa compreensão, a necessidade de conciliar diferentes papéis inerentes ao *status* conjugal ocasionaria dificuldades na adaptação e na consecução de objetivos de carreira, especialmente em se tratando das mulheres. Além disso, indivíduos casados teriam maior preferência por um trabalho seguro em ambiente estável (Lumley, 2009) em função de compromissos familiares e responsabilidades financeiras (Martin & Roodt, 2008).

No que tange à variação na adaptabilidade de carreira em função da renda individual dos participantes, também é preciso cautela na análise tendo em vista que não foram localizados estudos que abordem essa categoria específica. Assim, a diferença entre a segunda e a terceira faixa pesquisada (renda de até R\$1874, M=91,38, e R\$ 2811,00, M=97,60) suscita maior aprofundamento e demanda a realização de estudos complementares.

Em que pese essa ressalva, o dado apresentado remete a estudos que abordam os efeitos de variáveis socioeconômicas na adaptabilidade de carreira. Nesse sentido, pesquisas apontam para a existência de pequenos efeitos positivos dessa variável na adaptabilidade de carreira (Nevill & Super, 1988; Super & Nevill, 1984), ao mesmo tempo em que outros revelam a ausência de associação (Hirshi, 2009), ou acrescentam o papel mediador desse fator junto de outras variáveis como as aspirações ocupacionais (Lee & Rojeweski, 2012), postulando que indivíduos com maior nível socioeconômico apresentam aspirações mais elevadas, quando comparados aos de um nível socioeconômico mais baixo (Lee & Rojeweski, 2012). No Brasil, a pesquisa de Cattani, Teixeira e Ourique (2016) buscou verificar a relação existente entre

maturidade de carreira e nível socioeconômico em estudantes de ensino médio com idades entre 14 e 20 anos, por meio da aplicação de uma versão adaptada do Inventário de Maturidade de Carreira – Forma C (Adaptabilidade), e constataram a ausência de correlação significativa entre as variáveis estudadas.

No que diz respeito ao apoio, os participantes que avaliaram receber alto apoio do pai para a realização do curso superior apresentaram escores de adaptabilidade de carreira maiores em comparação aos que qualificaram o apoio recebido como razoável, enquanto os que avaliaram receber alto apoio do (a) companheiro (a) apresentaram escores maiores em comparação aos que não possuem companheiro (a). Estudos apontam para a existência de correlações positivas entre suporte social percebido e adaptabilidade de carreira, variando de intensidade fraca (Creed et al., 2009), moderada (Hirschi, 2009), ou forte (Blustein, 2001; Kenny & Bledsoe, 2005).

Os estudantes que nunca apresentaram vontade de mudar de curso ou abandoná-lo apresentaram maiores escores de adaptabilidade de carreira em comparação aos que já apresentaram esse desejo. Ambiel, Santos e Dalbosco (2016) realizaram um estudo com o objetivo de avaliar as relações entre vivências acadêmicas, adaptabilidade de carreira e motivos para a evasão no ensino superior, e encontraram correlações negativas e fracas entre os motivos para a evasão e todas as dimensões de adaptabilidade. À vista disso, os autores analisam que as expectativas que os estudantes têm acerca de sua carreira no futuro podem estar bastante relacionadas às decisões de permanência ou desistência do curso. Nesse sentido, a satisfação com o curso também pode mostrar-se importante, tanto no processo de adaptação acadêmica, quanto em relação à carreira de forma mais ampla (Ambiel, Hernández & Martins, 2016). É possível considerar, portanto, que a satisfação com o curso seja um reflexo comportamental da adaptação, potencializando o planejamento e a exploração do futuro em relação à carreira (Chan & Mai, 2015).

Por fim, verificou-se que a variável autopercepção do desempenho acadêmico possui associação com a variação do escore total de adaptabilidade de carreira. Esse resultado indica que quanto mais alta foi a nota que o estudante atribuiu ao seu desempenho acadêmico, mais alto mostrou-se seu escore de adaptabilidade. Ambiel, Santos e Dalbosco (2016) constataram correlação negativa entre motivos para a evasão relacionados ao desempenho acadêmico e a dimensão confiança da adaptabilidade de carreira, que consiste em sentir-se capaz de alcançar seus objetivos de carreira, percebendo-se com competência

para lidar com as tarefas e transições de carreira (Silva, 2016; Savickas, 2013). Em outro estudo Ambiel, Hernández e Martins (2016), verificaram a existência de associação entre a dimensão estudo do Questionário de Vivências Acadêmicas, a qual se refere a hábitos de estudo e à gestão de tempo e inclui as rotinas de estudo, o planejamento do tempo, a utilização de recursos de aprendizagem e a preparação para provas (Almeida, Ferreira & Soares, 1999) e todas as dimensões da adaptabilidade.

A investigação de Subtirica e Pop (2016) indicou a existência de associação entre a dimensão preocupação da adaptabilidade de carreira e o desempenho acadêmico. Neste estudo, concluíram que indivíduos orientados para o futuro apresentaram melhor desempenho acadêmico, além do que, o alto desempenho acadêmico reforça ainda mais as perspectivas positivas quanto à carreira, sendo identificadas, ainda, associações entre as dimensões confiança e controle e o desempenho acadêmico. Havenga (2011) também apresenta como conclusão de sua pesquisa que o desempenho acadêmico é uma variável contribuinte para a adaptabilidade de carreira. Há que se considerar, ainda, que estudos tem demonstrado associações entre adaptabilidade e autoeficácia (Duffy, 2010; Yon et al., 2012). Assim, a autopercepção satisfatória do desempenho acadêmico pode mostrar-se relacionada à mobilização dos recursos de adaptabilidade de carreira.

O propósito de **examinar as experiências passadas, vivências atuais e aspirações futuras no âmbito da construção de carreira de jovens oriundos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul que frequentam cursos superiores nas instituições públicas da região** alude ao entendimento de carreira preconizado neste estudo (Savickas, 2005), e possibilitou a compreensão de dimensões idiossincráticas das narrativas dos estudantes entrevistados. A identidade narrativa do indivíduo é composta por micronarrativas organizadas em um todo que apresenta continuidade. Desse modo, o enredo que organiza uma história de vida em um conjunto ou unidade confere coerência e continuidade a partir da reflexão biográfica (Savickas, 2013). Dessa forma, Savickas (2005) defende que as narrativas de carreira são instrumentos valiosos na avaliação dos comportamentos de carreira, por permitirem revelar as motivações das escolhas e acessar os significados atribuídos aos processos de decisão e ajustamento a papéis laborais. Complementarmente, Ribeiro (2013) destaca a importância de que as grandes narrativas teóricas sejam contrabalançadas com micronarrativas locais, singulares, que versem sobre similaridades e diferenças nas distintas possibilidades de construção da carreira.

Sabe-se que a escolha profissional é influenciada por fatores políticos, sociais, econômicos, educacionais, psicológicos e familiares, os quais refletem não apenas na qualidade das escolhas realizadas, mas também na relação estabelecida com o objeto de trabalho (Cattani et al., 2016). No contexto deste estudo, as razões de escolha pelo curso relacionaram-se, basicamente, à localização geográfica, à avaliação positiva das oportunidades de inserção profissional, ao gosto e interesse pela área, ao incentivo por parte de familiares e amigos e ao contato prévio com profissionais da área. A identificação com a área e com as atividades profissionais costuma constituir-se no principal motivo quando se discutem escolhas profissionais na adolescência ou em outras etapas e circunstâncias de carreira (Silva, 2016). Nesse sentido, comumente as matérias ou áreas preferidas e de melhor desempenho são associadas às escolhas ou utilizadas como critérios importantes de decisão (Bardagi, 2007).

Além do exposto, expectativas positivas em relação à inserção profissional também figuraram como motivos de escolha. A esse respeito, fatores como renda, perspectiva de empregabilidade, taxa de retorno, *status* associado à carreira ou vocação fazem parte do processo de decisão individual (Bartalotti & Menezes-Filho, 2007). A avaliação positiva das possibilidades profissionais, no sentido de um mercado favorável, contribui para expectativas de segurança vinculadas à profissão e para a transição de tarefas de carreira. Ademais, essa expectativa favorável permite o planejamento financeiro independente, o que não é comum para graduandos em profissões com mercado de trabalho saturado (Silva, 2010). Assim, em mercados mais promissores a perspectiva da empregabilidade pode adquirir maior saliência, enquanto em mercados menos promissores isso pode não ocorrer (Styker & Burke, 2000).

O incentivo da família e dos amigos também foi um elemento presente no processo de escolha pelo curso, o qual é apontado de forma recorrente na literatura de carreira (Bardagi, 2007; Oliveira & Dias, 2014; Teixeira & Gomes, 2004). Do mesmo modo, os pares têm sido reconhecidos com importante participação na construção de carreira e nas escolhas pontuais de jovens (Kracke, 2002; Young, Antal, Bassett, Post & Valach, 1999). Para jovens de baixa condição socioeconômica os pares são preditores de níveis de expectativas de autoeficácia profissional e vocacional (Ali, McWhirter & Chronister, 2005). No caso dos participantes deste estudo, verificou-se a participação de amigos não apenas na escolha do curso, mas também na definição da instituição de ensino.

Outro aspecto comum à escolha do curso e da instituição de ensino foi a localização geográfica. P1 verificou opções de cursos na região, pois se sentia inseguro com a possibilidade de afastar-se da família, enquanto P2 não queria se distanciar da mãe, e P5 afirmou que não teria condições de se manter fora de casa. Frente a isso, as opções de cursos ponderadas foram as existentes nas instituições da região, o que remete a pensar que isso pode tê-las tornado circunscritas e de certo modo, limitadas. Neste sentido, embora entendendo que os indivíduos ativamente organizam suas experiências em uma história de vida única, negociam significados e possuem a habilidade de se reinventar a cada momento exercendo influência sobre a realidade circundante (Savickas, 2013; Super et al., 1996; Velho, 1994), segundo Gottfredson (2002), podem ser estabelecidas zonas de alternativas aceitáveis, de modo que, no processo de circunscrever e eliminar opções os indivíduos podem não estar plenamente conscientes das opções que excluem de seu mapa ocupacional. Isso pode fazer com que sejam desconsideradas ocupações potencialmente congruentes com interesses e habilidades, e levar ao comprometimento sem um processo adequado de reflexão, com opções consideradas mais acessíveis em detrimento de opções mais compatíveis (Gottfredson, 2002, 2005).

Nessa mesma direção, a instituição de ensino foi escolhida pelos participantes P2, P3, P4, P5 e P6 em função de ser pública e oferecer cursos gratuitos. Nesse ponto ficou evidente a influência de questões financeiras, principalmente no caso de P6, que havia sido aprovado em um curso que desejava em uma instituição pública, mas não pode frequentá-lo, pois sendo diurno, não teria como conciliar com o trabalho. Como afirma Balbinotti (2003), aspectos socioeconômicos e ambientais influenciam as escolhas de carreira, tanto pelas oportunidades de desenvolvimento que facilitam ou dificultam, quanto pela procura de modelos ocupacionais e de autoconceitos. À vista disso, estudos têm apontado para a importância das questões socioeconômicas para diversos aspectos do desenvolvimento profissional, dentre eles, a percepção sobre oportunidades e o acesso a recursos educacionais e vocacionais (Ali et al., 2005). Ademais, o nível socioeconômico pode impactar no desenvolvimento dos interesses dos adolescentes, influenciando suas escolhas e caminhos profissionais a serem percorridos (Cattani et al., 2016). O motivo que levou P3 a escolher a instituição em que estuda parece ilustrar os aspectos descritos, já que ele menciona ter feito essa opção por achar que encontraria pessoas que como ele viriam do interior e seriam “mais simples”, pois, como afirma,

“onde tem pessoas mais da minha classe parece que eu me sinto melhor”.

Por fim, destaca-se o papel da família frente ao processo de escolha pelo curso. Como apontam Bardagi, Teixeira e Lassance (2012), o ambiente familiar tem fundamental importância na construção da imagem profissional, influenciando o processo de escolha. Assim, a participação parental no desenvolvimento profissional dos filhos ocorre desde a infância até a vida adulta (Oliveira & Dias, 2013). No caso dos participantes desta pesquisa, foi possível verificar a percepção de apoio familiar quanto à escolha e à realização do curso superior, por meio de incentivos e da viabilização das condições necessárias para a sua consecução, demonstrando a atribuição de significativa importância aos estudos.

Foi recorrente na fala dos participantes a percepção de liberdade quanto à escolha do curso. Entretanto, pareceu ficar evidente que a liberdade proporcionada esteve relacionada a certo distanciamento do processo, o que pode não ser positivo, já que o papel dos pais está em oferecer apoio emocional e material aos filhos, por meio do encorajamento à exploração dos interesses, endossamento de escolhas, diálogo e amparo diante da insegurança (Oliveira & Dias, 2013). P1, por exemplo, relatou apoio da mãe e liberdade frente a escolha, mas, ao mesmo tempo, afirmou que ela “nunca me questionou da minha escolha”. Diversos estudos referem que a família exerce relevante influência no processo de escolha profissional do jovem resultando em impactos nem sempre positivos (Carvalho & Taveira, 2009; Gonçalves & Coimbra, 2007; Pinto & Soares, 2002; Santos, 2005). Assim, ao mesmo tempo em que a liberdade de escolha foi avaliada positivamente pelos participantes, esse aspecto denota ausência de discussões sobre as decisões e possibilidades relativas à construção de carreira no âmbito familiar, além de pouco engajamento nesse sentido.

Por outro lado, a percepção de ausência de apoio e incentivo esteve relacionada ao desconhecimento dos familiares quanto à formação e as possibilidades profissionais. Isso ficou mais explícito na narrativa de P3, que, ainda, percebeu incentivo da irmã no sentido da importância da continuidade dos estudos, relatando que para ela estudar significa “trabalhar menos e ganhar mais”.

O estudo de Dias e Sá (2014) evidenciou que o ingresso no ensino superior para estudantes de condições socioeconômicas menos favorecidas esteve atrelado à possibilidade de mobilidade social. Percebe-se, portanto, que em alguns casos, como o de P6, para os pais “o que importa é estudar, desde que esteja fazendo alguma coisa”.

Assim, atribui-se maior importância o ingresso num curso superior do que à escolha do curso propriamente dita. Esse fato é ponderado por Bardagi e Albanaes (2015) que afirmam que para uma parcela da população que foi historicamente alvo de exclusão social, o interesse pelo ingresso no ensino superior pode ser predominante em relação à escolha de um curso compatível com as preferências pessoais.

