



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

Suliana da Silva

Intervenções de carreira com universitários: estrutura dos serviços e avaliação de
ex-usuários da Grande Florianópolis

FLORIANÓPOLIS

2019

Suliana da Silva

Intervenções de carreira com universitários: estrutura dos serviços e avaliação de ex-usuários da Grande Florianópolis

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

Orientadora: Profa. Dra. Marúcia Patta Bardagi

Florianópolis

2019

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

da Silva, Suliana
Intervenções de carreira com universitários : estrutura
dos serviços e avaliação de ex-usuários da Grande
Florianópolis / Suliana da Silva ; orientador, Marúcia
Patta Bardagi, 2019.
151 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa
de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Psicologia. 2. Orientação Profissional e de Carreira,
Avaliação de Serviços, Universitários. I. Bardagi, Marúcia
Patta. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

Suliana da Silva

Intervenções de carreira com universitários: estrutura dos serviços e avaliação de ex-usuários da Grande Florianópolis

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Iuri Novaes Luna, Dr.

Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Maria Sara Lima Dias, Dra.

Universidade Tuiuti do Paraná

Profa. Alessandra Linhares Jacobsen, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Psicologia.

Prof. Dra. Andréa Barbará da Silva Bousfield
Coordenadora do Programa

Prof. Dra. Marúcia Patta Bardagi
Orientadora

Florianópolis, 2019.

Á minha amada mãe,
por me encher de amor e me incentivar a sonhar.
Ao meu marido, por todo o amor e apoio.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho não seria possível sem a participação de diversas pessoas, seja com contribuições de ordem técnicas, intelectuais ou afetivas. Dessa forma, faz-se necessário agradecer.

À minha querida orientadora, pela oportunidade de desenvolver esse trabalho em conjunto, pela confiança, por todas as trocas e contribuições. Pelo ato de orientar com respeito e afetividade. Por ser um exemplo de comprometimento com a docência. Meu muito obrigada!

Aos professores da Banca, Prof. Dr. Iuri Luna, Prof^{ta}. Dr^a Maria Sara Dias, Prof^{ta}. Dr^a. Alessandra Jacobsen, pelas contribuições com esse trabalho.

À banca de qualificação, Prof. Dr. Pedro Melo, Prof. Dra. Denise Cord e Prof. Dr. Iuri Luna, que me proporcionaram pensar/refletir sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido.

Aos demais professores do PPGP da UFSC, minha gratidão pelos ensinamentos e contribuição com meu aperfeiçoamento profissional. Em especial, à professora Dra. Andrea Steil, pela oportunidade de realizar o estágio de docência ao seu lado, por toda a confiança depositada e à Prof. Dra. Edite Krawulski pelas contribuições com esse trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de mestrado que proporcionou a minha dedicação integral ao desenvolvimento da pesquisa.

À todas as Instituições de Ensino Superior pela acolhida e pelo desejo de contribuir com esse trabalho. Aos participantes do estudo II, pela receptividade e torcida.

Às minhas companheiras de mestrado, por todas as trocas emocionais e intelectuais. Às minhas amigas que tornaram tudo mais leve, por compreenderem a ausência e pelos bons encontros.

Às mulheres da minha família, por serem exemplos de força e luta. Em especial, à minha amada avó, Terezinha Peres dos Santos, pela ternura. À minha mãe, por ser meu lar, sou grata pela preocupação e pela motivação. Sem você, bem sem você, nada seria possível. À minha irmã por sempre me fazer querer ser melhor. És o melhor presente que já recebi.

Às minhas sogras, sogro, cunhadas, cunhados e sobrinhos pelos momentos alegres.

Ao meu marido companheiro por ser quem é, por estar ao meu lado, por sonhar junto comigo, por ser a minha luz nos momentos escuros. Amo-te!

"Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar.

Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota".

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

Considerando-se a história do Ensino Superior, as suas recentes mudanças, com uma expansão ao acesso e diversificação do perfil dos ingressantes, somados aos estudos que demonstram os altos índices de evasão, as dificuldades no processo de adaptação ao novo ambiente e de transição para o mercado de trabalho, faz-se necessário refletir sobre os serviços de carreira que vem sendo oferecidos aos universitários. No primeiro estudo dessa dissertação o objetivo foi identificar quais são e como estão estruturados os serviços de orientação de carreira oferecidos para os universitários na Grande Florianópolis em Instituições de Ensino Superior. O segundo, descrever como ex-usuários universitários avaliam um serviço e as intervenções de carreira dos quais participaram. O estudo I proporcionou uma visão geral dos serviços, e a partir dos resultados percebe-se a pouca oferta de atendimentos nas IES pesquisadas, especialmente em grupo, preocupações relacionadas à evasão universitária nas IES privadas, a baixa presença de orientadores profissionais e de carreiras nesses serviços e que os mesmos são bastante recentes. Os resultados do estudo II apontam que a busca pelo serviço está associada à insatisfação com o curso, principalmente com relação ao trabalho e ao mercado de trabalho da profissão. A avaliação do serviço indicou que a intervenção auxiliou principalmente na exploração de cursos, profissões e mercado de trabalho, assim como no autoconhecimento e planejamento de carreira. A avaliação das intervenções de carreira constitui um tema de extrema relevância para a pesquisa, por proporcionar reflexões sobre a eficácia das intervenções e para subsidiar a adequação entre as demandas e o serviço que está sendo oferecido. Sugere-se para próximos estudos dar continuidade às questões da avaliação de intervenções em longo prazo, tendo em vista que esse é um campo de escassa literatura. Ainda, faz-se necessário ampliar as intervenções de carreira ofertadas aos estudantes nas IES da grande Florianópolis e melhorar os sistemas de registro de informações nos serviços já existentes.

Palavras-Chave: Serviço de Carreira; Orientação Profissional; Ensino Superior; Avaliação de Intervenção

ABSTRACT

Considering the history of higher education, its recent changes, with expanding access and diversification of the profile of entrants, coupled with studies showing the high dropout rates, difficulties in adapting to the new environment and transition process for the labor market, it is necessary to reflect on the career services that are being offered to university. In the first study of this dissertation objectives were to identify what they are and how they are structured the career guidance services provided to students in Florianópolis in Higher Education Institutions. In the second, describe how university former users assess the services and career interventions of whom participated. The study I provided an overview of the services, and from the results we see the little offer of appointments in higher education institution surveyed, especially in groups, concerns related to the university abandon the institution of private higher education, the low presence of guiding professionals and careers in these services and that they are quite recent. The results of the study II indicate that the search for the services is associated with dissatisfaction with the course, particularly with regard to work and future job market. The evaluation of services indicated that the intervention helped mainly in exploration courses, professions and the labor market, as well as in self-knowledge and career planning. The evaluation of career intervention is a highly relevant topic for research by providing reflections on the effectiveness of interventions and the occurrence of a match between the demands and the service being offered. It is suggested for future studies to continue the long-term interventions of evaluation questions, considering that this is a limited literature field. Still, it is necessary to extend the career of interventions offered to students in large higher education institution in Florianopolis and improve data logging systems in existing services.

Keywords: Career Service; Professional orientation; Higher education; Intervention evaluation

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Políticas Públicas na Educação Superior.....	28
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Caracterização dos Serviços de Carreira nas IES da Grande Florianópolis.....	66
Tabela 2- Caracterização dos Participantes do Estudo II.....	68
Tabela 3- Resumo de Informações dos Serviços de Carreira nas IES da Grande Florianópolis	70
Tabela 4- Macro-contextos e temas emergentes identificados nos resultados do Estudo II....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ES Ensino Superior
EM Ensino Médio
FAPESP Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo
FIES Programa de Financiamento Estudantil
FONAPRACE Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IES Instituição de Ensino Superior
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC Ministério da Educação e Cultura
OPC Orientação Profissional e de Carreira
PDE Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE Plano Nacional de Educação
ProUni Programa Universidade Para Todos
REUNI Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
UNESCO Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	Definição dos Objetivos do estudo	18
1.1.1	Objetivo Geral.....	18
1.1.2	Objetivos Específicos.....	18
2	DESENVOLVIMENTO.....	20
2.1	O Ensino Superior no Brasil e as políticas de acesso e permanência de estudantes	20
2.2	Estudos com foco no desenvolvimento de carreira no Ensino Superior.....	35
2.3	Intervenções de Carreira e Serviços de Apoio ao Estudante Universitário	48
3	MÉTODO	65
3.1	Estudo I - Mapeamento dos serviços universitário de carreira em Instituições da Grande Florianópolis.....	65
3.1.1	Participantes.....	65
3.1.2	Instrumento	66
3.1.3	Procedimentos e considerações éticas.....	67
3.1.4	Análise de dados.....	68
3.2	Estudo II- Avaliação de ex-usuários sobre serviços de orientação de carreira..	68
3.2.1	Participantes.....	68
3.2.2	Instrumento	69
3.2.3	Procedimentos e considerações éticas.....	69
3.2.4	Análise de dados.....	70
4	RESULTADOS.....	72
4.1	Estudo I - Mapeamento dos serviços universitário de carreira em Instituições da Grande Florianópolis.....	72
4.1.1	Análise dos protocolos e informações fornecidas pelos responsáveis.....	79
4.2	Estudo II- Avaliação de ex-usuários sobre serviços de orientação de carreira..	84
4.2.1	Descrição dos participantes.....	84