Efetivando a escolha realizada, o estudante ingressa no curso superior, quando então, as experiências vivenciadas, especialmente durante o primeiro ano, serão significativas, sobretudo no que diz respeito à permanência e às experiências acadêmicas (Pascarella & Terenzini, 2005). Dentre os aspectos influenciadores no processo de adaptação dos estudantes pesquisados, esteve a percepção de mudanças significativas em relação às experiências anteriores de formação. Nesse ponto, cabe analisar que a universidade é um ambiente distinto de outros níveis de ensino, onde se espera maior autonomia na aprendizagem, na administração do tempo e na definição de metas e estratégias para os estudos. Além disso, as exigências de desempenho são mais altas do que as do ensino médio e demandam a adaptação a novas regras institucionais e também a pessoas como os colegas, professores e funcionários (Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008).

Assim sendo, a necessidade de estabelecer uma nova rede de relacionamentos em um contexto também novo, foi apontada pelos participantes, e é um fator que pode impactar na integração acadêmica (Pascarella & Terenzini, 2005; Teixeira, Castro, & Zoltowski, 2012). As relações com os pares foram percebidas pelos entrevistados como facilitadoras da adaptação, fato que é relevante analisar, pois sejam de cunho acadêmico ou social as interações estabelecidas no contexto acadêmico são fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes (Fior, Mercuri & Almeida, 2011).

Importa considerar, ainda, que o modo como os alunos se integram ao contexto acadêmico faz com que eles possam aproveitar melhor as oportunidades da formação superior, tanto no âmbito profissional quanto no desenvolvimento psicossocial (Teixeira, et al., 2008). À vista disso, ações institucionais de acolhimento e acompanhamento ao estudante, com o oferecimento de serviços que o auxiliem nesse processo inicial, podem tornar a transição para a nova modalidade de ensino mais gradual e facilitar a integração acadêmica (Teixeira et al., 2012).

No que tange às dificuldades vivenciadas pelos estudantes na realização do curso superior, a ausência de hábitos sistemáticos de estudo foi um dos problemas mencionados, junto a dificuldades em

disciplinas do curso. Considerando as exigências do ensino superior e a demanda por um papel ativo por parte do estudante, o desenvolvimento de capacidades autorregulatórias e de estratégias de aprendizagem são aspectos fundamentais para o bom rendimento acadêmico. Isso torna imprescindível o desenvolvimento da capacidade de estabelecer as próprias metas, planejar e monitorar seus esforços na direção de um melhor desempenho acadêmico (Souza, 2010). Nesse sentido, a adoção de hábitos e métodos de estudo permite que a aprendizagem seja mais rápida e proveitosa, aumentando o rendimento e a capacidade de aprendizagem, de modo que, os estudantes que desenvolvem um bom hábito de trabalho são mais eficientes e mais motivados para com o estudo (Rodríguez, 2000; Rosário, 1999). Assim, a autorregulação da aprendizagem envolve a capacidade de utilizar processos pessoais (pensamentos, ações e sentimentos) para estrategicamente regular o comportamento e o ambiente em prol dos objetivos e realização das tarefas acadêmicas (Zimmerman, 1998). Nesse domínio, as instituições de ensino superior podem contribuir com incremento das capacidades autorregulatórias, promovendo ações que desenvolvam essas competências tão fundamentais ao processo de formação profissional.

A necessidade de conciliar trabalho e estudo também se constituiu numa dificuldade para os estudantes entrevistados. A literatura tem abordado a falta de tempo para os estudos como dificultador no processo de formação de estudantes-trabalhadores (Souza, 1993; Souza, 2001), ocasionando, dentre outras repercussões, desgaste físico, fadiga e sono (Sposito, 1989; Fontana & Brigo, 2011). Ademais, o graduando pode vivenciar demandas inerentes à articulação dos diferentes papéis vivenciados, sendo necessário, muitas vezes, estabelecer prioridades conforme as exigências colocadas (Lassance & Sarriera, 2009). Diante disso, pode-se pensar na relevância da criação de espaços de apoio ao estudante, que o auxiliem na redução ou minimização de potenciais conflitos que envolvem a vivência simultânea de diferentes papéis e exigem mobilização de recursos para a articulação e o ajustamento entre eles.

Além disso, a necessidade de conciliar trabalho e estudo pode impedir que os estudantes vivenciem as experiências universitárias de forma plena, reduzindo-as a aulas ministradas em horário estabelecido, e impossibilitar, por exemplo, o envolvimento em atividades extracurriculares (Ronsoni, 2014). A situação descrita foi observada no contexto deste estudo, pois a participação em atividades extracurriculares esteve relacionada à situação ocupacional dos estudantes, de modo que os graduandos que não trabalham relataram a

participação em atividades regulares, como pesquisa, extensão e monitorias, enquanto os que trabalham relataram uma participação mais restrita, e a necessidade de conciliação da participação com os horários de trabalho. Considerando a participação em atividades extracurriculares como favorecedora do comportamento exploratório e do autoconhecimento (Bardagi & Hutz, 2010; Teixeira & Gomes, 2004), os estudantes que em função do trabalho são privados da possibilidade de participar desses espaços, podem apresentar deficiências nesses campos do desenvolvimento pessoal e profissional.

Por fim, apresentaram-se como dificuldades as incertezas quanto à escolha do curso, fator que inclusive já levou alguns participantes a pensarem em desistir do curso. A segurança quanto à escolha do curso e às possibilidades profissionais se refletem no compromisso com o curso, resultando no sucesso acadêmico e na permanência (Mercuri & Polydoro, 2003). Ao longo do curso, essa falta de identificação pode acarretar prejuízos à integração, satisfação, motivação e desempenho do estudante. Nesse sentido, Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) verificaram que a percepção de identificação pessoal com o curso constitui a principal fonte de satisfação, e alunos satisfeitos tendem a apresentar uma avaliação mais otimista das possibilidades do mercado de trabalho, relativizar as eventuais dificuldades para obtenção de resultados e apresentar maior bem estar psicológico. Assim, jovens universitários insatisfeitos com suas escolhas podem deparar-se com obstáculos no decorrer de suas carreiras, o que se evidencia em trancamentos, trocas e abandonos de curso, profissionais desempregados ou que atuam em áreas diferentes de sua formação (Soares, 2002).

Quanto aos projetos futuros, chamou atenção a dificuldade que alguns entrevistados tiveram para pensar em uma perspectiva de planejamento em longo prazo. O trabalho desenvolvido por Gamboa (2000) evidenciou que apesar da maioria dos alunos conseguirem projetar o seu futuro, existem também casos em que apresentam resistências ou dificuldades que podem resultar na ausência de projetos. Tal comportamento pode indicar baixos níveis de adaptação, já que Savickas (2005) considera adaptáveis os sujeitos que se encontram mais preocupados com o seu futuro profissional, de modo que, a ausência de planejamento pode repercutir na falta de exploração possibilidades profissionais. Ademais, esse estado de ausência de preocupação é denominado indiferença, e refere-se à ausência de metas e planos, que pode estar associada a uma visão pessimista do futuro (Savickas, 2002).

Nas narrativas dos estudantes que descreveram planos futuros, observou-se que a conclusão do curso superior pareceu estar associada à transição para a vida adulta. Conforme aborda Arnett (2014) ao tratar da adulez emergente, a implementação de projetos profissionais, junto a escolhas amorosas e ideológicas são tarefas que levam à definição do que é ser adulto. Assim, os projetos descritos pelos entrevistados, como casar, ter filhos, adquirir bens, e ter uma vida estável, remetem à aquisição do papel de adulto e conseqüente independência. No caso dos graduandos entrevistados, é importante considerar que todos ainda moram com os pais.

Complementarmente, essa etapa do estudo também possibilitou a realização de uma análise qualitativa da adaptabilidade de carreira, a partir de aspectos que se evidenciaram nas narrativas dos participantes. Como já antecipado, a dimensão preocupação refere-se a antecipação do futuro, sendo relacionada à adoção de comportamentos que possibilitem a preparação para lidar com tarefas futuras. Esta dimensão trata também do estabelecimento de metas, objetivos pessoais e da adoção de determinados comportamentos que conduzam ao desenvolvimento desejado para a carreira (Savickas, 2005).

As verbalizações dos participantes indicaram algumas limitações quando se trata de planejamento e orientação para o futuro, especialmente no caso de P1 e P5, que não se mostraram preocupados quanto ao estabelecimento de planos ou mesmo com sua colocação futura. P1 afirmou que nunca havia pensado para além do curso, e, apesar de apontar uma possibilidade ampla de projeto (sair da região) afirma que “vai deixar pro futuro”. Do mesmo modo, P5 não conseguiu se imaginar numa projeção de 10 anos, pois acha melhor viver o presente, estabelecendo planos para no máximo seis meses. Um aspecto importante a considerar, nesse sentido, é que tanto P1 quanto P5 relataram dúvidas significativas quanto à escolha do curso. P5 deixa claro, inclusive, que seu “sonho de vida” é cursar medicina. Ainda em se tratando de P1, foi possível verificar dificuldades relativas ao planejamento quando o estudante optou por trancar o curso sem muita ponderação, de modo que a decisão que a principio julgava adequada prejudicou seu cronograma de formação, levando-o a ter que realizar um novo processo seletivo para ingresso no curso. Importa considerar que ao analisarem-se os escores de P1 e de P5 na faceta preocupação da Escala, verificam-se os escores baixos em relação aos demais entrevistados.

P3, apesar de demonstrar atitudes orientadas ao futuro pareceu demonstrar planos mais definidos na esfera pessoal que na profissional.

Detalhou projetos referentes à aquisição de bens em termos de curto e longo prazo, ao passo em que quanto ao âmbito profissional, a expectativa de atuação em um cargo de gestão não foi acompanhada de uma descrição mais aprofundada quanto às etapas e ações a serem realizadas para a concretização desse objetivo. Pareceu, entretanto, bastante preocupado em relação à necessidade da formação para melhorar as suas condições de trabalho e de vida. Interessante observar que em comparação às demais, foi nessa dimensão que P3 apresentou o escore mais alto.

P2 e P4 apresentaram planos mais bem estabelecidos quanto ao futuro. P2 quer ser professora universitária e para isso engajou-se em atividades de pesquisa. Planeja ingressar num mestrado logo após concluir o curso, dedicando-se integralmente caso consiga bolsa, ou, caso seja necessário, conciliando estudos com trabalho. P4 também demonstrou um detalhado planejamento, inclusive com planos alternativos caso seu principal objetivo, que é abrir uma empresa, não se concretize. P6, que em função de dificuldades financeiras mudou de curso, demonstrou um nível intermediário de planejamento e a intenção de retomar o curso que era sua primeira opção quando tiver condições. No caso de P6 parece que a questão econômica se sobrepõe, exigindo capacidades adaptativas que podem distanciá-lo de condições ideais de planejamento, restringindo inclusive o cenário de alternativas. Mesmo assim, no que diz respeito ao escore nessa dimensão, P6 apresentou um valor igual ao de P2 (30) e muito próximo ao de P4 (29).

A dimensão controle refere-se à percepção de responsabilidade e autonomia diante das decisões relacionadas à carreira. Dificuldades na expressão desta dimensão ocasionam indefinição, procrastinação, indecisão vocacional e um baixo engajamento do indivíduo no seu processo de construção de carreira (Savickas, 2002). Quanto a esse domínio, observou-se, no processo de escolha do curso de P1, certa fragilidade no que diz respeito ao senso de controle ante sua decisão, pois, como relata, foi a partir da insistência da tia que se inscreveu no processo seletivo do curso, já que em sua avaliação “não tinha nada a perder”. Além disso, P1 descreveu como um obstáculo que enfrenta na realização do curso a dificuldade para se organizar em relação aos estudos, afirmando que sabe que precisa mudar, mas não consegue. P4, por outro lado, demonstra senso de controle, ao afirmar que frente a dificuldades no curso abriu mão de outras atividades para dedicar-se ao estudo. Algo semelhante é observado no caso de P2, que diante de uma disciplina que considera mais difícil afirma que precisa focar mais, e não a vê como um obstáculo na formação.

P3 e P5, por outro lado, descrevem dificuldades que concentram-se em disciplinas com as quais não se identificam, e por não gostarem apresentam um desempenho que não consideram satisfatório. No caso de P5, especificamente, parece haver um deslocamento da responsabilidade para elementos externos, como quando cita que as dificuldades podem estar relacionadas à forma de explicar do professor. Demonstra também pouco senso de controle quando afirma ter desistido de uma disciplina que considerava difícil após um resultado negativo na primeira avaliação. Outro aspecto identificado nos relatos de P5 diz respeito à sua passividade quanto à possibilidade de ingressar no curso de medicina, que é seu “sonho de vida”, mas como diz, “nunca se puxou” para tentar ingressar nesse curso.

A curiosidade está relacionada a uma atitude de abertura à experiência e comportamentos que visam explorar oportunidades do meio ocupacional. Na ocorrência de déficits na curiosidade, verificam-se posturas ingênuas e pobreza na exploração e no conhecimento de si e da realidade (Savickas, 2002). Assim, essa dimensão é fundamental inclusive para a escolha do curso, aspecto no qual não se percebeu muito investimento por parte da maioria dos participantes. Com exceção de P2 e P4, que demonstraram maior engajamento em atividades exploratórias, percebeu-se pouca exploração do ambiente e de si mesmo no processo de escolha. Durante o curso, o aprimoramento das percepções sobre si e sobre as opções profissionais também são fundamentais, sendo facilitados por meio da participação em atividades extracurriculares. Entretanto, como já discutido, um aspecto limitador nesse sentido é a dificuldade de engajamento nessas atividades em função da necessidade de conciliar horários de trabalho.

Por fim, a confiança está relacionada à crença do indivíduo na sua capacidade de executar o que é necessário para alcançar seus objetivos, o que auxilia a persistir frente a obstáculos e superar adversidades. Baixos níveis de confiança podem gerar dificuldades para a ação, já que o sujeito não se sente capaz de realizar seus projetos, indicando, ainda, uma postura tímida e inibida diante das demandas de carreira (Savickas, 2002). P3 demonstrou em diferentes verbalizações que apresenta baixa confiança, sendo significativo o seu relato de que buscou uma instituição pública por acreditar que encontraria pessoas que assim como ele fossem do interior, e que se sente melhor quando está com pessoas da sua “classe”. O relato de P1, igualmente demonstrou baixa confiança ao considerar que não conseguiria se adaptar estudando em outra cidade, longe da família. Importa considerar, nesse sentido, que ao descrever projetos futuros P1 trouxe a

possibilidade de buscar uma oportunidade fora da região, o pode estar relacionado a uma possível mudança desde o ingresso no curso. P2 e P4, por outro lado, demonstraram confiança no próprio potencial de aprender coisas novas, o que foi evidenciado principalmente por meio de seus relatos sobre como lidam com as dificuldades enfrentadas no curso.

O conjunto de dados apresentado possibilitou **investigar a construção de carreira dos jovens oriundos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul que frequentam cursos superiores nas instituições públicas da região**. Assim, a caracterização do perfil sociodemográfico, educacional, familiar e ocupacional dos participantes, o exame dos níveis e variações da adaptabilidade de carreira e a análise das narrativas dos graduandos evidenciaram aspectos relevantes ao buscar-se compreender a construção de carreira no contexto do ensino superior.

Dentre esses aspectos, merece destaque o processo de escolha pelo curso, por ser um domínio em que foram percebidas certas fragilidades. Verificou-se pouco engajamento em processos de exploração vocacional, e, ao mesmo tempo, algumas escolhas não pareceram muito ponderadas, o que se refletiu em dúvidas que persistem mesmo depois do ingresso no curso. Nesse ponto, o comportamento exploratório é essencial (Bardagi, 2010), de modo que, as atividades exploratórias, seja de si mesmo ou do ambiente, são fundamentais principalmente em fases da vida nas quais o sujeito confronta-se com a necessidade de tomar decisões vocacionais (Super et al., 1996). Savickas (2002) também descreve a relevância das capacidades exploratórias. Segundo o autor, déficits na curiosidade repercutem em decisões de carreira pouco consistentes e uma visão limitada e possivelmente ilusória do mundo do trabalho.

Também ficou evidente nesse estudo a influência de elementos que podem ter limitado as possibilidades de escolha dos participantes. Dentre eles, pode-se citar o critério de escolha por cursos localizados na região, seja por não querer se afastar da família ou por condições financeiras. Junto a isso, alia-se o fato de escolher uma instituição pública em função de questões financeiras. Complementando essa análise, pode-se citar que mais de 70% dos participantes da primeira etapa do estudo avaliaram como um motivo forte ou muito forte para a escolha do curso o ensino gratuito, do mesmo modo que quase 40% consideraram a proximidade com a residência da família. Assim, pode-se analisar que para esses estudantes se criou um mapa de opções possíveis, dentro do qual a escolha pôde ser realizada (Gottfredson, 2002, 2005). Quanto a esse aspecto, percebe-se uma diferença

contrastante em relação ao perfil de graduandos que até então era predominante nos cursos superiores, oriundos de classe média e média-alta (Valverde & Stocco, 2009), em que era significativa a participação de indivíduos com razoável liberdade de escolha profissional, e com possibilidades de expressão de seus anseios em termos ocupacionais (Blustein, 2011).

Ainda, não se percebeu uma efetiva participação familiar no processo de escolha pelo curso. A liberdade relatada, relacionada a ausência de imposições, indicações, ou restrições quanto aos cursos, pareceu revelar pouco envolvimento familiar e a ausência de uma participação efetiva no processo escolha e em questões relacionadas à construção de carreira de modo geral. Talvez um fator a influenciar essa situação seja a escassez de conhecimentos e experiências dos familiares quanto ao contexto e às particularidades da formação superior, já que essa é uma realidade para os pais de menos de 10% dos graduandos, que em sua maioria, são a primeira geração a chegar a esse grau de formação. Assim, a família pode não apresentar o repertório necessário para fornecer um auxílio mais efetivo ao jovem em processo de escolha profissional. Esse fato remete também ao contexto regional, onde a educação superior pública é uma realidade bastante recente, que se reflete, inclusive, no quantitativo de progenitores que já obteve acesso a esse nível de ensino. Assim, hoje as oportunidades de formação disponíveis na região Alto Uruguai constituem-se de forma bastante distinta das que se apresentavam para as gerações anteriores.

Outro aspecto saliente nas características da amostra e que parece interferir também nas experiências vivenciadas na realização do curso superior diz respeito ao fato de que quase a metade dos estudantes concilia trabalho e estudo. O desempenho simultâneo desses papéis exige destes estudantes uma mobilização muito maior de recursos de adaptação (Super et al., 1996; Savickas, 2002), que quando não suficientes podem ocasionar dificuldades e resultar em problemas de diferentes ordens, podendo levar até mesmo à evasão do curso. Além disso, a participação em atividades extracurriculares pode ficar comprometida, gerando prejuízos ao estudante, já que essas experiências são apontadas como essenciais para a formação acadêmica e a construção da identidade profissional (Capovilla & Santos, 2001; Fior & Mercuri, 2003; Teixeira & Gomes, 2004). Soma-se ao exposto o fato de que quando solicitados a examinar potenciais dificultadores da realização do curso, o motivo avaliado por 37,67% como de maior intensidade (dificultando intensamente ou muito) foi a falta de tempo para estudar fora da instituição.

A constatação de que os estudantes que nunca tiveram vontade de mudar de curso ou abandoná-lo apresentam escores maiores de adaptabilidade de carreira em comparação aos que não tiveram, colocou em evidência a importância e a complexidade envolvida nas escolhas de carreira, bem como a demanda por recursos adaptativos para processos mais bem sucedidos. Aliado a isso, a autopercepção do desempenho acadêmico mostrou-se associada aos níveis de adaptabilidade de carreira. Esses resultados reforçam a necessidade de intervenções no contexto das IES, que, além de abarcarem aspectos vocacionais e auxiliarem o estudante a pensar os rumos da construção de sua carreira, possam contemplar o domínio das experiências acadêmicas.

Ficou evidente em alguns casos a dificuldade quanto ao planejamento e à projeção de futuro. Este é um aspecto relevante a considerar, já que o estabelecimento de objetivos de carreira está relacionado com a clareza sobre a própria identidade, a percepção de capacidade pessoal, o comportamento exploratório, a percepção de barreiras e de apoio e a percepção pessoal sobre o mercado de trabalho (Teixeira & Gomes, 2005). Ademais, o desenvolvimento de objetivos profissionais claros e planos para implementá-los, bem como os compromissos assumidos neste sentido, são indicadores de maturidade e desenvolvimento psicossocial (Almeida & Soares, 2003). Na concepção de Savickas (2002) pessoas que não apresentam atitudes relacionadas a esta dimensão preocupação da adaptabilidade de carreira mostram-se apáticas quanto ao interesse e planejamento do futuro profissional e demonstram ausência de metas e planos.

Como foi possível observar, a adaptabilidade de carreira é um construto que abarca domínios fundamentais da construção de carreira, por isso intervenções que visem ao seu desenvolvimento podem ser relevantes nos espaços de formação e para além deles. Há evidências de que intervenções individuais e coletivas podem ser efetivas no desenvolvimento dos recursos de adaptabilidade de carreira (Silva, 2016; Coelho, 2013; Cordeiro et al., 2017; Koen, Klehe & Vianen, 2012). Inclusive, a literatura recomenda que as instituições de ensino superior realizem processos de intervenção que promovam a adaptabilidade de carreira em graduandos, haja vista que esse processo pode influenciar positivamente as trajetórias de carreira (Ambiel et al., 2016; Monteiro & Almeida, 2015). Entretanto, no contexto brasileiro ainda este é um tema escasso em termos de investigações e modelos de intervenção.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de dados coletado e analisado neste estudo possibilitou a aproximação ao objetivo de investigar a construção de carreira de jovens graduandos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, é possível avaliar que as diferentes fontes de informação utilizadas foram relevantes tendo em vista a complexidade do fenômeno investigado.

A amostra estudada caracterizou-se pelo predomínio de graduandos solteiros, que não possuem filhos e moram com os pais, o que pode ser atribuído, em parte, à delimitação etária adotada na investigação, que incluiu apenas estudantes jovens. Mais da metade dos participantes possuem renda familiar de até três salários mínimos, em sua grande maioria são oriundos de escola pública, e quase a metade trabalha, sendo que destes mais de um quarto tem carga horária semanal superior a 40 horas. Identificou-se ainda que esses jovens, em sua maioria, constituem a primeira geração em suas famílias a chegar a um curso superior. Ademais, na comparação com o perfil dos estudantes das Ifes brasileiras (Fonaprace, 2016) os dados que mais se apresentaram distintos na população pesquisada foram os relacionados à raça - com predomínio de estudantes brancos, em percentual acima do que é observado na região sul; tipo de escola no ensino médio - com um percentual 31,89% superior ao descrito para os estudantes das Ifes no que diz respeito à procedência de escolas públicas; renda familiar - um percentual maior na faixa de até três salários mínimos; escolaridade dos pais - menor nível de formação especialmente no que diz respeito ao ensino superior completo.

Considerando a adaptabilidade de carreira, foram identificadas diferenças nos escores em função das variáveis renda individual, instituição de ensino, curso, estado civil, apoio do pai e companheiro (a) e vontade de abandonar ou mudar de curso. Já a análise de correlação sugeriu uma associação entre autopercepção do desempenho acadêmico e o escore geral de adaptabilidade. No que diz respeito a esses resultados, é preciso considerar que tendo em vista o propósito de investigar, exploratoriamente, variáveis sociodemográficas, familiares, educacionais e ocupacionais em categorias bastante específicas, não se encontrou apoio na literatura para alguns dos achados. À vista disso, alguns resultados apresentaram-se de certo modo inconclusivos, e indicaram a necessidade da realização de investigações mais pontuais sobre algumas variáveis e seus efeitos na adaptabilidade de carreira da amostra.

Foram constatadas fragilidades no processo de escolha pelo curso, como o baixo engajamento em atividades de exploração vocacional, a influência de elementos limitadores das possibilidades de escolha, e ainda, a ausência de efetiva participação familiar. Esse fato que remete à importância das intervenções de carreira anteriores ao ingresso no curso superior, às quais incluem também a família, o que se revela importante principalmente frente tendo em vista a constatação de que no contexto estudado os graduandos constituem a primeira geração a ingressar nesse grau de ensino.

No que se refere às experiências vivenciadas na realização do curso superior, foram observadas demandas advindas da necessidade de conciliar trabalho e estudo, como as especificidades do desempenho simultâneo de papéis e limites à participação em atividades acadêmicas extracurriculares. Os resultados apontaram para a necessidade de intervenções de carreira no contexto das instituições de ensino superior, as quais, além de abarcar aspectos vocacionais, também abrangem o domínio das experiências acadêmicas. Nesse sentido, a adaptabilidade de carreira pode auxiliar o indivíduo na adoção de comportamentos mais adaptativos ao contexto, constituindo-se num importante guia para intervenções de carreira no ensino superior. Inclusive, Savickas (2005) descreve o modelo das quatro dimensões (preocupação, controle, curiosidade e confiança) como uma ferramenta teórica para intervenções.

Assim, no que diz respeito às implicações para a prática, pode-se destacar a importância de que instituições de ensino superior oportunizem aos graduandos experiências relevantes no âmbito da construção de carreira. Considerando a significativa parcela de estudantes que precisa conciliar a formação acadêmica com o trabalho, uma estratégia possível seria a inserção de atividades nos projetos pedagógicos dos cursos. Paralelamente, em todos os períodos da formação, entende-se como fundamental propiciar aos graduandos a participação em atividades extracurriculares, bem como, disponibilizar serviços de atendimento psicológico e de aconselhamento de carreira.

Ademais, como foi possível observar, aspectos anteriores ao ingresso no curso superior, como a definição da escolha, também se revelaram importantes no âmbito da construção de carreira dos estudantes. Nesse sentido, atividades de exploração de si e das possibilidades profissionais, ainda durante o ensino médio, poderiam contribuir com a qualificação do processo de escolha pelo curso. As instituições de ensino superior poderiam, também, desenvolver

atividades de informação profissional junto às escolas, incluindo, inclusive, as famílias dos estudantes.

Por fim, no que diz respeito a este estudo, pode-se considerar que as diferentes formas de acessar o fenômeno investigado permitiram a exploração de um contexto específico, no caso, instituições públicas de ensino superior do Alto Uruguai, e assim geraram um amplo volume de informações, fato que, ao mesmo tempo em que enriqueceu a exploração do campo, por apresentar diferentes perspectivas de análise, não esgotou suas possibilidades, ensejando novos trabalhos que avancem na compreensão das informações obtidas. Em que pese essas questões, a amplitude da investigação, ao proporcionar uma visão geral de aspectos que se relacionam à construção de carreira dos participantes, forneceu elementos para futuros estudos em outros contextos, bem como para a continuidade de pesquisas sobre, especificamente, a construção de carreira dos jovens do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul.



## REFERÊNCIAS

- Abramo, H.W. (2008). Espaços de juventude. In: M.V. Freitas & F.C. Papa, (Org.). *Políticas públicas juventude em pauta* (pp. 219-228). São Paulo: Cortez.
- Ali, S., McWhirter, E., & Chronister, K. (2005). Self-efficacy and vocational outcome expectations for adolescents of lower socioeconomic status: A pilot study. *Journal of Career Assessment*, 13(1), 40-58.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri, & S. A. J. Polydoro (Org.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G. & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(3), 181-207.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Revista Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Amaral, D. P. & Oliveira, F. B. (2011). O ProUni e a conclusão do ensino superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(70), 21-42.
- Ambiel, R A M, Hernández, D.N & Martins, G.H (2016). Relações entre adaptabilidade de carreira e vivências acadêmicas no ensino superior. *Psicología desde el Caribe*, 33(2), 158-168.
- Ambiel, R. A. M. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 15-24.
- Ambiel, R. A. M., dos Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2016). Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Psico*, 47(4), 288-297.
- Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: das condições sociais às implicações Psicológicas. *Análise Psicológica*, VIII (2), 255-267.
- Arnett, J. (2000) Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.

- Arnett, J. (2001) Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8, 133-143.
- Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 41, 295-315.
- Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood: Understanding the new way of coming of age. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 3-19). Washington, DC: American Psychological Association.
- Arnett, J.J (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Arnett, J.J, Zukauskienė, R, & Sugimura, K. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18–29 years: implications for mental health, *The Lancet Psychiatry* 7, 569 - 576.
- 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.
- Balbinotti, M. A. A. (2003). A noção transcultural de maturidade vocacional na teoria de Donald Super. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16(3), 461-473.
- Bardagi, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2010). Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1), 159-170.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., & Paradiso, A C. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1), 153-166.
- Bardagi, M. P., Teixeira, M. A. P., & Lassance, M. C. P. (2012). O contexto familiar e o desenvolvimento vocacional de jovens. In M. N. Baptista & M. L. M. Teodoro (Eds.), *Psicologia de família: Teoria, avaliação e intervenções* (pp.135-144). Porto Alegre, RS: Artmed.