4.2.2	Identificação e descrição dos temas emergentes.....	93
5	DISCUSSÃO.....	106
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
	Referências	127
	Anexos..	139
	Anexo A - Protocolo Preliminar de Informações sobre os Serviços de Carreira em IES Florianópolis	139
	Anexo B - Carta de Apresentação e Autorização Institucional.....	142
	Anexo C - Roteiro de Entrevista Semiestruturada – estudo 2.....	145
	Anexo D - TCLE para os Universitários	147

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado buscou atingir dois objetivos principais. No Estudo I realizou-se um levantamento para identificar, na região da Grande Florianópolis, quantas e quais são as instituições que oferecem serviços de carreira aos alunos do Ensino Superior (ES). Ainda, buscou-se caracterizar a estrutura destes serviços, seus objetivos, atividades e público alvo. No Estudo II, objetivou-se descrever, por meio de entrevistas com alunos ex-usuários de um destes serviços, as razões de busca para as intervenções e sua avaliação sobre a eficácia das mesmas. Estes estudos inserem-se em um amplo espectro de investigações cujo foco é o desenvolvimento de carreira dos estudantes universitários, cada vez mais um público de interesse no âmbito dos estudos sobre carreira no Brasil.

A partir da década de 1990 o Ensino Superior (ES) no Brasil passou por diversas transformações com o objetivo de ampliar o seu acesso e elevar as taxas de conclusão de curso. Assim, diversas políticas públicas foram criadas, como: Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB (1996), Planos Nacionais da Educação - PNE (2001 e 2014), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras- REUNI (2007), Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007), Lei de Cotas Raciais (2012), Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (2007), Programa Universidade Para Todos - ProUni (2005) e Programa de Financiamento Estudantil – FIES (1999). Como resultado desse conjunto de esforços, entre os anos de 2000 a 2011 houve um crescimento de 114% no número de matrículas, além da ampliação no número de vagas, instituições e cursos (INEP, 2014). Com isso, ocorreu também uma mudança no perfil dos ingressantes no ES, com aumento de estudantes oriundos de camadas socioeconômicas mais baixas, trabalhadores e negros, além da procura por cursos noturnos. Essa mudança de perfil suscita também interesse científico no sentido de buscar-se compreender quais são as necessidades específicas destes

alunos no percurso de formação e quais as possibilidades de intervenções favorecedoras para um melhor aproveitamento acadêmico dos estudantes em geral.

Outro aspecto que costuma aparecer com frequência na literatura sobre ES e desenvolvimento de carreira no Brasil é a evasão universitária. A evasão pode ocorrer de três formas distintas: o estudante pode mudar de curso na mesma instituição (evasão de curso), pode trocar de instituição não necessariamente mudando de curso (evasão de instituição), ou ainda, pode evadir-se do Ensino Superior (evasão de sistema) (Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, 1996; Pascarella & Terenzini, 2005). Conforme o relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014), em 2012 existiam 9.532.085 estudantes matriculados no ES. Destes, 16% realizaram algum tipo de evasão, sendo distribuídos da seguinte forma: 1.431.751 com matrículas desvinculadas (não possuem vínculo com o curso por motivos de evasão, abandono, desligamento ou transferência para outra Instituição de Ensino Superior - IES) e 93.883 transferidos para outros cursos da mesma instituição. A evasão pode ser um processo positivo, resultado de um amadurecimento com relação à escolha profissional e integrar um planejamento de carreira, porém também pode estar relacionada a dificuldades de ajustamento e falta de percepção de possibilidades. Muitas vezes quando o processo ocorre de forma impulsiva ou não planejada, pode levar a uma nova escolha irrefletida, o que aumentaria as chances da repetição desse processo. A existência de serviços de apoio voltados à prevenção da evasão ou que possibilitem uma reflexão sobre o processo e a tomada de decisão são apontados como fundamentais para que o sujeito possa lidar de forma mais saudável com a escolha realizada (Almeida, Marinho-Araujo, Amaral, & Dias, 2012; Bardagi & Hutz, 2009; Taveira, 2001).

Entretanto, as intervenções de carreira oferecidas pelos serviços universitários não são apenas dirigidas à evasão. A literatura aponta outros objetivos a serem alcançados por elas, como a efetivação da escolha do curso superior, o planejamento de carreira, a melhora

do desempenho acadêmico, a integração durante o curso e a transição para o mercado de trabalho (Barlem et. al., 2012; Marins, Côrrea, & Santana, 2010). Uma intervenção de carreira caracteriza-se como um processo de apoio direto a um indivíduo no sentido de promover uma tomada de decisão mais eficaz e/ou resolver dificuldades no âmbito da carreira (Spokane, 1990), em qualquer etapa do desenvolvimento vocacional. Os serviços universitários de carreira para o auxílio no desenvolvimento profissional, social e cognitivo durante a graduação são fundamentais, principalmente quando se considera que no ES ocorreram transformações advindas das políticas públicas que possibilitaram a ampliação do acesso e diversificação do perfil dos ingressantes, assim como o aumento da preocupação sobre a permanência do aluno e a qualidade da experiência acadêmica. Para auxiliar no processo de desenvolvimento dos universitários, entender os estágios pelos quais esses tendem a passar no decorrer da sua vida acadêmica possibilita o planejamento de atividades e serviços adequados para cada uma dessas etapas (Lima & Guilherme, 2005).

O interesse pelo tema, para além das reflexões propostas pela literatura existente na área, surgiu do contato da pesquisadora com a área de Orientação Profissional e de Carreira (OPC), por meio das disciplinas cursadas e estágio curricular. O estágio realizado no Laboratório de Informação e Orientação Profissional da Universidade Federal de Santa Catarina, nos anos de 2012 e 2013, também possibilitou contato com diversos públicos (adolescentes, jovens adultos, adultos e idosos), entre eles estudantes universitários descontentes com suas escolhas de carreira, ou com dificuldades na construção de seus projetos profissionais, que ao recorrerem ao serviço de orientação profissional demonstravam sofrimento e poucas ferramentas para lidar com estas situações. O aumento do número de alunos universitários que buscaram o serviço nos últimos anos (Bonadiman, Scaff, Luna, &

Bardagi, no prelo), tal como acontece em outros centros de intervenção, chama a atenção e reforça a necessidade de estudos com foco nos serviços universitários e em sua avaliação.

A dissertação aqui apresentada está estruturada em cinco capítulos principais. No primeiro capítulo, Introdução, são apresentados os referenciais teóricos e a revisão empírica sobre os temas do estudo - educação superior, desenvolvimento de carreira durante a graduação e serviços de intervenções de carreira. No segundo e terceiro capítulos, descreve-se o método e os resultados de cada um dos estudos realizados. No quarto capítulo, Discussão, busca-se uma articulação entre os dados encontrados neste estudo e a literatura existente sobre o tema. As considerações finais, o quinto capítulo, buscam integrar os principais achados dos dois estudos, apontar as limitações e futuras perspectivas de investigação sobre o tema. Por fim, completam o trabalho as referências e os anexos.

1.1 Definição dos Objetivos do estudo

O presente trabalho constitui-se de dois estudos interdependentes.

1.1.1 Objetivo Geral

No primeiro estudo, que se caracteriza como um levantamento, o objetivo geral é caracterizar os serviços de orientação de carreira oferecidos a universitários em Instituições de Ensino Superior na Grande Florianópolis.

O segundo estudo, também de caráter exploratório, teve como objetivo geral descrever como ex-usuários universitários de uma IES da Grande Florianópolis avaliam um serviço e as intervenções de carreira dos quais participaram.