- Bardagi, M.P. & Albanes, P. (2015). Relações entre Adaptabilidade de carreira e personalidade: Um estudo com universitários ingressantes brasileiros. *Revista Psicologia*, 29 (1), 35-44.
- Bardagi, M.P. (2010). A abordagem cognitivo-evolutiva do desenvolvimento vocacional. In. R.S. Levenfus & D.H.P. Soares (Org). *Orientação Vocacional Ocupacional*. (p.p.95-105). Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartalotti, O., & Menezes-Filho, N. (2007). A relação entre o desempenho da carreira no mercado de trabalho e a escolha profissional dos jovens. *Economia Aplicada*, 11(4), 487-505.
- Blustein, D. L. (2001). The interface of work and relationships: A critical knowledge base for 21st century psychology. *The Counseling Psychologist*, 29, 179–192.
- Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79,1-17.
- Brasil (2013). *Estatuto da juventude: Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, e legislação correlata*. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Brasil. (2006). *Guia de políticas públicas de juventude*. Brasília: Secretaria geral da Presidência da República.
- Brasil. (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111892.htm)
- Brown, D. (2002). Introduction to Theories of Career Development and Choice: Origins, Evolution, and Current Efforts. In. D. Brown (Org). *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Capovilla, S. L., & Santos, A. A. A. (2001). Avaliação da influência de atividades extramuros no desenvolvimento pessoal de universitários. *Psico-USF*, 6, 49-58.
- Cara, D. & Gauto, M. (2007). Juventude: percepções e exposição à violência. In. M. Abramovay, E.R.Andrade & Esteves, L.C.G (org). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. (pp. 171-196). Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco.
- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2009). A influência dos pais nas escolhas de carreira dos filhos: visão de diferentes atores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 33-41.

- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2012). A implementação de decisões vocacionais: revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 27-35.
- Cattani, B. C., Teixeira, M. A. P., & Ourique, L. R. (2016). Maturidade de carreira e nível socioeconômico em estudantes do ensino médio. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 9(1), 67-77.
- Chan, S. H. J., & Mai, X. (2015). The relation of career adaptability to satisfaction and turnover intentions. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 130-139.
- Cheung, R. & Jin, Q. (2016). Impact of a Career Exploration Course on Career Decision Making, Adaptability, and Relational Support in Hong Kong. *Journal of Career Assessment*, 24, 481-496
- Chizzotti, A. (2005). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Coelho, A. M. R. C. (2013). *Estratégias de adaptabilidade na intervenção vocacional com jovens de 9º ano de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado). Mestrado integrado em Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Coetzee, M., & Stoltz, E. (2015). Employees' satisfaction with retention factors: Exploring the role of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 83–91.
- Confortin, H., & Boeira, C. S. (2009). *Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais*. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc.
- Confortin, H., & Mendel, G. M. (2011). *A interiorização do ensino superior no norte do Rio Grande do Sul: o caso FAPES/CESE – FuRI/URI*. Erechim, RS: Edifapes.
- Cordeiro, S.A, Rodrigues, B., Taveira, M.C, Silva, A.D, Neves, L., Costa-Lobo, C. (2017). Efeitos de uma intervenção psicológica vocacional na adaptabilidade de carreira. Resumo. *Anais do VIII Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente*. Lisboa, Portugal.
- Creed, P., Fallon, T., & Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 219-229.
- De Guzman, A.B., & Choi, K.O. (2013). The relations of employability skills to career adaptability among technical school students. *Journal of Vocational Behavior*, 82,199–207.
- Dias, D., & Sá, M. J. (2014). O estatuto sociocultural familiar como vetor da decisão vocacional: promessas e (des) ilusões da entrada na

- educação superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 51- 64.
- Douglass, R.P., & Duffy, R.D. (2015). Calling and career adaptability among undergraduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 58–65.
- Duarte, M. E. (2000). A avaliação da adaptabilidade da carreira em adultos trabalhadores portugueses. *RIDEP*, 9(1), 12-21.
- Duarte, M. E. (2006). Desenvolvimento e gestão de carreiras. Prelúdio e fugas (ou a psicologia da construção da vida). *Revista Portuguesa de Psicologia*, 39, 41-64.
- Duarte, M. E. (2009). Um século depois de Frank Parsons: escolher uma profissão ou apostar na psicologia da construção da vida? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, 10(2), 5-15.
- Duffy, R.D. (2010). Sense of control and career adaptability among undergraduate students. *Journal of Career Assessment*, 18, 420-430.
- Duffy, R.D., Douglass, R.P., & Autin, K.L. (2015). Career adaptability and academic satisfaction: Examining work volition and self-efficacy as mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 46–54.
- Dumulescu, D., Balazsi, R., & Opre, A. (2015). Calling and career competencies among Romanian students: The mediating role of career adaptability. *Social and Behavioral Sciences*, 209, 25–32.
- E-MEC (2016). *Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados*. Recuperado de: <http://emec.mec.gov.br/>
- Esteves, L.C.G, & Abramovay, M. (2007). Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: M. Abramovay, E.R.Andrade & Esteves, L.C.G (org). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. (pp. 18-54). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco.
- Fernandes, M.M. & Bilbao, C. (2010). *Preocupações e adaptabilidade de carreira: um estudo exploratório numa amostra de trabalhadores do sector dos serviços*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Revista Psico. USF*, 1 (6), 01-10.
- Ferreira, N., & Coetzee, M. (2010). Psychological career resources and organisational commitment: Exploring socio-demographic differences. *South African Journal of Labour Relations*, 34(2), 25–41.
- Fior, C. & Mercuri, E. (2003). Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. In. E. Mercuri & S. A. J. Polydoro.

- (Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 129- 154). Taubaté: Cabral.
- Fior, C.A., Mercuri, E., & Almeida, L.S. (2011). Escala de Interação com Pares: construção e evidências de validade para estudantes do ensino superior. *Psico-USF*, 16(1), 11-21.
- Fiorini, M. C., Bardagi, M. P., & S, N. (2016). Adaptabilidade de carreira: paradigmas do conceito no mundo do trabalho contemporâneo. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 16(3), 236-247.
- Fiorini, M. C. (2017). *Percepção do funcionamento familiar, diferenciação do self e adaptabilidade de carreira de estudantes universitários*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Fontainhas, L.T. (2008). *A importância da adaptabilidade: a carreira, o indivíduo e a organização: estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Fontana, R. T., & Brigo, L. (2011). Estudar e trabalhar: percepções de técnicos de enfermagem. *Revista de Enfermagem EEAN-UFRJ*. 16, 128-133.
- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace). (2011). *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*. Brasília, DF: Andifes.
- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace). (2016). *IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais de Ensino superior Brasileiras*. Brasília, DF: Andifes.
- Franco, A. M. P., & Cunha, S. (2017). Perfil socioeconômico dos graduandos das Ifes. *Radar: tecnologia, produção e comércio exterior*, 49(1), 13-19.
- Fundação de Economia e Estatística (2016). *Perfil Socioeconômico COREDES*. Recuperado de: <http://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/coredes/>
- Fundo de População Das Nações Unidas (2010). *Direitos da População jovem: um marco para o desenvolvimento - 2ª ed*. Brasília: UNFPA.
- Gamboa, V. (2000). *Projectos de Carreira dos Jovens dos Cursos Tecnológicos das Escolas Secundárias de Portimão*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora, Évora.
- Gamboa, V., Paixão, O., & Palma, A. (2015). Adaptabilidade de Carreira e Autoeficácia na Transição para o Trabalho: O papel da

- Empregabilidade Percebida – Estudo com Estudantes do Ensino Superior. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 2(1), 133-156.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An approach to general theory*. NY: Columbus University Press.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8 (1), 1-17.
- Gonçalves, S. R. T. (2007). *O desenvolvimento da carreira em adultos pouco escolarizados*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription and compromise and self-creation. In D. Brown & L. Brooks (Eds.). *Career choice and development* (4th ed., pp. 85-148). San Francisco: Jossey Bass.
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In Brown S. D. & Lent R. W. (Eds.). *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 71-100). John Wiley & Sons, Inc.
- Granado, J. I. F. (2004). *Vivência acadêmica de universitários brasileiros: estudo de validade e precisão do QVA-R*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Gray, L. (2011). *An exploratory study of career development and advancement of women towards and into entry executive level in the Canadian federal public service* (PhD thesis). University of Ottawa, Canada.
- Guan, P., Capezio, A., Restubog, S.L.D, Read, S. Jennifer Ann L. Lajom, J.A.L, & Li, M. (2016). The role of traditionality in the relationships among parental support, career decision-making self-efficacy and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 114–123.
- Guan, Y., Deng, H., Sun, J., Wang, Y., Cai, Z., Ye, L., Li, Y. (2013). Career adaptability, job search self-efficacy and outcomes: A three-wave investigation among Chinese university graduates. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 561–570.

- Guan, Y., Yang, W., Zhou, X., Tian, Z., & Eves, A. (2016). Predicting Chinese human resource managers' strategic competence: Roles of identity, career variety, organizational support and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 116–124.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Guo, Y., Guan, Y., Yang, X., Xu, J., Zhou, X., She, Z., et al. (2014). Career adaptability, calling and the professional competence of social work students in China: A career construction perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 394–402.
- Hartung, P.J., & Taber, B.J. (2008). Career construction and subjective well-being. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 75–85.
- Havenga, M. (2011). *The relationship between career adaptability and academic achievement in the course of life design counselling*, (Master's dissertation), Department of Educational Psychology Faculty of Education, University of Pretoria, Pretoria.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 145–155.
- Hirschi, A. (2010). Swiss adolescents' career aspirations: Influence of context, age and career adaptability. *Journal of Career Development*, 36, 228-245.
- Hirschi, A. (2010). The role of chance events in the school-to-work transition: The influence of demographic, personality and career development variables. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 39–49.
- Hirschi, A., Niles, S.G., & Akos, P. (2011). Engagement in adolescent career preparation: Social support, personality and the development of choice decidedness and congruence. *Journal of Adolescence*, 34(1), 173–182.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35-45.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2014). *Censo da educação superior 2012*. Brasília, DF: MEC - INEP.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2016). *Notas Estatísticas – Censo da Educação Superior 2016*.
- Janeiro, I. N.. (2011). Escala de Atribuições em relação à Carreira (EAC): um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 5-13.

- Johnston, C.S., Luciano, E.C., Maggiori, C., Ruch, W., & Rossier, J. (2013). Validation of the German version of the Career Adapt-Abilities Scale and its relation to orientations to happiness and work stress. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 295–304.
- Kenny, M. E., & Bledsoe, M. (2005). Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 257-272.
- Koen, J., Klehe, U. -C., & Van Vianen, A.E.M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395–408.
- Koen, J., Klehe, U. -C., Van Vianen, A.E.M., Zikic, J., & Nauta, A. (2010). Job-search strategies and reemployment quality: The impact of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 126–139.
- Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents career exploration. *Journal of Adolescence*, 25, 19-30.
- Lassance, M. C. P. (2005). Adultos com dificuldades de ajustamento ao trabalho: ampliando o enquadre da orientação vocacional de abordagem evolutiva. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(1), 41-51.
- Lassance, M. C. P., & Sarriera, J. C. (2012). Saliência do papel de trabalhador, valores de trabalho e desenvolvimento de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 49-61.
- Lassance, M. C., & Sarriera, J. C. (2009). Carreira e saliência dos papéis: integrando o desenvolvimento pessoal e profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 15-31.
- Lee, I. H. & Rojewski, J., W. (2012). Development of occupational aspirations in early Korean adolescents: a multiple-group latent curve model analysis. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 12(3), 189-210.
- Leite, L. (2010). *Preocupações e Adaptabilidade de Carreira: Um estudo exploratório numa amostra de candidatos à função de operador de empilhador*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Li, Y., Guan, Y., Wangc, F., Zhou, X., Guo, K., Jiang, P., Mo, Z., Li, Yumeng., & Fanga, Z. (2015). Big-five personality and BIS/BAS traits as predictors of career exploration: The mediation role of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 39–45.
- Lisboa, M. D. (2002). Orientação profissional e mundo do trabalho: Reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. In: R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Eds.), *Orientação vocacional*

- ocupacional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa (pp. 33-49). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lumley, E. J. (2009). *Exploring the relationship between career anchors, job satisfaction and organisational commitment*. Master's dissertation, University of South Africa, Pretoria.
- Luna, I. N. & Santos, M. M. (2013). Profissão e carreira: Relações entre escolhas por cursos de graduação e âncoras de carreira. *Psicologia Argumento*, 31 (75), 653-663.
- Magalhães, M. (2005). *Personalidades vocacionais e desenvolvimento na vida adulta: Generatividade e carreira profissional*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Magalhães, M. O. & Gomes, W. B. (2007). Personalidades vocacionais e processos de carreira na vida adulta. *Psicologia em Estudo*, 12(1), 95-103.
- Maggiori, C., Johnston, C.S., Krings, F., Massoudi, K., & Rossier, J. (2013). The role of career adaptability and work conditions on general and professional well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 83(2013), 437-449.
- Martin, A., & Roodt, G. (2008). Perceptions of organisational commitment, job satisfaction and turnover intentions in a post-merger South African tertiary institution. *South African Journal of Industrial Psychology*, 34(1), 23-31.
- Martins, A. F. C. (2010). *Preocupações de carreira e adaptabilidade: Estudo exploratório com uma amostra de candidatos a sargentos e oficiais do exército português*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Mercuri, E., & Polydoro, S. A. J. (2003). O compromisso com o curso no processo de permanência/evasão no ensino superior: algumas contribuições. In E. Mercuri & S. A. J Polydoro (Org.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 219-236). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Ministério da Educação e Cultura - MEC (2012). *A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014*. Brasília, DF: MEC.
- Monteiro, S. & Almeida, L. S. (2015). The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 106-112.

- Moshupi, M.M. (2013). *Career developmental experiences of women in senior leadership positions within civil engineering industry*. Master's thesis, University of South Africa, Pretoria.
- Nevill, D. D., & Super, D. E. (1988). Career maturity and commitment to work in university students. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 139-151.
- Oliveira, C. T. & Dias, A. C. G. (2013). Percepções parentais sobre sua participação no desenvolvimento profissional dos filhos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 61-72.
- Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2014). Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. *Psico*, 45(2), 187-197.
- Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Coleta, M. F. (2012). Pressupostos teóricos de Super: datados ou aplicáveis à Psicologia Vocacional contemporânea? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 223-234.
- Organização das Nações Unidas - ONU. (2005). *World youth report 2005: young people today, and in 2015*. United Nations publication.
- Organização Internacional do Trabalho - OIT (2009). *Trabalho decente e juventude no Brasil*. Brasília: OIT.
- Pachane, G. G. (2003). A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In. E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Org.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 155-186). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Pascarella, E.T & Terenzini, P.T. (2005) *How College Affects Students: a third decade of research*. Vol 2. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, W. & McMahon, M. (2014). *Career Development and Systems Theory – Connecting Theory and Practice*. Rotterdam/Boston/Taipei. Sense Publishers.
- Pereira, D. S., Souza, R. S., Buaiz, V., & Siqueira, M. M. (2008). Uso de substâncias psicoativas entre universitários de medicina da Universidade Federal do Espírito Santo. *Jornal brasileiro de psiquiatria*, 57(3), 188-195.
- Pereira, T. I. (2015). *Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições: a experiência do Alto Uruguai Gaúcho*. Curitiba: CRV.
- Pinto, H. R., & Soares, M. C. (2002). Influência parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 36, 111-136.