1.1.2 Objetivos Específicos

Primeiro estudo:

- Identificar os serviços de orientação de carreira existentes nas IES da Grande Florianópolis;

- Descrever a estrutura e tipos de intervenções oferecidos;

- Caracterizar o perfil dos alunos que buscam atendimento em orientação de carreira nestes serviços e as principais demandas de intervenção.

Segundo estudo:

- Identificar as razões de busca por intervenções de carreira durante a graduação;

- Identificar as avaliações dos participantes sobre os principais resultados e lacunas destas intervenções;

2 DESENVOLVIMENTO

2.10 Ensino Superior no Brasil e as políticas de acesso e permanência de estudantes

No Brasil até início do séc. XIX não existiam Instituições de Ensino Superior (IES), dessa forma pessoas nascidas em famílias com prestígio social e que desejavam ter acesso a esse nível de ensino eram encaminhadas à Universidade de Coimbra em Portugal, onde existiam cursos de graduação em Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia. Ao todo mais de 2.500 jovens nascidos na então colônia de Portugal concluíram seus estudos dessa forma (Oliven, 2002).

A partir de 1808, com a chegada da família real portuguesa ao país, foram criadas as primeiras IES. Salvador passou a sediar o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, após solicitação e financiamento da elite local. Com a ida da Corte para o Rio de Janeiro, foram construídas uma Escola de Cirurgia, Academias Militares e a Escola de Belas Artes, bem como o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico (Oliven, 2002; Durham, 2003). Após a independência do Brasil, em 1822, foram criados dois cursos de Direito: um em Olinda, e outro em São Paulo. Até o início do séc. XX as primeiras IES concentravam-se nas especializações de Medicina, Direito e Politécnica, que possuíam uma orientação profissional bastante elitista, eram localizadas em cidades importantes, sendo instituições independentes umas das outras (Oliven, 2002). Até o ano de 1889 existiam no país cerca de 24 escolas de formação profissional e, entre os anos de 1889 e 1918, foram criadas mais 56 escolas superiores, na sua maioria privadas (Durham, 2003).

A primeira universidade federal foi a Universidade Federal do Rio de Janeiro, inaugurada na década de 1920 como uma federação de estabelecimentos isolados. O ES no Brasil iniciou sua organização mais sistemática a partir de 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo - USP (Franco, 2008; Oliven, 2002), uma iniciativa independente

do governo estadual com o intuito de recuperar a hegemonia política do estado que existia até a década de 1930. A USP foi considerada um divisor de águas no ES nacional, pois na sua construção estavam envolvidos diversos pesquisadores, principalmente europeus, além de reunir faculdades tradicionais e independentes. Essas características foram fundamentais para que a instituição viesse a se tornar o maior centro de pesquisa nacional, virando referência no assunto ensino, pesquisa e extensão (Oliven,2002).

Entre os anos 1930 e 1965, o desenvolvimento do ES nos setores público e privado aconteceu paralelamente, as vagas estavam distribuídas de forma quase igualitária, com uma pequena vantagem para setor público. Porém, na década de 1960, com o início da ditadura militar, as IES privadas tiveram uma grande expansão, e também neste período ocorreu à desvinculação entre ensino e pesquisa. Entre 1940 e 1970, o número de matrículas no ES foi de 200.000 para 1,4 milhões, contudo nas décadas de 1980 e 1990 ocorreu uma queda nesse índice, não sendo preenchidas respectivamente 11% e 19 % das vagas oferecidas. Como possível explicação para esse fenômeno pode-se considerar um reflexo da crise econômica da época, assim como uma inadequação dos cursos às exigências do mercado de trabalho (Vargas & Paula, 2011; Durham, 2003).

Com as alterações no mercado de trabalho, globalmente percebe-se um aumento da busca pela qualificação profissional. Assim, o Ensino Superior tornou-se a opção de uma parcela da população que almeja oportunidade profissional, aumento da renda e ascensão social (Amaral & Oliveira, 2011). A partir de 1960, a educação sofre uma mudança no seu significado social, se antes estava associada principalmente ao crescimento econômico e a integração social dos indivíduos, com as mudanças tecnológicas e do mercado de trabalho passa a ser percebida como requisito de empregabilidade. A valorização da educação e do ensino superior no Brasil tem influência do debate internacional sobre estratégias para se

enfrentar o desemprego na União Européia, assim como de recomendações da Organização Internacional do Trabalho e o Banco Mundial (Lemos, Dubeux e Pinto, 2009). Os dados da OCDE (2012) mostram que 39% de jovens irão cursar e concluir esse nível de ensino, durante a sua trajetória profissional. O cenário no Brasil é semelhante, embora com percentual menor, como pode ser percebido pelo aumento de políticas públicas, que serão explanadas a seguir e o número de matriculados na educação superior que já ultrapassa os sete milhões (INEP, 2015).

Com relação às taxas brutas¹ de matrícula no ES, podem ser encontrados índices divergentes quando se utilizam os dados produzidos pela UNESCO ou pelo INEP. A UNESCO se baseia nos números da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que inclui no seu cálculo todos os tipos de curso pós Ensino Médio (EM), assim considera-se que estes podem estar superestimados. Já o INEP toma como base os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e os do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Quando o Brasil é comparado a outros países, utilizando os dados da UNESCO de 2006, encontram-se grandes diferenças na taxa bruta de matrícula no ES. Na América Latina, por exemplo, o Brasil com 25,5%, coloca-se bem abaixo da maioria dos demais países da região – Cuba (87,9 %), Argentina (63,8%), Chile (46,6%), Panamá (45,5%) e Peru (35,1%). Ficando próximo ao México (26,1) e Paraguai (25,5%). Possui taxas superiores as de Belize e Haiti que são países menores e menos desenvolvidos (FAPESP, 2010). Ainda de acordo com a FAPESP (2010), quando comparado a China (21,6%) e a Índia (11,8%) que possuem características similares, como, elevados índices populacionais, heterogeneidade étnica e grandes desigualdades sociais, se têm maior proximidade nesse indicador.

¹A taxa de matrícula pode ser formulada como taxa líquida ou taxa bruta. A taxa líquida corresponde à relação entre o número de jovens numa dada faixa etária (em geral, entre 18 e 24 anos) matriculados no ensino superior e o total de jovens da faixa etária considerada. A taxa bruta relaciona o número de matriculados no ensino superior (independentemente da idade) com o número de jovens na faixa etária considerada.

O ES é composto no Brasil por Universidades, Faculdade e Centros Universitários (Decreto 5.773/2006), assim como por Institutos Federais (Lei nº 11.892/ 2008). As universidades precisam desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão (Lei nº 9.394/1996), e proporciona formação pós-graduada - mestrado e/ou doutorado (Santos, 2005). O número de matrículas em cursos presenciais (incluindo os sequenciais) das IES públicas e privadas do Brasil cresceu de forma expressiva a partir da década de 1990. De 2000 a 2011 chegou a aumentar 114%.

Os dados do INEP (2015) mostram um aumento de 3,8% no número de matrículas do ano de 2013 em relação a 2012, considerando todos os tipos de IES. Em 2012 ingressaram nas IES 2.742.950 estudantes, número semelhante ao de 2013 (2.747.089) o que indica uma possível estabilização do crescimento do ES, no entanto quando consideramos os anos de 2001 a 2011 ocorreu um aumento de 91,9%. Quanto ao número de IES, no ano de 2012 foram contabilizadas 2.416, sendo 304 públicas e 2.112 privadas. Já no ano de 2013, o número total foi de 2.391, com uma redução no número de instituições privadas para 2.090 e no setor público nas instituições municipais de 85 em 2012 para 76 em 2013, o número total de IES públicas em 2013 foi de 301, o que demonstra uma redução de 1% de instituições públicas e privadas (INEP, 2015).

O Ministério da Educação e Cultura - MEC, com o objetivo de ampliar o acesso ao ES, aumentou o número de cursos noturnos, construiu 14 universidades e 146 *campi*, entre os anos de 2003 a 2010 (MEC, 2013a). As taxas de escolarização no Brasil vêm aumentando na última década, mas ainda estão aquém da média dos países da OCDE. O percentual da população entre 25 e 64 anos que concluiu o Ensino Superior no Brasil (12%) continua abaixo da média dos países da OCDE (32%) e do G20 (26%). A proporção de pessoas com EM aumentou em 53% entre os indivíduos de 25 a 34 anos de idade. Em 2011, 43% dos

indivíduos de 25 a 64 anos de idade tinham o EM completo, enquanto nos países da OCDE, esse percentual é de 75%. As taxas de escolarização do ES também aumentaram, mas em um ritmo mais lento, sendo de 9% entre a população de 55 a 64 anos e de 13% na faixa etária de 25 a 34 anos de idade (OCDE, 2013).

No Brasil o percentual de pessoas que não estão “trabalhando, estudando ou em formação” varia significativamente, conforme o nível educacional. Dentre os jovens de 15 a 29 anos que não haviam concluído o Ensino Médio, 39% estavam trabalhando e não estudando, o que representa um aumento de 4 pontos percentuais entre 2008 e 2011. Em comparação, os jovens que tinham o ES completo 66% tinham um emprego, 16% continuavam estudando e apenas 19% deles não estavam exercendo nenhum tipo de atividade, o menor índice entre todos os níveis de ensino. As taxas de emprego para as pessoas que alcançaram o ES são maiores no Brasil (85%) do que nos países da OCDE (83%). A taxa de emprego na faixa de idade de 25 a 64 anos para pessoas que possuem nível superior foi 14 pontos percentuais maior do que para aqueles com o EM. Assim, entende-se que a formação em nível superior é uma vantagem no mercado de trabalho brasileiro. A educação superior também faz uma diferença significativa para o salário, na faixa etária de 25 a 64 anos com Ensino Superior completo ganham 157% a mais do que aqueles com Ensino Médio no Brasil (OCDE, 2013).

Percebe-se, claramente, um aumento de instituições, alunos e cursos no ES brasileiro nas últimas décadas, assim como uma preocupação com inserção de jovens entre 18 e 24 anos nesse nível de ensino. Essa expansão é em grande medida devida às políticas públicas de ampliação do acesso e incentivo à permanência dos alunos. No entanto, para muitos autores, essa não é acompanhada de políticas voltadas à qualidade da experiência acadêmica e ao apoio às demandas específicas do novo perfil de estudantes (Durham, 2010; Vargas & Paula, 2011).

Um dos novos marcos para as IES foi a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sob o nº 9.394, aprovada no ano 1996. A LDB promoveu mudanças na base do Ensino Superior, pois aumentou a autonomia das universidades, possibilitando a reorganização da estrutura interna e o crescimento da oferta de cursos superiores (Durham, 2003). Além disso, a LDB de 1996 possibilitou às IES a substituição do currículo em vigor por diretrizes curriculares, ampliação do número de vagas, criação de centros universitários, instituição de processo seletivo diversificado, abertura de cursos noturnos, definição da carga horária para conclusão dos cursos, criação de cursos sequenciais e de tecnólogos, adoção de ações afirmativas para a reserva de vagas, reestruturação do processo de avaliação, aumento dos recursos financeiros para as instituições privadas com incentivos fiscais e programas de financiamento para os estudantes (Brasil, 1996).

Em atendimento aos artigos 9 e 87 da LDB (1996), foi construído o PNE implementado pela Lei n. 10.127/2001 que, em síntese, tinha como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino. O PNE definiu também as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino, sendo um dos seus objetivos para o ES a diminuição na taxa de evasão de universitários (Brasil, 2001).

Outro marco na educação do Brasil foi o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), cujo objetivo era aumentar a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, por meio de um plano executivo. Foi organizado em quatro eixos: educação infantil, educação básica, educação superior e educação profissional. E está sustentado em seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social. No contexto do PDE, o ES se norteia pelos seguintes

princípios complementares entre si: garantia de qualidade, expansão da oferta de vagas, desenvolvimento econômico e social, promoção de inclusão social pela educação e ordenação territorial (MEC, 2007a).

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), com duração de cinco anos. Encerrado em 2012, seu objetivo geral era ser “uma das ações integrantes ao Plano de Desenvolvimento da Educação” (REUNI, 2010) e foi instituído em reconhecimento ao papel estratégico das universidades, em especial do setor público, para o desenvolvimento econômico e social. Seus objetivos imediatos eram expandir o número de ingressos e reduzir as taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação, por meio de um investimento maciço. Ainda, aumentar o acesso de estudantes de camadas sociais de menor renda ao ES. O REUNI tinha como foco a ampliação da infraestrutura das IES existentes, do número de cursos, de vagas, contratação de profissionais, construção de novas universidades e *campi*. Dessa forma, foi necessária a elaboração de estratégias de permanência para os novos estudantes, assim foi desenvolvido o Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (MEC, 2007b).

O PNAES foi implementado em 2007 por meio da Portaria Normativa nº 39 do MEC. O programa considera a “centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no Ensino Superior público federal”. Entende assistência estudantil como garantia de condições de moradia, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

Em 2010, o PNAES foi transformado no decreto nº 7.234, em que foram relacionados como seus objetivos: democratizar as condições de permanência nas IES federais; minimizar os efeitos das desigualdades sociais - regionais na permanência e

conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010). Como política de governo, o PNAES foi posto em prática a partir do mês de janeiro de 2008 e os recursos destinados a ele aumentaram significativamente a partir de 2011, após a sua transformação em decreto presidencial (ANDIFES, 2011). O aumento sistemático do volume de recursos para o PNAES revela a avaliação positiva da SESu/MEC, em relação ao papel estratégico exercido pela assistência estudantil nas metas de redução da retenção e melhoria das condições de permanência dos estudantes no ES (ANDIFES, 2011).

As diretrizes do PDE contemplam o fortalecimento da inclusão educacional, pois reconhecem que as formas organizacionais e as práticas pedagógicas forjaram historicamente uma cultura escolar excludente, assim, existindo uma dívida social a ser resgatada. O PDE visa responder a esse anseio com várias ações: programa de formação continuada de professores na educação especial, programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, programa de acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência, programa ‘incluir: acessibilidade na educação superior’, programa de ações afirmativas para a população negra, programa de formação superior e licenciaturas indígenas, programa nacional de informática na educação do campo, projovem campo – saberes da terra e programa dinheiro direto na escola do campo, entre outros (MEC, 2007a).

O ProUni também insere-se no âmbito das políticas públicas concebidas para democratizar o ES. Sua relevância social sustenta-se no propósito de atender, de forma geral, estudantes desprovidos de recursos financeiros ou pertencentes a um determinado grupo étnico. O ProUni foi criado através da Lei nº 11.096, de 2005, com o objetivo de estabelecer que as instituições beneficiadas por isenções fiscais concedam bolsas de estudos na proporção

dos alunos pagantes por curso e turno. O Programa é voltado a estudantes matriculados em IES privadas, de baixa renda, professores da rede pública, pessoas com deficiência, pardos, negros e índios (MEC, 2013b). Desde a sua criação até o processo seletivo do primeiro semestre de 2013, mais de 1,2 milhões de estudantes foram contemplados com algum tipo de bolsa, destas 68% eram integrais. Além disso, a sua articulação com o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é uma das ações integrantes do PDE (Brasil, 2013b). O FIES foi criado em 1999 para substituir o Programa de Crédito Educativo, sendo destinado ao financiamento de universitários que não têm condições de arcar com as mensalidades das IES privadas (MEC, 2013b).

A Figura 1 mostra o conjunto das políticas voltadas ao ES e seu ano de implementação. De acordo com Franco (2008), vive-se um momento histórico no Ensino Superior, pois existe um grande investimento financeiro, no entanto a expansão e a democratização do ES são ainda pouco expressivas. A expansão pouco expressiva relaciona-se principalmente aos objetivos da lei 10.172/01 (PNE), que previa até o ano de 2010 o ingresso de 30% da população entre 18 e 24 no ES (os índices apresentados pelo INEP em 2006 eram de 19,8%). Esse índice em 2012 foi de 17,8% (INEP, 2014). O novo PNE, regulamentado pela Lei 13.005/ 2014, tem como meta a matrícula de 33% dessa população, entre os anos de 2014 e 2024.

Com relação à democratização, Franco (2008) salienta que conforme estudos do INEP em 2006, por volta de 50% dos jovens que frequentavam o ES com idade entre 18 e 24 anos eram provenientes de famílias com renda superior a cinco salários mínimos, enquanto que os estudantes oriundos do extrato de famílias com até três salários mínimos ficavam abaixo dos 12%. A partir da análise dos indicadores que constituem o perfil dos estudantes ingressantes no ES brasileiro, o autor concluiu que os índices de qualidade ainda encontravam-se baixos e a universalização do acesso mostra-se insuficiente.