- 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.
- Piran, N. (2015). Contribuição à caracterização do Alto Uruguai (RS): breve releitura e novos desafios. *Revista Perspectiva*. 39 (Especial), 53-64.
- Polydoro, S. A. J., & Primi, R. (2003). Integração ao ensino superior: explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Org.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 41-66). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Prefeitura Municipal de Erechim (2016). *Economia*. Recuperado de: <http://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/147/economia>
- Reis, C., & Baruch, Y. (2013). *Careers without borders: Critical perspectives*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Ribeiro, M.A. & Uvaldo, M.C.C. (2011). Primeira demanda chave para a Orientação Profissional: como ajudar o indivíduo a realizar seu ajustamento vocacional/ocupacional? Enfoque traço-fator. In. M.A. Ribeiro & L.L Melo-Silva (Org). *Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira* (pp.86-110). São Paulo: Vetor.
- Ribeiro, M. A. (2011). As formas da estruturação da carreira na contemporaneidade: Interfaces e articulações teórico-técnicas entre a psicologia organizacional e do trabalho e a orientação profissional. In J. C. Zanelli, N. Silva & S. R. Tolfo (Orgs.), *Processos psicossociais nas organizações e no trabalho* (pp. 305-325). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ribeiro, M. A. (2013). Sistematização das principais narrativas produzidas sobre carreira na literatura especializada. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 177-189.
- Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, 19(3), 723-747.
- Rodríguez, C.F (2000). *Aprender a Estudar: como superar as dificuldades nos estudos*. São Paulo: Scipione.
- Rodrigues, L. C.(1997) *Rituais na universidade: uma etnografia na UNICAMP*. Campinas: Centro de Memória Unicamp.
- Ronsoni, M.L. (2014). Permanência e Evasão de estudantes da UFFS Campus Erechim. In. T.I. Pereira (Org), *Universidade pública em tempos de expansão: entre o vivido e o pensado* (pp. 17-31). Erechim: Evangraf.

- Rosário, P. (1999). Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: as “abordagens ao estudo” em alunos do ensino secundário. Tese de doutorado, Universidade do Minho: Braga.
- Rossier, J., Zecca, G., Stauffer, S.D., Maggiori, C., & Dauwalder, L. Jean-Pierre (2012). Career adapt-abilities scale in a French-speaking Swiss sample: Psychometric properties and relationships to personality and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 734–743.
- Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *The Journal of Career Assessment*, 13, 3-24.
- Saldanha, M. B. C. (2013). *Adaptabilidade de carreira em trabalhadores-estudantes do ensino superior*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Amaro, C. B., & Villar, J. (2005). Questionário de vivência acadêmica: estudo da consistência interna do instrumento no contexto brasileiro. In M. C. R. A. Joly, A. A. A. & Santos, F. F. Sisto (Orgs), *Questões do cotidiano universitário* (pp. 159-177). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos, A.A.A, Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S.E. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 780-793.
- Santos, L. M. M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 10(1), 57-66.
- Santos, L. T. M. (2001). *Adaptação acadêmica e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano*. Portugal: Universidade do Minho.
- Savickas, M. (2006). Career Construction Theory. In J.H Greenhaus & G.A Callaman, *Encyclopedia of career development* (pp. 84-88). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (2002). Career Construction – a developmental theory of vocational behavior. 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* (2<sup>a</sup>. edição, pp. 147-183). Hoboken: Wiley.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661–673.
- 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.
- Siebra, L. M. G. (1999/2000). Considerações teóricas acerca da utilização da pesquisa qualitativa. *Revista de Psicologia, Fortaleza*, 17/18 (1/2), 30-39.
- Silva, C. S. C. (2010). *De estudante a profissional: A transição de papéis na passagem da universidade ao mercado de trabalho*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Silva, C. S. C. (2016). *Impactos e processos de mudança no aconselhamento de carreira fundamentado no paradigma Life-Design*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre.
- Silva, C. S. C., & Teixeira, M. A. P. (2013). Experiências de estágio: contribuições para a transição universidade-trabalho. *Paideia*, 54(23), 103-112.
- Silva, C., & Gamboa, V. (2014). O impacto do estágio na adaptabilidade de carreira em estudantes do ensino profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 105-114.
- Silva, L.F.C. (2014). Prefácio. In T.I. Pereira (Org), *Universidade pública em tempos de expansão: entre o vivido e o pensado* (pp. 7-10). Erechim: Evangraf.
- Silva, R. S. & Silva, V. R. (2011). Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. *Caderno CRH*, 24(63), 663-678.
- Silva, T. C. (2016). *Razões para a transição graduação/pós-graduação: um estudo com mestrandos de diferentes áreas*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Silveira, A. A. (2013). *Escala de Adaptabilidade de Carreira: evidências de validade e fidedignidade em uma amostra de universitários brasileiros*. Dissertação de mestrado, Programa de

- Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Skorikov, V. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 8–24.
- Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus editorial.
- Souza L. T. P. (1993). *Estudo do Aluno Universitário para a Construção de um Projeto Pedagógico*. Série Documental: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (INEP): Relatos de Pesquisas, Brasília: DF.
- Souza, N. R. M. (2001). *A inserção dos jovens no mercado de trabalho*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estatísticas e Informações.
- Souza, L. F. N. I. (2010). Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Educar em Revista*, (36), 95-107.
- Sparta, M. (2003) O Desenvolvimento da Orientação Profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4 (2) 1-11.
- Sposito, M. P. (1989). *O trabalhador-estudante. Um perfil do aluno do curso superior noturno*. Loyola, São Paulo.
- Srtyker, S. & Burke, P. (2000). The past, present and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63, 4, 284-297.
- Subtirica, N.O., & Pop, E.I. (2016). Longitudinal links between career adaptability and academic achievement in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 163–170.
- Super D. E., & Nevill D. D. (1984). Work role salience as a determinant of career maturity in high school students. *Journal of Vocational Behaviour*, 25, 30-44.
- Super, D. E. (1955). *Dimensions and measurement of vocational maturity*. Teachers Coll. Rec., 57, 151-163.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1963). Self-concepts in career development. In D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, & J. P. Jordaan. *Career development: Self-concept theory* (pp. 1-16). New York: College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1977). Vocational maturity in mid-career. *The Career Development Quarterly*, 25, 294-302.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- 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.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling*, 9, 194-201.
- Super, D. E., & Sverko, B (1995). *Life Roles, Values and Careers: International Findings of the Work Importance Study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks & Associates (orgs.), *Career Choice and Development* (pp. 121-178). San Francisco: Jossey Bass.
- Super, D. E., Thompson, A. S., & Lindeman, R. H. (1988). *Adult Career Concerns Inventory: Manual for research and exploratory use in counseling*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Taber, B.J., & Blankemeyer, M. (2015). Future work self and career adaptability in the prediction of proactive career behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 20–27.
- Taveira, M. C. (2010/2011). Análise crítica do modelo Life Designing: contributos para reflexão. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 42, 71-81.
- Teixeira, M. A. P. (2002). *A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre.
- 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.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Magalhães, M. O., & Duarte, M. E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale – Brazilian Form: Psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 680-685.
- Teixeira, M. A. P., Castro, A. K. S. S., & Zoltowski, A. P. C. (2012). Integração acadêmica e integração social nas primeiras semanas na universidade: Percepções de estudantes universitários. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5(1), 69-85.
- Teixeira, M. A. P., Lassance, M. C. P., & Bardagi, M. P. (2011). Adaptabilidade de carreira em estudantes universitários: Efeitos do sexo e da situação de trabalho. Resumo. *Anais do V Congresso brasileiro de avaliação psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Teixeira, M.A.P., & Gomes, W.B. (2005). Decisão de Carreira entre Estudantes em Fim de Curso Universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(2), 327-334.
- Teixeira, M.A.P., Dias, A.C.G., Wottrich, S.H., & Oliveira, A.M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202.
- Tolentino, L.R., Garcia, P.R.J.M., Lu, V.N., Restubog, S.L.D., Bordia, P., & Plewa, C. (2014). Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 39-48.
- Tolentino, L.R., Garcia, P.R.J.M., Restubog, S.L.D., Bordia, P., & Tang, R.L. (2013). Validation of the Career Adapt-Abilities Scale and an examination of a model of career adaptation in the Philippine context. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 410-418.
- Unesco. (2004). *Políticas de/para/com Juventudes*. Brasília: Unesco.
- Valverde, D. O. & Stocco, L. (2009). Notas para a interpretação das desigualdades raciais na Educação. *Estudos Feministas*, 17(3), 909-920.
- Velho, G. (1994). *Projeto e metamorfose: Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Walsh, J. (2012). Not worth the sacrifice? Women's aspirations and career progression in Law Firms. *Gender, Work and Organisation*, 19(5), 508-531.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (5.ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Yon, K.J; Joeng, J.R.; & Gob M (2012). A longitudinal study of career maturity of Korean adolescents: the effects of personal and contextual factors. *Asia Pacific Education Review*, 13(4),727-739.
- Young, R. A., Antal, S., Bassett, M. E., Post, N. D., & Valach, L. (1999). The joint actions of adolescents in peer conversations about career. *Journal of Adolescence*, 22, 527-538.
- Zacher, H. (2014). Individual difference predictors of change in career adaptability over time. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 188-198.
- Zacher, H., Ambiel, R. A. M., & Noronha, A. P. P. (2015). Career adaptability and career entrenchment. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 164-173.
- Zikic, J., & Klehe, U. (2006). Job loss as a blessing in disguise: The role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 391-409.

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.

## ANEXOS

## Anexo A: Questionário de Caracterização Global

Caro(a) estudante, você está convidado(a) a responder este questionário que faz parte da coleta de dados de um estudo de mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina que trata da construção de carreira de graduandos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul. Este estudo poderá auxiliar no avanço do conhecimento científico, incidindo numa melhor compreensão dos temas propostos e na geração de contribuições para intervenções na área de orientação de carreira. Sua colaboração será muito importante!

1. Instituição:	a. <input type="checkbox"/> UFFS	b. <input type="checkbox"/> UERGS	c. <input type="checkbox"/> IFRS – Erechim	d. <input type="checkbox"/> IFRS – Sertão	
2. Em que semestre você está cursando a maior parte das disciplinas?	a. <input type="checkbox"/> 1º semestre b. <input type="checkbox"/> 2º semestre	c. <input type="checkbox"/> 3º semestre d. <input type="checkbox"/> 4º semestre	e. <input type="checkbox"/> 5º semestre f. <input type="checkbox"/> 6º semestre	g. <input type="checkbox"/> 7º semestre h. <input type="checkbox"/> 8º semestre	i. <input type="checkbox"/> 9º semestre j. <input type="checkbox"/> 10º semestre
3. Curso:	a. <input type="checkbox"/> Administração b. <input type="checkbox"/> Agronomia c. <input type="checkbox"/> Arquitetura e Urbanismo d. <input type="checkbox"/> Ciências Sociais e. <input type="checkbox"/> Engenharia Ambiental	f. <input type="checkbox"/> Engenharia de Alimentos g. <input type="checkbox"/> Engenharia Mecânica h. <input type="checkbox"/> Filosofia i. <input type="checkbox"/> Geografia j. <input type="checkbox"/> Gestão Ambiental	k. <input type="checkbox"/> História l. <input type="checkbox"/> Ciências Biológicas m. <input type="checkbox"/> Pedagogia n. <input type="checkbox"/> Zootecnia		
4. Idade:	5. Identidade de gênero:		6. Cor/raça:		
_____anos	a. <input type="checkbox"/> Homem b. <input type="checkbox"/> Mulher c. <input type="checkbox"/> Outro		a. <input type="checkbox"/> Branca b. <input type="checkbox"/> Preta c. <input type="checkbox"/> Parda d. <input type="checkbox"/> Amarela e. <input type="checkbox"/> Indígena		
7. Estado civil:					
a. <input type="checkbox"/> Solteiro (a) b. <input type="checkbox"/> Casado (a)/união estável c. <input type="checkbox"/> Divorciado(a)/separado(a) d. <input type="checkbox"/> Viúvo(a)					
8. Onde você morava antes de ingressar no curso?	9. Há quanto tempo você mora na região Alto Uruguai*?		10. Atualmente você mora:		
a. <input type="checkbox"/> Na mesma cidade da instituição em que você estuda b. <input type="checkbox"/> Em outra cidade da região Alto Uruguai* c. <input type="checkbox"/> Em outra cidade do Rio Grande do Sul d. <input type="checkbox"/> Em outro estado da Região Sul e. <input type="checkbox"/> Em um estado de outra região do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste)	_____ano(s) e _____mês (es)		a. <input type="checkbox"/> Apenas com pais (ou um dos pais) b. <input type="checkbox"/> Com pais (ou um dos pais) e irmãos c. <input type="checkbox"/> Com pais (ou um dos pais) e outros parentes d. <input type="checkbox"/> Apenas com outros parentes e. <input type="checkbox"/> Sozinho f. <input type="checkbox"/> Com amigos g. <input type="checkbox"/> Apenas com companheiro (marido, esposa, namorado, namorada) h. <input type="checkbox"/> Com companheiro (marido, esposa, namorado, namorada) e filhos i. <input type="checkbox"/> Apenas com filhos j. <input type="checkbox"/> Outro		
11. Sua posição entre os irmãos ou irmãs:					
a. <input type="checkbox"/> É filho(a) único(a) b. <input type="checkbox"/> É o(a) mais velho(a) c. <input type="checkbox"/> É o(a) mais novo(a) d. <input type="checkbox"/> Está entre o mais novo e o mais velho e. <input type="checkbox"/> Não tenho irmãos ou irmãs					
12. Qual a sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?		13. Você tem filhos?		14. Como você avalia o apoio familiar recebido para realização do curso superior:	
a. <input type="checkbox"/> Sou completamente sustentado pela minha família ou por outras pessoas b. <input type="checkbox"/> Sou parcialmente sustentado pela minha família ou por outras pessoas c. <input type="checkbox"/> Sou responsável apenas pelo meu próprio sustento d. <input type="checkbox"/> Sou responsável pelo meu sustento e contribuo para o sustento da minha família e. <input type="checkbox"/> Sou o responsável principal pelo sustento de minha família		a. <input type="checkbox"/> Sim b. <input type="checkbox"/> Não		14.1 Apoio do pai: a. <input type="checkbox"/> Nenhum apoio b. <input type="checkbox"/> Baixo apoio c. <input type="checkbox"/> Razoável apoio d. <input type="checkbox"/> Alto apoio e. <input type="checkbox"/> Não tenho pai ou pessoa que exerceu essa função	
				14.2 Apoio da mãe: a. <input type="checkbox"/> Nenhum apoio b. <input type="checkbox"/> Baixo apoio c. <input type="checkbox"/> Razoável apoio d. <input type="checkbox"/> Alto apoio e. <input type="checkbox"/> Não tenho mãe ou pessoa que exerceu essa função	
				14.3 Apoio do companheiro (a): a. <input type="checkbox"/> Nenhum apoio b. <input type="checkbox"/> Baixo apoio c. <input type="checkbox"/> Razoável apoio d. <input type="checkbox"/> Alto apoio e. <input type="checkbox"/> Não tenho companheiro	

\* Municípios que compõem a região Alto Uruguai: Aratiba, Áurea, Barão de Cotegipe, Barra do Rio Azul, Benjamin Constant do Sul, Campinhos do Sul, Carlos Gomes, Centenário, Charua, Cruzaltense, Entre Rios do Sul, Erebango, Erechim, Erval Grande, Estação, Faxinalzinho, Florianópolis, Gaurama, Getúlio Vargas, Ipiranga do Sul, Itatiba do Sul, Jacutinga, Marcelino Ramos, Mariano Moro, Paulo Bento, Ponte Preta, Quatro Irmãos, São Valentim, Sertão, Severiano de Almeida, Três Arroios e Viadutos.