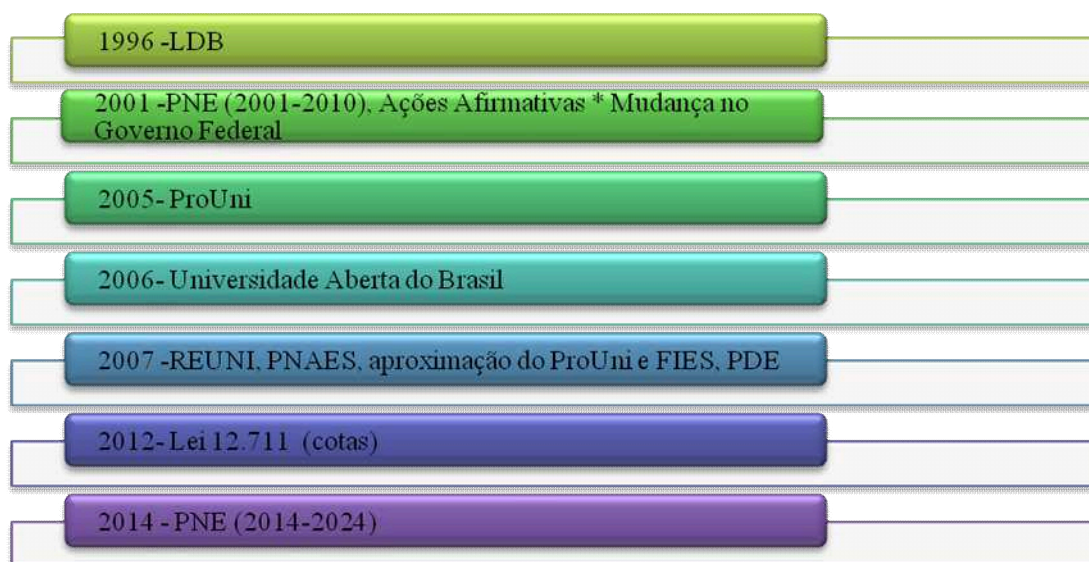


Figura 1- Políticas Públicas na Educação Superior(criado pela autora).

No entanto, mesmo que ainda tímida, a partir da LDB e mais recentemente do PNE (Lei 10.127/ 2001), assim como o início da adoção das ações afirmativas por algumas universidades a partir de 2001 (Santos, 2012) ocorreu uma mudança no perfil dos estudantes universitários, como apontado no mapeamento realizado pelo PNAD no ano de 2005: 39,73% dos ingressantes tinham idade superior a 25 anos, 55,7% eram mulheres, 53,7% declararam trabalhar em tempo integral e 87% dos estudantes das IES públicas pertencem às camadas sociais C, B ou A. Os dados do INEP, de 2010, apontam um crescimento na média de anos de estudo da população de 18 a 24 anos, entre os anos de 2000 e 2009, de 7,9 para 9,4, com relação aos subgrupos: negros 6,8 para 8,7; primeiro quarto da distribuição de renda 7,4 para 9,2; brancos de 8,8 para 10,2. Medidas mais recentes como a lei nº 12.711/2012 que reserva 50% das vagas para estudantes oriundos integralmente do EM público, de cursos regulares ou

educação de jovens e adultos, tendem a alterar ainda mais o perfil dos ingressantes em IES públicas.

No Brasil, a expansão registrada no ES foi feita essencialmente por instituições do setor privado. O setor público de ensino não oferece um número de vagas capaz de responder à demanda social existente, e mais de dois terços dos estudantes frequentam o seu curso em IES privadas (Franco, 2008). Geralmente em função de dificuldades financeiras para suportarem à sua formação muitos jovens protelam o ingresso nesse nível de ensino para idades posteriores e mesmo para depois da inserção no mercado de trabalho (Almeida et. al., 2012). Assim, o perfil do aluno de graduação nas instituições privadas tem algumas características peculiares como a presença de estudantes com idade mais avançada, trabalhadores, casados, com filhos, procura maior por cursos noturnos, entre outras.

Pesquisas sobre as políticas públicas citadas têm sido desenvolvidas em todo o país, especialmente em relação ao REUNI. Como exemplo, Silva, Freitas e Lins (2013) conduziram um estudo sobre as repercussões do REUNI, entre os anos de 2008 a 2012, na Universidade Federal de Sergipe. Como resultados citam o aumento na oferta de vagas (34,9%), no número de cursos (28,6% - atualmente conta com 117 opções de curso) e conseqüentemente no número de matriculados (69,2%). O quadro docente elevou-se em 77,2%, e desses, 64% são doutores. Ocorreu também o crescimento em pesquisa, extensão e pós-graduação, além de grandes investimentos realizados na infraestrutura da instituição. Uma das metas do REUNI era a taxa de conclusão nos cursos de 90%, no entanto esse índice em 2012 foi de 50%, não acompanhando as melhoras que ocorreram em outros indicadores (Silva et al., 2013).

Analisando dados do campus de Altamira, da Universidade Federal do Pará, a partir da implementação do REUNI, o número de ingressantes cresceu 57 % de 2008 para 2010. No entanto, a taxa de conclusão nos cursos apresentou flutuações no período analisado, com percentuais entre 50% e 95% (Araujo, 2011). Melo (2011) analisou o perfil socioeconômico

dos alunos ingressantes pelo REUNI na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas no período de 2009/2010. O autor indica que os cursos de licenciatura eram compostos majoritariamente por alunos com renda mais baixa, provenientes de escola pública, negros e pardos, que não haviam feito cursinho pré - vestibular. Já os cursos de engenharias, nutrição e enfermagem, tinha perfil de estudantes oposto. Assim, considera-se que ocorreu uma expansão quanto ao acesso, porém a democratização do ensino ainda não foi alcançada. Uma das características ressaltadas para explicar essa diferença seria a história escolar anterior à entrada no ES. Outro dado é que os estudantes oriundos da inserção pelo REUNI destacam que somente a assistência financeira não é suficiente para a permanência na IES, sendo necessário também apoio psicológico, instalações físicas adequadas e professores com boa qualificação (Melo, 2011).

Pesquisa realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) para mapear a vida social, econômica e cultural dos estudantes de graduação presencial das Universidades Federais brasileiras, aplicou questionário em 19.691 alunos no ano de 2010. Comparando os resultados com aqueles obtidos no ano de 2004, em relação à raça/cor/etnia, ocorreu uma diminuição de 5% no número de brancos principalmente da classe A e um aumento de 6, 6% de pretos e pardos na maioria das classes C, D e E (ANDIFES, 2011). O mesmo estudo apontou índice de trancamento de matrícula entre os respondentes de 12,4%, sendo os motivos relatados: insatisfação com o curso (16%), problemas de saúde (10%), impedimentos financeiros (15%) e os demais não se enquadravam em nenhuma das categorias. No entanto a prevalência desses motivos relaciona-se diretamente com a classe socioeconômica do estudante, enquanto aqueles que pertencem às classes A e B relatam a insatisfação com o curso, nas classes C, D e E é o impedimento financeiro. As seguintes interferências foram relatadas no desenvolvimento das atividades

acadêmicas: dificuldades financeiras por 52% e a de acesso a materiais e meios de estudo (livros, computador, entre outros) por 39%. Outros aspectos apontados são: dificuldades de aprendizagem e hábitos de estudo (33%), falta de disciplina ou de hábitos de estudo (40%), carga excessiva de trabalho (37%) e a carga excessiva de trabalhos acadêmicos (58%) (ANDIFES, 2011).

Com relação aos aspectos de saúde mental, foram colhidos dados referentes à relação de estressores e atividades acadêmicas, dificuldades emocionais e consumo de substâncias psicoativas. Não houve diferenças quando comparadas as regiões do país em nenhum destes índices. Dificuldades de adaptação a novas situações envolvendo, por exemplo, adaptação à cidade, à moradia, ou separação da família, entre outras, foram reportadas como significativas por 43% dos estudantes. Um quinto dos estudantes reporta a interferência de conflitos de valores ou conflitos religiosos e 47,7% vivenciaram algum tipo de crise emocional nos últimos 12 meses. As principais causas indicadas que interferem no desempenho acadêmico são: ansiedade (70%), insônia ou alteração significativa do sono (44%), sensação de desamparo/desespero/desesperança (36%), sensação de desatenção/desorientação/confusão mental (31%), timidez excessiva (25%), depressão (22%), medo/pânico (14%) e problemas alimentares (12%) (ANDIFES, 2011).

Estudos que avaliam as políticas de acesso e o perfil dos alunos reforçam a constatação de que houve ampliação do número de ingressantes ao ES com perfil menos tradicional (Sampaio, 2011), assim como a necessidade de maior conhecimento sobre as características, expectativas, projetos e necessidades destes, bem como dos demais integrantes do corpo discente universitário brasileiro. O aumento do interesse de profissionais e pesquisadores de diversas áreas (Educação, Psicologia, Economia, Sociologia) pelas questões do ES se faz notar pelo crescimento das publicações, existência de revistas científicas específicas e investimento em serviços e centros de apoio universitários dentro das IES nos

últimos anos. No entanto, Bariani, Buin, Barros e Escher (2004) apontam que é necessário ampliar e aprofundar as publicações sobre ES e fazer uma "sistematização e organização do saber produzido, que ofereça subsídios para o planejamento de investigações científicas e proporcione uma melhor base para os programas educativos e as políticas decisórias" (p.26).

Este estudo, por inserir-se dentro do campo da Psicologia e mais especificamente, do desenvolvimento de carreira, busca concentrar suas análises em pesquisas e intervenções com foco nos estudantes do ES. As informações concernentes à estrutura, expansão e resultados do ES brasileiro permitem identificar: aumento de alunos, maior diversidade de características, uma preocupação institucional com a diminuição da evasão e o aumento das taxas de diplomação e sucesso acadêmico. Além disso, são enfatizados também os estudos indicando aspectos de vulnerabilidade dos estudantes na integração e permanência no ES, bem como a necessidade e os benefícios de redes de apoio, serviços e intervenções voltadas aos alunos.

Especificamente na área do desenvolvimento de carreira, Noronha et. al., (2006), ao analisar a produção de teses e dissertações em orientação profissional, publicadas entre 1969 e 2005, apontaram também os estudantes universitários como o terceiro público mais investigado nos estudos. A revisão de literatura de Melo- Silva, Leal e Fracolozzi (2010), a partir dos trabalhos publicados em eventos realizados pela Associação Brasileira de Orientação Profissional no período de 1999 a 2009, apontou o desenvolvimento de carreira em universitários como oitavo tema de interesse e produção de trabalhos. O aumento do interesse pelo desenvolvimento de carreira dos universitários está relacionado diretamente com o aumento de oportunidade de inserção nesse nível de ensino, assim como com a diversidade do público, além de questões econômicas, como apontados pelos dados da OCDE. Assim, promover uma educação de qualidade, que vise formar os estudantes não apenas tecnicamente, passa a ser um dos objetivos da IES. A literatura aponta que cerca de 40% dos

universitários experenciam problemas, de ordem variada ao longo do seu percurso nas IES (Dias, 2006); tais dificuldades podem conduzir à evasão universitária, baixo desempenho acadêmico e na protelação da formação (Oliveira, 2010).

Levantamento realizado com universitários apontou que os mesmos consideram as orientações fornecidas pela IES em diversos aspectos abaixo das necessárias, para auxiliá-los na sua formação. Quando questionados sobre o tipo de orientação era necessária as questões relacionadas à transição para o ensino superior e para o mercado de trabalho obtiveram as maiores médias numa escala Likert de 5 pontos, sendo: 1. nenhuma; 2. pouca; 3. alguma; 4. bastante e 5.muita. Os itens que falavam sobre transição para o mercado de trabalho as médias variaram entre 3.04 a 3.20, desses a maior média foi do planejamento de carreira (3.20) "orientação para planejar o projeto profissional como definir objetivos pessoais em relação ao emprego desejado e com a profissão e elaborar um plano de atuação", seguido por "assessoramento e conselho sobre as saídas profissionais e as possibilidades de emprego" (3.19), "assessoramento e conselho sobre a formação de pós-graduação" (3.18), "para aquisição de técnicas para busca de emprego (elaboração de currículo, entrevista de trabalho, etc)" (3.18). Outras médias que se destacaram eram sobre a transição para o ES, "conhecer as características do curso (plano curricular, atitudes e conhecimentos requeridos)" (3.18), "como superar as dificuldades encontradas nas distintas matérias" (3.11), "aprender técnicas e estratégias de estudo" (3.08). O estudo foi realizado por Mascarenhas et. al., (2013) com uma amostra composta 1357 estudante do ES, dos estados do Amazonas e Mato Grosso do Sul, de Universidades Federais, com três focos: transição para o ensino superior (conhecimento sobre o curso, gestão universitária, assistência estudantil - bolsas e moradia, atividades extracurriculares e serviços existentes na IES; além de questões pessoais, como: estratégias de estudo, dificuldades acadêmicas, resolução de problemas pessoais); orientações em saúde (educação sexual e para a saúde associada ao alcoolismo e uso de drogas); e transição para o

mercado de trabalho (planejamento de carreira, conhecimento sobre o mercado de trabalho, pós-graduação).

Dessa forma percebe-se que os estudantes apontam déficits nos serviços prestados pelas instituições no que se refere à orientação educacional. O atendimento em orientação profissional e de carreira, no contexto universitário, apresenta especificidades (Dias, 2010). Nesse sentido, é importante descrever alguns resultados de pesquisa sobre questões vocacionais e de carreira no ES, além de discutir a existência, os potenciais benefícios de serviços e práticas de atendimento voltadas a estas questões, o que será feito a seguir.

2.2 Estudos com foco no desenvolvimento de carreira no Ensino Superior

Não obstante os estudos com estudantes universitários tenham uma grande amplitude de temas e focos de investigação (Marinho-Araujo & Bisinoto, 2011), na literatura de carreira e formação superior, três aspectos da relação universitário-ES tem sido estudados frequentemente tanto no Brasil, quanto no cenário internacional. São eles: adaptação/integração ao ambiente universitário, transição universidade-mercado de trabalho e evasão (Dias, 2010). A revisão empírica a seguir destaca os estudos dentro destes três aspectos.

No que se refere à adaptação/integração ao ambiente universitário, que engloba também as questões da transição escola-universidade e a qualidade da experiência acadêmica, o processo de adaptação pode ser influenciado por aspectos relacionados à identificação com o curso escolhido, se este é ou não a primeira opção do estudante, assim como as experiências pregressas nos outros níveis de educação e o perfil do aluno (Almeida, 2007). Uma transição é identificada quando um acontecimento produz mudanças em nível de relacionamentos, rotinas e papéis exercidos, interferindo na maneira como o indivíduo percebe o mundo e a si mesmo

(Schlossberg, 1981). Na análise do processo de adaptação/transição leva-se em consideração: o tipo, que pode ser previsível, imprevisível ou a ausência de um acontecimento; o contexto, pois a mudança não irá afetar somente o aluno, mas todo o ambiente; e o impacto, em quais aspectos ocorre e qual a sua gradação. Há ainda o aspecto tempo, que pode ser entendido de duas formas o tempo disponível para a adaptação e as habilidades do universitário para o seu gerenciamento, principalmente quando falamos da mudança para o ES devido à quantidade de tarefas a serem desenvolvidas (Schlossberg, Waters, & Goodman, 1995).

A existência de um sistema de apoio no ES que acompanhe os estudantes desde o seu ingresso tornaria possível a promoção de estratégias de intervenção com o objetivo de auxiliar aqueles que demonstrassem alguma dificuldade (Almeida, 2007), considerando diversos aspectos relacionados às competências de vida, pois nessa fase são exigidas novas tarefas desenvolvimentais (Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custodio, 2005).

O modelo desenvolvimental, proposto por Chickering e Reisser (1993), procura entender as experiências vividas pelos estudantes universitários durante a sua permanência na IES. Considera que o processo de desenvolvimento não depende somente do indivíduo, mas também das oportunidades disponíveis no ambiente de aprendizagem, ocorrendo quando existe congruência entre as motivações do sujeito e as solicitações sociais, culturais e institucionais. Para os autores, o desenvolvimento pode acontecer em sete esferas, são elas: sentido de competência, controle das emoções, autonomia, relações interpessoais, identidade, sentido de vida e integridade, sendo as três primeiras entendidas como essenciais no processo de transição e sucesso no ES.

Numa ampla revisão de literatura, Ferreira, Almeida e Soares (2001) identificaram em quais aspectos da vida do estudante ocorrem impactos causados pela inserção nas IES. Os resultados apontam que estes são percebidos no desenvolvimento psicossocial, no desenvolvimento cognitivo, no rendimento acadêmico e no ajustamento à instituição. Dessa

maneira, o ambiente universitário deve ser um facilitador do desenvolvimento pessoal, com e também no processo de transição, tanto no ingresso, quanto na saída deste ambiente.