<b>15. Qual a renda aproximada da sua família? (somar a sua renda e a renda dos seus pais e/ou responsáveis, e/ou companheiro (a) e/ou filhos, conforme a sua configuração familiar).</b>		<b>16. Qual a sua renda individual?</b>																				
a. <input type="checkbox"/> Até um salário mínimo (R\$937,00) b. <input type="checkbox"/> Acima de um salário mínimo até dois salários mínimos (acima de R\$937,00 até R\$ 1874,00) c. <input type="checkbox"/> Acima de dois até três salários mínimos (acima de R\$ 1874,00 até R\$ 2.811,00). d. <input type="checkbox"/> Acima de três até cinco salários mínimos (acima de R\$ 2.811,00 até R\$ 4.685,00). e. <input type="checkbox"/> Mais de cinco salários mínimos (mais de R\$ 4.685,00). f. <input type="checkbox"/> Não sei informar.		a. <input type="checkbox"/> Até um salário mínimo (R\$937,00) b. <input type="checkbox"/> Acima de um salário mínimo até dois salários mínimos (acima de R\$937,00 até R\$ 1874,00) c. <input type="checkbox"/> Acima de dois até três salários mínimos (acima de R\$ 1874,00 até R\$ 2.811,00). d. <input type="checkbox"/> Acima de três até cinco salários mínimos (acima de R\$ 2.811,00 até R\$ 4.685,00). e. <input type="checkbox"/> Mais de cinco salários mínimos (mais de R\$ 4.685,00). f. <input type="checkbox"/> Não posso renda.																				
<b>17. Qual é a escolaridade de seu pai? (ou da pessoa que exerceu o papel de pai em sua criação).</b>		<b>18. Qual é a escolaridade de sua mãe? (ou da pessoa que exerceu o papel de mãe em sua criação)</b>																				
a. <input type="checkbox"/> Não teve pai ou pessoa que exerceu tal papel na criação b. <input type="checkbox"/> Não alfabetizado c. <input type="checkbox"/> Sem instrução formal, mas sabe ler e escrever d. <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto e. <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo f. <input type="checkbox"/> Ensino Médio (antigo 2º grau) – Incompleto g. <input type="checkbox"/> Ensino Médio (antigo 2º grau) – Completo h. <input type="checkbox"/> Ensino Superior – Incompleto i. <input type="checkbox"/> Ensino Superior – Completo j. <input type="checkbox"/> Pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado). k. <input type="checkbox"/> Não sabe informar		a. <input type="checkbox"/> Não teve mãe pessoa que exerceu tal papel na criação b. <input type="checkbox"/> Não alfabetizada c. <input type="checkbox"/> Sem instrução formal, mas sabe ler e escrever d. <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto e. <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo f. <input type="checkbox"/> Ensino Médio (antigo 2º grau) – Incompleto g. <input type="checkbox"/> Ensino Médio (antigo 2º grau) – Completo h. <input type="checkbox"/> Ensino Superior – Incompleto i. <input type="checkbox"/> Ensino Superior – Completo j. <input type="checkbox"/> Pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado). k. <input type="checkbox"/> Não sabe informar																				
<b>19. Que tipo de Ensino Médio você cursou?</b>	<b>20. Há quanto tempo você concluiu o Ensino Médio?</b>  _____anos e _____meses	<b>21. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?</b>	<b>22. Possui alguma formação em Ensino Técnico?</b>	<b>23. Você já frequentou algum curso superior além do atual?</b>																		
a. <input type="checkbox"/> Ensino médio regular b. <input type="checkbox"/> Técnico ou Magistério c. <input type="checkbox"/> Educação para Jovens e Adultos (EJA)/Supletivo d. <input type="checkbox"/> Outro		a. <input type="checkbox"/> Escola pública b. <input type="checkbox"/> Escola particular c. <input type="checkbox"/> Parte em pública e parte em particular	a. <input type="checkbox"/> Não b. <input type="checkbox"/> Sim c. <input type="checkbox"/> Estou cursando	a. <input type="checkbox"/> Não, este é o meu primeiro curso superior b. <input type="checkbox"/> Sim, e já concluí outro curso superior c. <input type="checkbox"/> Sim, e estou cursando outro curso superior d. <input type="checkbox"/> Sim, mas abandonei o curso superior que realizei																		
<b>24. Você trabalha?</b>	<b>24.1 Se sua resposta foi sim, seu trabalho é remunerado?</b>	<b>24.2. Se você trabalha, qual sua carga horária de trabalho semanal?</b>	<b>25. Considerando toda a sua história de vida, há quanto tempo você trabalha ou trabalhou?</b>	<b>26. O curso que você realiza é na área do seu trabalho?</b>																		
a. <input type="checkbox"/> Sim b. <input type="checkbox"/> Não	a. <input type="checkbox"/> Sim b. <input type="checkbox"/> Não	_____horas	_____anos e _____meses	a. <input type="checkbox"/> Sim b. <input type="checkbox"/> Não c. <input type="checkbox"/> Não trabalho																		
<b>27. Você ingressou no curso atual por meio de qual modalidade?</b>	<b>28. Este curso é a sua opção de curso preferencial (o curso que você mais queria fazer)?</b>	<b>29. Das atividades relacionadas abaixo, de qual (is) você participa ou já participou (independente de ter recebido bolsa) e quantas vezes?</b>		<b>30. Em uma escala de 1 a 10, avalie seu desempenho acadêmico médio (considerando as notas das disciplinas).</b>																		
a. <input type="checkbox"/> Acesso universal b. <input type="checkbox"/> Reserva de vagas (cotas)	a. <input type="checkbox"/> Sim b. <input type="checkbox"/> Não	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Atividade</th> <th>Quantas vezes?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. <input type="checkbox"/> Monitoria</td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. <input type="checkbox"/> Estágio remunerado</td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. <input type="checkbox"/> Estágio obrigatório</td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. <input type="checkbox"/> Estágio não obrigatório</td> <td></td> </tr> <tr> <td>e. <input type="checkbox"/> Congressos e eventos científicos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>f. <input type="checkbox"/> Projeto de pesquisa</td> <td></td> </tr> <tr> <td>g. <input type="checkbox"/> Projeto de extensão</td> <td></td> </tr> <tr> <td>h. <input type="checkbox"/> Outra</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Atividade	Quantas vezes?	a. <input type="checkbox"/> Monitoria		b. <input type="checkbox"/> Estágio remunerado		c. <input type="checkbox"/> Estágio obrigatório		d. <input type="checkbox"/> Estágio não obrigatório		e. <input type="checkbox"/> Congressos e eventos científicos		f. <input type="checkbox"/> Projeto de pesquisa		g. <input type="checkbox"/> Projeto de extensão		h. <input type="checkbox"/> Outra		a. <input type="checkbox"/> 1 b. <input type="checkbox"/> 2 c. <input type="checkbox"/> 3 d. <input type="checkbox"/> 4 e. <input type="checkbox"/> 5 f. <input type="checkbox"/> 6 g. <input type="checkbox"/> 7 h. <input type="checkbox"/> 8 i. <input type="checkbox"/> 9 j. <input type="checkbox"/> 10
Atividade	Quantas vezes?																					
a. <input type="checkbox"/> Monitoria																						
b. <input type="checkbox"/> Estágio remunerado																						
c. <input type="checkbox"/> Estágio obrigatório																						
d. <input type="checkbox"/> Estágio não obrigatório																						
e. <input type="checkbox"/> Congressos e eventos científicos																						
f. <input type="checkbox"/> Projeto de pesquisa																						
g. <input type="checkbox"/> Projeto de extensão																						
h. <input type="checkbox"/> Outra																						

<p>31. Em algum momento na sua formação acadêmica no curso atual você já teve vontade de mudar de curso ou de abandoná-lo?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim b. <input type="checkbox"/> Não</p>	<p>32. No momento atual, avalie sua vontade de mudar de curso.</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Nenhuma vontade de mudar de curso b. <input type="checkbox"/> Pouca vontade de mudar de curso c. <input type="checkbox"/> Alguma vontade de mudar de curso d. <input type="checkbox"/> Muita vontade de mudar de curso</p>	<p>33. Avalie sua vontade de abandonar o curso e parar de estudar no momento atual.</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Nenhuma vontade de abandonar o curso e parar de estudar b. <input type="checkbox"/> Pouca vontade de abandonar o curso e parar de estudar c. <input type="checkbox"/> Alguma vontade de abandonar o curso e parar de estudar d. <input type="checkbox"/> Muita vontade de abandonar o curso e parar de estudar</p>
---	--	---

<p>34. Em relação aos estudos, qual dos projetos abaixo você pretende realizar nos primeiros anos após a conclusão do curso?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Fazer especialização, mestrado ou doutorado b. <input type="checkbox"/> Fazer outro curso superior c. <input type="checkbox"/> Fazer um curso técnico ou profissionalizante d. <input type="checkbox"/> Não pretendo frequentar nenhum outro curso formal e. <input type="checkbox"/> Outro projeto</p>	<p>35. Em termos ocupacionais, qual dos projetos abaixo você pretende realizar nos primeiros anos após a conclusão do curso?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Conseguir um trabalho na área do meu curso b. <input type="checkbox"/> Conseguir um trabalho em qualquer área c. <input type="checkbox"/> Continuar trabalhando na área do meu curso d. <input type="checkbox"/> Continuar trabalhando em uma área diferente do meu curso e. <input type="checkbox"/> Não pretendo trabalhar</p>
---	--

36. Avalie até que ponto cada um dos motivos abaixo foi fraco ou forte para influenciar a escolha pelo curso que você realiza																									
	1- Muito fraco					2- Fraco					3- Médio					4- Forte					5- Muito forte				
a. Aptidões pessoais	1	2	3	4	5	i. Influência de familiares	1	2	3	4	5	j. Complementação de formação já realizada	1	2	3	4	5	k. Por oferecer ensino gratuito	1	2	3	4	5		
b. Influência de amigos e outras pessoas	1	2	3	4	5	l. Não ter ingressado em outro curso de preferência	1	2	3	4	5	m. Qualificação na área em que atua profissionalmente	1	2	3	4	5	n. Pelo status da profissão	1	2	3	4	5		
c. Pela proximidade com a residência da família	1	2	3	4	5	o. Pelo status da profissão	1	2	3	4	5	p. Disponibilidade de vagas no mercado de trabalho	1	2	3	4	5								
d. Possibilidades salariais após a formação	1	2	3	4	5																				
e. Recebimento de um diploma	1	2	3	4	5																				
f. Baixa concorrência	1	2	3	4	5																				
g. Pela qualidade do curso oferecido	1	2	3	4	5																				
h. Possibilidade de realização pessoal	1	2	3	4	5																				

37. Avalie o quanto os motivos abaixo dificultam a realização do curso superior que você frequenta.																								
1- Não dificultam					2- Dificultam um pouco					3- Dificultam moderadamente					4- Dificultam muito					5- Dificultam intensamente				
a. Deficiência em conhecimentos prévios	1	2	3	4	5	g. Acessibilidade	1	2	3	4	5	h. Questões dialético-pedagógicas	1	2	3	4	5							
b. Falta de tempo para estudar fora da instituição	1	2	3	4	5	i. Dificuldade de relacionamento com professores	1	2	3	4	5	j. Dificuldade de relacionamento com colegas	1	2	3	4	5							
c. Dificuldade em acompanhar os conteúdos	1	2	3	4	5	k. Infraestrutura da instituição	1	2	3	4	5													
d. Dúvidas quanto a escolha do curso	1	2	3	4	5																			
e. Questões pessoais (adaptação, mudança, dificuldades emocionais, saúde)	1	2	3	4	5																			
f. Questões financeiras	1	2	3	4	5																			

Gostaríamos de contar com a sua colaboração em uma continuação deste estudo, em que pretendo realizar entrevistas para conhecer mais sobre a construção de carreira dos universitários do Alto Uruguai. Se você reside região Alto Uruguai e não se mudou em função do curso superior, e quiser se colocar à disposição para participar da continuidade deste estudo, por favor preencha os campos abaixo (caso contrário deixe-os em branco).

Nome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone(s) para contato: \_\_\_\_\_

Muito obrigada pela colaboração!