Muitos estudos têm avaliado a qualidade das vivências acadêmicas como aspecto central na adaptação/integração ao ES (Almeida, Soares, &, Ferreira, 2002). As vivências acadêmicas são um processo de interação entre as características do estudante e do ambiente universitário, bem como das mudanças produzidas por essa experiência em ambos (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011; Vendramini et al., 2004). A integração ao ES é percebida como um processo complexo e multifacetado que o estudante constrói no seu dia-a-dia. Estando diretamente relacionada com o sentimento de pertencimento ao ambiente universitário, com foco no contexto do curso e nas demandas acadêmicas. Na avaliação da integração leva-se em conta a percepção do estudante sobre o seu desempenho acadêmico e seu desenvolvimento pessoal, suas relações no ambiente universitário e sua identificação com o curso (Pascarella & Terenzini, 1995; Santos, Polydoro, Teixeira, & Bardagi, 2010).

As vivências acadêmicas dividem-se em cinco grandes áreas relacionadas ao estudante: pessoal; interpessoal; vocacional; estudo-aprendizagem; e institucional. Os principais fatores citados na literatura com relação à dimensão pessoal são: relacionamento com a família, os níveis de autoconfiança e autonomia, as percepções de competência cognitiva, bem estar físico e psicológico (Almeida, Soares & Ferreira, 2002; Noronha, Martins, Gurgel & Ambiel, 2009). O aspecto social ou interpessoal tem sido associado com envolvimento em atividades extracurriculares, estabelecimento de amizade e relação com os pares. A dimensão vocacional ou de carreira refere-se à adaptação no curso, no qual os aspectos do projeto de carreira se destacam, sendo que o envolvimento no curso (satisfação com o curso) e desenvolvimento vocacional (projetos profissionais) são seus principais componentes. O estudo-aprendizagem aborda os seguintes aspectos relacionados ao curso:

método de estudo e gestão de tempo do estudante. A dimensão identificada como instituição, apesar de mencionar aspectos referentes à adaptação ao curso, considera principalmente a adaptação do estudante ao ambiente institucional, ao seu funcionamento e a sua infraestrutura (Almeida, Soares & Ferreira, 2002). A adaptação positiva no ES foi relacionada na pesquisa realizada por Dinis (2013) com a dimensão vocacional e interpessoal. Já aspectos estudo-aprendizagem foram os mais citados como os que dificultam a integração e ajustamento no ambiente universitário.

Além desses aspectos pode-se considerar ainda o nível de participação em atividades extracurriculares, o apoio familiar referente à escolha do curso e apoio emocional, interação com os professores fora sala de aula e o comportamento exploratório, como influenciadores no processo de adaptação (Teixeira, Castro, & Piccolo, 2007). O suporte social e satisfação com a vida universitária se correlacionaram positivamente com os níveis de adaptação dos estudantes, facilitando o processo de integração. Seco et al., (2005) sugerem que as IES criem mecanismos e estruturas de apoio para os alunos deslocados, visto que o suporte social percebido é um fator importante na adaptação desses estudantes, assim faz-se necessário que tais mecanismos lhes permitam ampliar a sua rede de interações sociais, entrando em contato com novos grupos e conseqüentemente formando novas redes de apoio.

Cunha e Carrilho (2005) a partir de estudo realizado encontraram uma correlação positiva entre bem-estar físico e desempenho acadêmico. Costa e Leal (2008), num estudo sobre adaptação à universidade e o seu impacto sobre a saúde mental no aluno, com 401 estudantes, verificaram que alunos que frequentam um curso que corresponde à sua primeira opção de ingresso apresentam melhor saúde mental, em comparação aos que se encontram num curso que não era o inicialmente desejado. Outro resultado foi que os estudantes que mudaram de cidade tiveram escores mais altos em ansiedade e estresse quando comparados aos alunos que não precisaram realizar tal deslocamento.

Algumas variações relacionadas à qualidade das vivências acadêmicas foram encontradas com relação ao gênero e idade dos alunos. As alunas costumam apresentar melhor relacionamento com a família e um menor envolvimento em atividades extracurriculares. Já os alunos apresentam maiores dificuldades no relacionamento com os professores (Seco et al., 2005, Ferreira et al., 2001). Diversos autores (Diniz, 2001, Pinheiro 2003, Silva, 2003, Seco et al, 2005) ao estudarem os níveis de adaptação e o gênero dos estudantes encontraram diferenças significativas nas percepções da dimensão pessoal, que avalia o bem estar, autoestima e a identidade do estudante, entre os estudantes do sexo masculino e feminino, sendo que os alunos do sexo masculino são mais satisfeitos nesse aspecto. Seco et al. (2005) concluíram que o gênero do estudante exerce uma influência significativa na forma como a adaptação ao ES é vivida e nas suas repercussões ao nível das diferentes dimensões desse mesmo processo.

Os estudantes-trabalhadores apresentam menor envolvimento em atividades extracurriculares, porém, têm mais facilidade no relacionamento com professores (Ferreira et al., 2001). Os resultados sugerem ainda que as alunas suplantam os colegas do sexo masculino nos métodos de estudo (abordagens, motivação, gestão do tempo e materiais de estudo), no rendimento final do 1º ano, na expectativas iniciais nas áreas vocacional e curricular, contudo as percepções pessoais sobre competência são mais baixas. Entre os novos públicos atendidos pelas IES os estudantes mais velhos possuem algumas peculiaridades, pois muitas vezes suas expectativas são menores quanto ao envolvimento social e atividades extracurriculares (Almeida, 2007), que são apontados pela literatura como de extrema relevância no processo de adaptação a esse novo lugar social.

Outro estudo qualitativo exploratório comparou experiências que foram identificadas como bem sucedidas ou não referentes à integração de estudantes ao ambiente acadêmico

(Magalhães, 2013). Foram entrevistados 12 universitários, seis com escores indicativos de integração e seis com escores indicativos de não-integração à universidade, todos no primeiro semestre. A partir dos depoimentos se percebeu que as intenções de evasão dependem primariamente da frustração de expectativas sobre a vida universitária, aspecto também mencionado em estudo realizado por Almeida (2007). E as suas percepções referentes ao prestígio da IES e o retorno do investimento financeiro, influenciam no vínculo dos estudantes com a instituição. Os acadêmicos com boa integração tendem a destacar mais aspectos positivos na sua relação com os pares e professores, adaptação ao grau de exigência, maior satisfação com as aulas e escolha do curso (Magalhães, 2013).

Bons níveis de adaptação na transição para o ES facilitam o desenvolvimento dos alunos nas esferas cognitiva, social e acadêmica, e isto pode se refletir no desempenho acadêmico (Cunha & Carrilho, 2005). Os estudantes que cursam a sua primeira opção de escolha tendem a ter melhores resultados nas medidas de vivência acadêmica que avaliam adaptação e satisfação com o ambiente, bem como melhor rendimento escolar, aspecto que podem diminuir o risco de abandono (Almeida, 2007; Seco et al., 2005).

Apesar de a palavra adaptação parecer estar associada apenas ao processo inicial de transição ao ES, estudo realizado por Bardagi e Hultz (2012) demonstra que alunos em meio de curso e finalistas relatam também dificuldades de estabelecimento de vínculo com pares, professores, em lidar com a distância da família e amigos, ao tipo de exigência acadêmica, além da falta de engajamento em atividades extraclasse. Isso indica que os fatores facilitadores ou dificultadores da integração tendem a permanecer presentes ao longo do período de graduação, demandando dos alunos recursos sistemáticos para lidar com eles nos diferentes momentos da formação.

Na análise de estudos sobre a evasão, percebe-se que na literatura nacional há prevalência de investigações sobre índices de permanência ou abandono de curso nas

diferentes instituições ou regiões do país, além do esforço em identificar os fatores preditores da evasão. Aqui, encontra-se uma relação importante entre muitos dos fatores indicados pelas pesquisas específicas de evasão e aqueles já apontados nos estudos sobre adaptação/integração acadêmica no ensino superior. No cenário internacional, as teorias de Tinto (1975) e Bean (1980), focam na relação estudante - IES, com o objetivo de entender os aspectos que influenciam na permanência ou evasão do estudante. Esses autores são considerados clássicos, assim como o texto de Cabrera, Castañeda, Nora e Hengstler (1992) que tem como objetivo revisar os estudos que focam em ambas as teorias e identificar as suas complementaridades.