## Anexo B: Escala de Adaptabilidade de Carreira (Career Adapt-Abilities Scale/CAAS)

Pessoas diferentes têm jeitos diferentes de pensar e construir as suas carreiras. Alguns são bons na hora de usar algumas estratégias ou habilidades, mas ninguém é bom em tudo. Por favor, leia as afirmações a seguir e indique o quão forte você é em cada uma das habilidades listadas, ao considerar questões referentes à sua carreira. Utilize a seguinte escala como critério:

1	2	3	4	5
Nada forte	Pouco forte	Forte	Muito forte	Fortíssimo

1. Refletir sobre como vai ser o meu futuro	1	2	3	4	5
2. Perceber que meu futuro depende das escolhas de hoje	1	2	3	4	5
3. Preparar-me para o futuro	1	2	3	4	5
4. Tomar consciência das escolhas educacionais e profissionais que tenho de fazer	1	2	3	4	5
5. Planejar como alcançar os meus objetivos	1	2	3	4	5
6. Estar preocupado(a) com a minha carreira	1	2	3	4	5
7. Manter-me otimista.	1	2	3	4	5
8. Tomar decisões por mim mesmo(a)	1	2	3	4	5
9. Assumir a responsabilidade pelo que faço	1	2	3	4	5
10. Defender as minhas convicções	1	2	3	4	5
11. Agir com autonomia(a)	1	2	3	4	5
12. Fazer o que está certo para mim	1	2	3	4	5
13. Explorar o ambiente à minha volta	1	2	3	4	5
14. Procurar oportunidades para me desenvolver	1	2	3	4	5

como pessoa	
15. Explorar alternativas antes de fazer uma escolha	1 2 3 4 5
16. Estar atento(a) às diferentes maneiras de fazer as coisas	1 2 3 4 5
17. Analisar de forma aprofundada questões que me dizem respeito	1 2 3 4 5
18. Ser curioso(a) sobre novas oportunidades	1 2 3 4 5
19. Realizar tarefas de forma eficiente	1 2 3 4 5
20. Ser responsável(a) e fazer as coisas bem	1 2 3 4 5
21. Desenvolver novas habilidades	1 2 3 4 5
22. Resolver problemas	1 2 3 4 5
23. Dar sempre o meu melhor	1 2 3 4 5
24. Superar obstáculos	1 2 3 4 5

## Anexo C: Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

<p><b>1. Contexto de vida geral</b></p> <p>1.1 Conte um pouco sobre você para que eu possa conhecer seu contexto de vida.</p> <p>1.2 Como é a sua família?</p> <p>1.3 Profissão dos pais e irmãos? Eles estudaram?</p> <p>1.4 E a sua família mais ampliada. Primos, tios, avós? Eles moram aqui na região também?</p> <p>1.5 Como você era na escola? O que lembra?</p> <p>1.6 Como você pensava a escolha profissional na infância?</p> <p>1.7 Você trabalha ou já teve experiências profissionais?</p>
<p><b>2. Processo de escolha do curso</b></p> <p>2.1 Como chegou à escolha deste curso? Quando foi? Tinha outras opções em mente?</p> <p>2.2 Por que esta instituição?</p> <p>2.3 O que você já sabia sobre o curso?</p> <p>2.4 Você tinha apoio familiar e de amigos (ou outras pessoas importantes) a esta escolha?</p> <p>2.5 Como seus pais lidaram com a sua escolha? O que eles falavam sobre o trabalho, o curso superior?</p>
<p><b>4. Experiências no curso superior</b></p> <p>4.1 Como foi sua adaptação à instituição e ao curso?</p> <p>4.2 Como você se sente frequentando a universidade?</p> <p>4.3 Como você percebe sua família, no que diz respeito à sua formação?</p> <p>4.4 Como você descreve a sua satisfação em relação ao curso? Era o que você queria ou esperava?</p>

4.5 Quais os desafios e/ou dificuldades que você está encontrando em sua trajetória universitária?

4.6 Como é seu engajamento em atividades extraclasse?

### **5. Projetos de vida e de carreira**

5.1 Pensando no futuro, quais são os seus projetos e expectativas para após a conclusão do curso?

5.2 Quais as expectativas após concluir o curso superior?

5.3 Como e onde você imagina a sua atuação profissional?

5.4 Você já está planejando algo em relação à sua carreira após concluir o curso superior?

5.5 Como você se imagina daqui a 10 anos?

**Anexo D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
(1ª Etapa do estudo)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Construção de carreira no ensino superior: um estudo com jovens graduandos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul”. O estudo refere-se a uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Fernanda Zatti, com orientação do professor Dr. Iúri Novaes Luna. A pesquisa objetiva investigar a construção de carreira de jovens oriundos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul que frequentam cursos superiores nas instituições públicas da região. A sua colaboração poderá auxiliar no avanço do conhecimento científico, incidindo numa melhor compreensão dos temas propostos e na geração de subsídios para intervenções na área do aconselhamento psicológico e da orientação de carreira.

Os benefícios diretos e de curto prazo que você poderá ter participando da pesquisa envolvem um momento de reflexão sobre alguns aspectos que envolvem a sua carreira. Os benefícios em curto prazo para os participantes da maioria das pesquisas científicas são geralmente pequenos, pois muitas vezes são necessários diversos estudos para que algum benefício maior possa ser efetivamente usufruído pela população. Já os riscos envolvendo sua participação nesta pesquisa são mínimos, comparados a quaisquer atividades acadêmicas ou cotidianas normais. Dentre os riscos que podem ser esperados, mesmo que em frequência mínima, são cansaço e aborrecimento ao responder os questionários, desconforto ou constrangimento ao relatar percepções de si e dos outros, alterações na autoestima provocadas por lembranças anteriores ou acontecimentos atuais, alterações de pensamentos advindos de reflexões sobre comportamentos, satisfação com a carreira e consigo próprio. Dessa forma, a pesquisadora se colocará à disposição, para acolhimento psicológico inicial, podendo ser realizados encaminhamentos a serviços de saúde disponíveis no município, caso necessário.

Os resultados da pesquisa estarão disponíveis para consulta quando ela estiver finalizada, e você terá direito a devolutiva, que poderá ocorrer por meio de e-mail ou no próprio *campus*. Além disso, será disponibilizado no site UFSC o *link* para a dissertação de mestrado.

A participação nesta pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade a você, e, não precisará sequer ser justificada. Você não será identificado (a) em qualquer publicação posterior do estudo, sendo garantidos o sigilo, a privacidade e a confidencialidade. Apesar de todos os esforços e preocupações da pesquisadora neste sentido, o sigilo poderá ser quebrado de maneira involuntária e não intencional, como em casos de roubo, furto, má-fé de terceiros ou extravio de materiais de pesquisa. Os resultados do estudo poderão ser publicados em revistas científicas ou apresentados em congressos, sendo apresentados como um todo, sem qualquer identificação da instituição ou do participante, garantindo o sigilo de identidade e privacidade.

Para participar desta pesquisa, você não terá de arcar com quaisquer custos, nem receberá vantagens financeiras para a participação. Caso você identifique gastos extraordinários e não esperados em decorrência da participação direta na pesquisa, ou sofra danos inesperados relacionados diretamente à participação, terá o direito de pleiteio à indenização assegurado, nos termos da lei. Você será esclarecido (a) em quaisquer aspectos que desejar acerca do estudo e estará livre para recusar a participação a qualquer momento. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação antes ou durante a realização da pesquisa. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável na sala 16 A do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina por um período de 5 (cinco) anos, quando poderão ser destruídos.

Sua participação na pesquisa consiste na resposta ao Questionário de Caracterização Global e à Escala de Adaptabilidade de Carreira. O preenchimento completo dos instrumentos deve levar em torno de 25 (vinte e cinco) minutos, mas pode variar de acordo com o ritmo de cada um.

Fui esclarecido (a) de que o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que meus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O CEP avalia se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo CEP da UFSC. O contato com o CEP - UFSC pode ser realizado pelo telefone (48) 3721-6094, pelo e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br ou no seguinte endereço: Universidade Federal de Santa Catarina - Reitoria II – Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º andar, sala 401, Trindade, CEP 88 040-400 –

Florianópolis – SC. Maiores informações ou dúvidas em relação ao estudo podem ser obtidas pelo e-mail ( ), pelo telefone ( ) ou no seguinte endereço: ( ).

Este termo de consentimento foi impresso em duas vias originais, numeradas e rubricadas, sendo uma cópia para a pesquisadora e outra para você, e serão assinadas por ambos. Guarde cuidadosamente a sua cópia do TCLE, pois é um documento que fornece o contato do pesquisador e garante seus direitos de participante.

Declaro que fui informado (a) acerca dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e procurei dirimir minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão de participar da pesquisa. Recebi minha via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer dúvidas referentes ao estudo. A pesquisadora responsável compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012 que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Tendo sido orientado quanto ao teor deste estudo e compreendido a natureza e o objetivo do mesmo, manifesto meu livre consentimento em participar.

Dados do participante da pesquisa:	
Nome:	
Telefone:	
E-mail:	

Erechim, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura da pesquisadora

**Anexo E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
(2ª Etapa do estudo)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Construção de carreira no ensino superior: um estudo com jovens graduandos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul”. O estudo refere-se a uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Fernanda Zatti, com orientação do professor Dr. Iúri Novaes Luna. A pesquisa objetiva investigar a construção de carreira de jovens oriundos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul que frequentam cursos superiores nas instituições públicas da região. A sua colaboração poderá auxiliar no avanço do conhecimento científico, incidindo numa melhor compreensão dos temas propostos e na geração de subsídios para intervenções na área do aconselhamento psicológico e da orientação de carreira.

Os benefícios diretos e de curto prazo que você poderá ter participando da pesquisa envolvem um momento de reflexão sobre alguns aspectos que envolvem a sua carreira. Os benefícios em curto prazo para os participantes da maioria das pesquisas científicas são geralmente pequenos, pois muitas vezes são necessários diversos estudos para que algum benefício maior possa ser efetivamente usufruído pela população. Já os riscos envolvendo sua participação nesta pesquisa são mínimos, comparados a quaisquer atividades acadêmicas ou cotidianas normais. Dentre os riscos que podem ser esperados, mesmo que em frequência mínima, são cansaço e aborrecimento ao responder os questionários, desconforto ou constrangimento ao relatar percepções de si e dos outros, alterações na autoestima provocadas por lembranças anteriores ou acontecimentos atuais, alterações de pensamentos advindos de reflexões sobre comportamentos, satisfação com a carreira e consigo próprio. Dessa forma, a pesquisadora se colocará à disposição para acolhimento psicológico inicial, podendo ser realizar encaminhamentos a serviços de saúde disponíveis no município, caso necessário.

Os resultados da pesquisa estarão disponíveis para consulta quando ela estiver finalizada, e você terá direito a devolutiva, que poderá ocorrer por meio de e-mail ou no próprio *campus*. Além disso, será disponibilizado no site UFSC o *link* para a dissertação de mestrado.

A participação nesta pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará em qualquer penalidade a você, e não precisará sequer ser justificada. Você não será identificado (a) em qualquer publicação posterior do estudo, sendo garantidos o sigilo, a privacidade e a confidencialidade. Apesar de todos os esforços e preocupações da pesquisadora neste sentido, o sigilo poderá ser quebrado de maneira involuntária e não intencional, como em casos de roubo, furto, má-fé de terceiros ou extravio de materiais de pesquisa. Os resultados do estudo poderão ser publicados em revistas científicas ou apresentados em congressos, sendo apresentados como um todo, sem qualquer identificação da instituição ou do participante, garantindo o sigilo de identidade e privacidade.

Para participar desta pesquisa, você não terá de arcar com quaisquer custos, nem receberá vantagens financeiras para a participação. Caso você identifique gastos extraordinários e não esperados em decorrência da participação direta na pesquisa, ou sofra danos inesperados relacionados diretamente à participação, terá o direito de pleiteio à indenização, assegurado nos termos da lei. Você será esclarecido (a) em quaisquer aspectos que desejar acerca do estudo e estará livre para recusar a participação a qualquer momento. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação antes ou durante a realização da pesquisa. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável na sala 16 A do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina por um período de 5 (cinco) anos, quando poderão ser destruídos.

Nesta etapa do estudo, convidamos você a fornecer uma entrevista, em que serão abordados alguns aspectos relacionados às perguntas que você respondeu na primeira etapa, além de outros questionamentos com vistas a conhecer um pouco mais sobre aspectos da construção de sua carreira. A entrevista terá duração aproximada de 50 a 90 minutos, e será gravada, mediante a sua aprovação, para posterior transcrição.

Fui esclarecido (a) de que o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que meus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O CEP avalia se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo CEP da UFSC. O contato com o CEP - UFSC pode ser realizado pelo telefone (48) 3721-6094, pelo e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br ou no seguinte endereço: Universidade

Federal de Santa Catarina - Reitoria II – Rua Desembargador Vitor Lima, n° 222, 4° andar, sala 401, Trindade, CEP 88 040-400 – Florianópolis – SC. Maiores informações ou dúvidas em relação ao estudo podem ser obtidas pelo e-mail ( ), pelo telefone ( ) ou no seguinte endereço: ( ).

Este termo de consentimento foi impresso em duas vias originais, numeradas e rubricadas, sendo uma cópia para a pesquisadora e outra para você, e serão assinadas por ambos. Guarde cuidadosamente a sua cópia do TCLE, pois é um documento que fornece o contato do pesquisador e garante seus direitos de participante.

Declaro que fui informado (a) acerca dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e procurei dirimir minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão de participar da pesquisa. Recebi minha via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer dúvidas referentes ao estudo. A pesquisadora responsável compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012 que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Tendo sido orientado quanto ao teor deste estudo e compreendido a natureza e o objetivo do mesmo, manifesto meu livre consentimento em participar.

Dados do participante da pesquisa:	
Nome:	
Telefone:	
E-mail:	

Erechim, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura da pesquisadora

## **Anexo F: Carta de Apresentação**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

### **CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Eu, Fernanda Zatti, mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, Área de Concentração de Psicologia das Organizações e do Trabalho, Linha Formação Profissional, Desenvolvimento de Carreira e Inserção no Trabalho, sob orientação do Prof. Dr. Iúri Novaes Luna, apresento a proposta de pesquisa intitulada “Construção de carreira no ensino superior: um estudo com jovens graduandos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul”. O objetivo da pesquisa é investigar a construção das trajetórias de carreira de jovens oriundos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul que frequentam cursos superiores nas instituições públicas da região.

De caráter misto, o estudo tem como procedimentos a aplicação de um questionário de caracterização global e uma escala de Adaptabilidade de Carreira em alunos dessa instituição, e, em etapa subsequente a realização de entrevistas com os estudantes que se colocarem à disposição. Salienta-se que só serão convidados a participar da pesquisa alunos com 18 anos ou mais. Pretende-se que a aplicação dos instrumentos ocorra em sala de aula, em horário regular, sem prejuízos ou com prejuízos mínimos às demais atividades acadêmicas. Será solicitada autorização aos estudantes, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Trata-se de um estudo de riscos mínimos, similares aos riscos habituais que qualquer estudante pode enfrentar em um dia letivo comum, e, além disso, salienta-se que será garantido o sigilo das informações.

Ao concordar com a realização dessa pesquisa e com os termos, torna-te ciente de que a pesquisadora manterá a segurança dos dados colhidos, de que não haverá divulgação de dados pessoais e que a confidencialidade de quaisquer dados institucionais e pessoais será mantida. Quaisquer informações colhidas nessa pesquisa serão arquivadas pela pesquisadora, ficando esta responsável pela guarda e manutenção dos materiais. A participação institucional e pessoal nessa pesquisa é de caráter voluntário, não implicando recompensa financeira de qualquer tipo. É garantida ao representante da instituição a recusa de participar desse estudo a qualquer momento, sem prejuízos a qualquer uma das partes, sendo desejável que o pesquisador seja comunicado com antecedência por meio dos contatos fornecidos na Carta de Apresentação. As dúvidas referentes a quaisquer pontos dessa pesquisa poderão ser sanadas a qualquer momento, antes ou durante o curso do estudo.

O presente termo foi elaborado em duas vias, uma para a pesquisadora e outra para a instituição. Abaixo, seguem os contatos do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC e da pesquisadora:

Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC)  
Endereço: Rua Desembargador Vítor Lima, nº 222, Trindade,  
Florianópolis (SC). Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401. Telefone para  
contato: (48) 3721-6094.

Endereço eletrônico: <http://cep.ufsc.br/>

Pesquisadora: Fernanda Zatti

Endereço: ( )

Telefone para contato: ( )

Endereço eletrônico: ( )

---

Assinatura da pesquisadora

**Anexo G: Declaração Institucional**

Nome da Instituição

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que tomei conhecimento da pesquisa “Construção de carreira no ensino superior: um estudo com jovens graduandos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul”, sob responsabilidade da mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, Fernanda Zatti, orientada pelo Prof. Dr. Íuri Novaes Luna, e, como responsável legal pela instituição, autorizo a sua execução e declaro que acompanharei o seu desenvolvimento para garantir que será realizada dentro do que preconiza a Resolução CNS 466/12, de 12/09/2012 e complementares.

Erechim, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2016.

---

Assinatura e carimbo da Instituição

**Anexo H: Autorização Institucional - IFRS Campus Erechim**

Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
Campus Erechim

**Autorização para pesquisa**

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que tomei conhecimento da pesquisa “Construção de carreira de jovens universitários do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul”, sob responsabilidade da mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, Fernanda Zatti, orientada pelo Prof. Dr. Iúri Novaes Luna, e, como responsável legal pela instituição, autorizo a sua execução e declaro que acompanharei o seu desenvolvimento para garantir que será realizada dentro do que preconiza a Resolução CNS 466/12, de 12/09/2012 e complementares.

Erechim, 21 de novembro 2016.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Sidnei Dal'Aglio', written over a faint circular stamp.

Sidnei Dal'Aglio  
Diretor-Geral Em Exercício  
IFRS – Campus Erechim

## Anexo I: Autorização Institucional – UERGS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL  
CAMPUS REGIONAL III

### Autorização para pesquisa

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que tomei conhecimento da pesquisa “Construção de carreira de jovens universitários do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul”, sob responsabilidade da mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, Fernanda Zatti, orientada pelo Prof. Dr. Íuri Novaes Luna, e, como responsável legal pela instituição, autorizo a sua execução e declaro que acompanharei o seu desenvolvimento para garantir que será realizada dentro do que preconiza a Resolução CNS 466/12, de 12/09/2012 e complementares.

Erechim, 17 de NOVEMBRO 2016.

Assinatura e carimbo da Instituição

Fabrício Soares  
Diretor Regional do Campus III  
Professor Assistente - M.T. 3556986/01  
Portaria nº 054/2015 D.O.E. de 24/09/2015  
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

## Anexo J: Autorização Institucional – UFFS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UFFS - CAMPUS ERECHIM  
GABINETE DO DIRETOR

Ministério da Educação  
Universidade Federal de  
Fronteira Sul

CNPJ: 11.234.789/0001-90

ERS 135 – KM 72 – HP 200  
99700-000 Erechim  
Rio Grande do Sul – Brasil

Fone: (54) 3321.7050/7052

[www.uffs.edu.br](http://www.uffs.edu.br)  
[diretor.ere@uffs.edu.br](mailto:diretor.ere@uffs.edu.br)

### DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que tomei conhecimento da pesquisa “Construção de carreira de jovens universitários do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul”, sob responsabilidade da mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, Fernanda Zatti, orientada pelo Prof. Dr. Iúri Novaes Luna, e, como responsável legal pela instituição, autorizo a sua execução e declaro que acompanharei o seu desenvolvimento para garantir que será realizada dentro do que preconiza a Resolução CNS 466/12, de 12/09/2012 e complementares.

Erechim-RS, 16 de novembro de 2016.

  
Anderson André Genro Alves Ribeiro  
Diretor UFFS - Campus Erechim

## Anexo K: Autorização Institucional – IFRS – *Campus Sertão*



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
*Câmpus Sertão*

### Autorização para pesquisa

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que tomei conhecimento da pesquisa “Construção de carreira de jovens universitários do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul”, sob responsabilidade da mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, Fernanda Zatti, orientada pelo Prof. Dr. Íuri Novaes Luna, e, como responsável legal pela instituição, autorizo a sua execução e declaro que acompanharei o seu desenvolvimento para garantir que será realizada dentro do que preconiza a Resolução CNS 466/12, de 12/09/2012 e complementares.

Sertão 16 de novembro 2016.

Assinatura e carimbo da Instituição

**ODAIR JOSÉ SPENTHOF**  
Diretor-Geral  
IFRS - Câmpus Sertão  
Portaria: 319/2016

Atenciosamente,

Odair José Spenthof  
Diretor Geral - Câmpus Sertão  
IFRS - Câmpus Sertão  
Port.319/2016

Rodovia RS 135, Km 25 - Distrito Eng. Luiz Englert - Caixa Postal 21 - Sertão/RS  
CEP: 99170-000 - Telefone: (54) 3345- 8000 – Fax: (54) 3345-8003  
Sítio eletrônico: <http://www.sertao.ifrs.edu.br>

**Anexo L: Variáveis sociodemográficas, educacionais, familiares e ocupacionais pesquisadas**

VARIÁVEIS		ITENS*
SOCIODEMOGRÁFICAS	Idade	04
	Gênero	05
	Cor/raça	06
	Procedência	08
	Tempo de residência na região	09
	Situação atual de moradia	10
	Renda	15 e 16
EDUCACIONAIS	Instituição de ensino	01
	Curso	03
	Semestre	02
	Tipo de ensino médio cursado	19
	Tipo de escola no ensino médio	21
	Ano de conclusão do ensino médio	20
	Formação técnica ou superior prévias	22 e 23
	Modalidade de ingresso no curso superior	27
	Participação em atividades extraclasse	29
	Avaliação pessoal do desempenho acadêmico	30
	Opção preferencial de curso	28
	Possibilidade de mudança/abandono do curso	31, 32 e 33
	Projetos educacionais	34

	Fatores de influência na escolha do curso	36
	Fatores de interferência na realização do curso superior	37
FAMILIARES	Participação na vida econômica do grupo familiar	12
	Estado civil	07
	Filhos	13
	Posição entre os irmãos	11
	Percepção de apoio familiar na realização do curso	14
	Escolaridade dos pais	17 e 18
OCUPACIONAIS	Situação ocupacional	24
	Tempo de experiência profissional	25
	Relação entre área de trabalho e curso	26
	Projetos profissionais	35

## Anexo M: Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Construção de carreira de jovens universitários do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul

**Pesquisador:** Iúri Novaes Luna

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 64882917.5.0000.0121

**Instituição Proponente:** Centro de Filosofia e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.985.283

#### Apresentação do Projeto:

Dissertação de mestrado de Fernanda Zatti sob orientação de Iúri Novaes Luna, do programa de pós-graduação em Psicologia. Estudo prospectivo, com 2.508 participantes. Critérios de inclusão: Na primeira etapa do estudo o critério de inclusão é possuir idade igual ou superior a 18 anos e frequentar cursos de bacharelado ou licenciatura nas instituições públicas do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul. A seleção dos participantes para segunda etapa da pesquisa baseia em dois critérios de:

1) residir no Alto Uruguai e não ter se mudado exclusivamente em função do curso superior; 2) possuir entre 18 e 29 anos. Critérios de exclusão: Estudantes que frequentem os cursos de Formação Pedagógica para Docentes da Educação Básica e Profissional e Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo. Intervenções: entrevistas semi-estruturadas, questionários.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar a construção de carreira de jovens oriundos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul que frequentam cursos superiores nas instituições públicas da região. Para atingir ao propósito primário do estudo, são propostos os seguintes objetivos específicos: 1. Descrever características sociodemográficas, educacionais, familiares e ocupacionais de estudantes que

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Retorta II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
 Balno: Trindade CEP: 88.040-400  
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: oep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 1.985.283

frequentam cursos superiores nas instituições públicas de ensino da região Alto Uruguai do Rio Grande do Sul; 2. Identificar os níveis de adaptabilidade de carreira de estudantes que frequentam cursos superiores nas instituições públicas de ensino da região Alto Uruguai do Rio Grande do Sul em termos globais e das dimensões preocupação, controle, curiosidade e confiança; 3. Verificar se há variação nos níveis de adaptabilidade de carreira dos estudantes em função de variáveis sociodemográficas, educacionais, familiares e ocupacionais; 4. Examinar as significações atribuídas a experiências passadas, vivências atuais e aspirações futuras no âmbito da construção de carreira de jovens oriundos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul que frequentam cursos superiores nas instituições públicas da região. Objetivo Secundário: Obter informações que possibilitem identificar possíveis vulnerabilidades a serem enfocadas em serviços de carreira, que, assim, se orientem por propostas mais alinhadas com as efetivas necessidades dos graduandos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Análise adequada dos riscos e benefícios.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Sem comentários adicionais.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto assinada pelo pesquisador responsável e pelo coordenador do programa de pós-graduação ao qual o pesquisador responsável está vinculado. Declaração(ões) do(s) responsável(is) legal(is) pela(s) instituição(ões) onde a pesquisa será realizada, autorizando-a nos termos da resolução 466/12. Cronograma, informando que a coleta de dados se dará a partir de primeiro semestre de 2017. Orçamento, informando que as despesas serão custeadas pelos pesquisadores. Questionário(s) a ser(em) aplicado(s) aos participantes. Roteiro(s) da(s) entrevista(s) a ser(em) feita(s) com os participantes. TCLE para os participantes, em linguagem clara e adequada e atendendo as exigências da resolução 466/12.

**Recomendações:**

Sem recomendações adicionais.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400  
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS  
 Telefone: (48)3721-5094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 1.965.283

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_863920.pdf	15/02/2017 13:27:51		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.pdf	15/02/2017 13:26:01	Fernanda Zatti	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista.pdf	15/02/2017 13:25:38	Fernanda Zatti	Aceito
Outros	Escala_Adaptabilidade_Carreira.pdf	15/02/2017 13:25:24	Fernanda Zatti	Aceito
Outros	Questionario_Global.pdf	15/02/2017 13:25:11	Fernanda Zatti	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autoriza_UFFS.pdf	15/02/2017 13:23:17	Fernanda Zatti	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autoriza_UERGS.pdf	15/02/2017 13:23:04	Fernanda Zatti	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autoriza_IFRS_Sertao.pdf	15/02/2017 13:22:54	Fernanda Zatti	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autoriza_IFRS_Erechim.pdf	15/02/2017 13:22:40	Fernanda Zatti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Etapa2.pdf	15/02/2017 13:17:37	Fernanda Zatti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Etapa1.pdf	15/02/2017 13:17:23	Fernanda Zatti	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	15/02/2017 13:12:26	Fernanda Zatti	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400  
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
 Telefone: (48)3721-5094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 1.985.263

FLORIANOPOLIS, 27 de Março de 2017

---

**Assinado por:**  
**Ylmar Correa Neto**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** oep.propesq@contato.ufsc.br

**Anexo N: Macro-contextos e temas emergentes identificados nos resultados da segunda etapa da pesquisa**

<b>MACRO-CONTEXTO</b>	<b>TEMAS</b>	<b>SUBTEMAS OU UNIDADES DE SENTIDO</b>
<p><b>Processo de escolha do curso superior</b></p>	<p>1. Razões de escolha pelo curso</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curso localizado na região;</li> <li>- Avaliação positiva das oportunidades de inserção profissional;</li> <li>- Gosto e o interesse pela área;</li> <li>- Incentivo por parte de familiares ou amigos;</li> <li>- Contato com profissionais da área.</li> </ul>
	<p>2. Escolha da instituição</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicação de conhecidos;</li> <li>- Avaliação da qualidade;</li> <li>- Por ser pública e oferecer cursos gratuitos;</li> <li>- Localização na região.</li> </ul>
	<p>3. O papel da família</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoio e incentivo;</li> <li>- Liberdade de escolha.</li> </ul>

<b>Experiências no curso superior</b>	1. Adaptação ao curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudanças percebidas em relação a experiências anteriores de formação;</li> <li>- Importância da integração com os pares;</li> <li>- Familiaridade com a instituição.</li> </ul>
	2. Dificuldades vivenciadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de hábito de estudo;</li> <li>- Necessidade de conciliar trabalho e estudo;</li> <li>- Dificuldades em disciplinas do curso;</li> <li>- Questões relacionadas à escolha do curso.</li> </ul>
	3. Satisfação com o curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduandos satisfeitos: gosto pela área, curso ter correspondido às expectativas, formação com boas perspectivas de inserção profissional;</li> <li>- Graduandos não totalmente satisfeitos: curso não prepara de modo satisfatório para o mercado de trabalho, infraestrutura da instituição, necessidade de aprimoramento de determinados aspectos didático-pedagógicos.</li> </ul>
	4. Atividades extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades regulares;</li> <li>- Caráter positivo das experiências;</li> <li>- Atividades esporádicas.</li> </ul>

<b>Projetos de vida e de carreira</b>	1. Projetos e expectativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscar um emprego em outra região;</li> <li>- Tornar-se professor (a) universitário (a);</li> <li>- Trabalhar na área do curso;</li> <li>- Abrir a própria empresa;</li> <li>- Ingressar num programa de <i>trainee</i>.</li> </ul>
	2. Projecção futura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não conseguiram descrever como se imaginavam;</li> <li>- Dimensões ocupacional, familiar e financeira.</li> </ul>