De acordo com Cabrera et. al. (1992) Tinto considera principalmente fatores diretamente relacionados à IES, tendo como conceitos centrais à integração acadêmica e social à instituição, assim como a meta de obtenção do título de graduação, por parte do estudante. Já para Bean os aspectos prioritários seriam aqueles sobre os quais as IES não teriam controle, como o suporte que a família fornece ao universitário na escolha do curso e instituição, o apoio dos amigos, questões financeiras e percepções sobre a possibilidade de transferência para outras instituições. Como resultados, apresentam que a decisão de permanecer ou evadir são consequência de um conjunto complexo de interações ao longo do tempo entre o ambiente institucional e o aluno. Sendo influenciada diretamente pela educação recebida nos níveis anteriores de ensino e pela combinação entre características do estudante e da instituição. Ambas as teorias são utilizadas e estudadas até os dias atuais e muitos dos estudos nacionais mais recentes são influenciados direta ou indiretamente por estas.

No que se refere à saída ou permanência de alunos no curso superior, os estudos sistemáticos sobre evasão tem recebido atenção no Brasil desde a metade dos anos de 1990, a partir da criação da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (1996). A evasão pode

ocorrer de três formas distintas no ES: o estudante pode desistir do curso e mudar para outro na mesma instituição (evasão de curso), como também pode trocar de instituição não necessariamente mudando de curso (evasão de instituição), ou ainda, pode evadir-se do sistema (evasão de sistema) (Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, 1996; Pascarella & Terenzini, 2005).

A evasão anual nas IES públicas tem oscilado em torno dos 12%, enquanto nas privadas mostram uma oscilação em torno de 26% (Lobo, Motejuras, Hipólito, & Lobo, 2007). Existe também uma variação nos valores quando comparamos as áreas e cursos específicos, com índices que vão de 4% (em cursos como Medicina ou Odontologia) a aproximadamente 50% ou 60% (em algumas licenciaturas). Conforme o relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, referente ao ano de 2012 (INEP, 2014) 16% da população que ingressou nas IES realizou algum tipo de evasão seja de curso, sistema ou instituição. Se considerarmos também o trancamento de matrícula, esse índice sobe para aproximadamente 26%. A taxa de evasão no primeiro ano de curso pode ser de duas a três vezes maior que a dos anos seguintes, sendo essa uma característica presente em estudos nacionais e internacionais (Lobo et al, 2007).

Tontini e Walter (2014), recentemente a partir de revisão da literatura, para localizar possíveis determinantes da evasão, compilaram os seguintes itens em um instrumento com oito dimensões: Qualidade do curso (Qualidade do curso, Organização do curso, Atualização do curso, Relação entre teoria e prática, Atendimento da coordenação, Competência dos professores, Qualidade dos laboratórios); Colocação Profissional e Vocação (Escolha do curso, Identificação com o curso, Perspectivas de melhoria de vida, Desenvolvimento pessoal, Oportunidades profissionais, Importância profissional do curso, Comprometimento com o curso, Aplicação profissional do aprendizado); Infraestrutura (Conservação das salas de aula, Conservação da infraestrutura, Limpeza e conservação dos banheiros, Equipamentos em salas

de aula); Vida Pessoal (Estabilidade pessoal e familiar, Saúde pessoal, Motivação para vida, Persistência pessoal nos objetivos); Atendimento na IES (Atendimento do curso, Atendimento do centro, Atendimento da praça de alimentação); Tempo para Estudo (Integração com a turma, Tempo disponível para o estudo, Disponibilidade para frequentar as aulas); Situação Financeira (Suficiência de renda pessoal ou familiar, Necessidade bolsa de estudo) e Necessidade de Reforço (Obtenção de boas notas e/ou conceitos, Necessidade de reforço de aulas). Instrumento construído a partir deste referencial e aplicado em 8.750 universitários brasileiros, destaca em ordem de importância para a evasão os seguintes aspectos: colocação profissional e vocação, vida pessoal e tempo para estudo. Pesquisas como as de Barlem et. al., (2012) e Marins et. al., (2010) também indicam fatores favorecedores da evasão dentro destes descritos anteriormente.

Nos estudos analisados por Morosini, et al. (2012) foi possível identificar que fatores econômicos não são os únicos responsáveis pela evasão, sendo essa considerada multideterminada. De forma geral, destacam-se os fatores pessoais, relacionados à escolha do curso, expectativas pregressas à entrada na IES, grau de satisfação com o curso e instituição, além de questões relacionadas ao desempenho. Quanto à evasão em estratos sociais mais desfavorecidos, Almeida et. al. (2012) e Marins et. al. (2010) destacam fatores como a escolha ou ingresso em um curso com pouca identificação (pela facilidade de acesso) e a necessidade de conciliar os estudos com alguma forma de trabalho, pois quando se pensa principalmente em IES públicas existe ainda uma deficiência em cursos noturnos, por exemplo. Aspectos relacionados à evasão em alunos de baixa renda: dificuldades financeiras, distância entre a universidade-moradia e/ou trabalho e a falta de identificação com o curso ou profissão (Santos, 2012).

Outros dados encontrados na literatura remetem às questões de interesse para este estudo, especificamente a importância de sistemas de apoio aos estudantes, como monitorias, visto que em alguns casos uma dificuldade apontada é a falta de um ensino de base adequado às exigências universitárias. Auxílios financeiros, por meio de estágios, monitorias, ou ajuda de custo com refeição, transporte, material didático, também são percebidos como positivos para a permanência desses estudantes. Aspectos relacionados à falta de informações sobre os cursos e mercado de trabalho, expectativas de carreira, pouca identificação com o curso, dificuldades pedagógicas e relacionais estão presentes nos estudos sobre a evasão no ES. Identifica-se também que processos de orientação de carreira não estiveram presentes em grande parte da trajetória desses sujeitos, anterior ou mesmo durante a formação superior, sendo esta uma lacuna apontada por vários autores que investigaram questões acerca da evasão (Almeida et. al., 2012; Bariani, et al. 2004; Barlem et. al., 2012; Marinho-Araujo & Bisinoto, 2011; Marins et. al., 2010).

Estas intervenções teriam não só o objetivo de serem preventivas à evasão (uma vez que a evasão pode ser uma alternativa de saúde e benéfica para o estudante), mas também preocupar-se-iam com a potencialização do desempenho e da integração durante o curso, o planejamento da carreira, etc. Marinho-Araujo e Bisinoto (2011) indicam a desconsideração de fatores pedagógicos nas publicações sobre evasão, como a organização curricular, sua flexibilização e adequação à necessidade dos estudantes, assim como a implementação de serviços de apoio e orientação acadêmica e disponibilidade das condições adequadas para a realização do estudo.

Já os estudos relativos ao terceiro aspecto, a transição universidade-trabalho, costumam focar as percepções de oportunidades de inserção profissional dos alunos, a satisfação com a formação recebida e a relação entre aspectos como autoeficácia e decisão de carreira e a qualidade da inserção. Oliveira (2014) realizou um mapeamento da literatura

sobre transição de carreira, publicada entre 1996 e 2012, no total foram analisados 39 artigos. Desses 53,5% foram publicados nos Estados Unidos, o Brasil foi responsável por 11,5% das publicações e a Europa por 33%. A discussão teórica era o objetivo de 42%, estudos longitudinais 8% e relatos de experiência de programas 5%. O público alvo era formado por adultos em 16% das publicações e jovens universitários em 10,5%.

A transição da universidade para o mercado de trabalho é considerado uma etapa que pode gerar crises relacionadas à escolha profissional, pois coloca o estudante em contato com a escolha de uma trajetória de carreira (Bardagi, Lassance, Paradiso, & Menezes, 2006). Nos estudos acerca da transição para a atuação profissional é possível perceber de forma geral a predominância da utilização de critérios de sucesso objetivo, como: indicadores de tempo para a obtenção do emprego, remuneração suficiente para gerar autonomia, o tipo de vínculo laboral e a adequação formação-função, e como critério subjetivo a satisfação com o trabalho (Vieira & Coimbra, 2006). Experiências de estágio facilitam a mudança de papel de estudante para profissional, quando estas são vividas de forma satisfatória, assim como a iniciação científica, o programa de educação tutorial e as saídas a campo. O estágio ao proporcionar o desenvolvimento de atividades de trabalho permite que estudante tenha contato com uma posição mais ativa e de colocar em ação conhecimentos adquiridos no curso de graduação, integrando teoria e prática, dessa forma acaba por se destacar das outras atividades extraclasse (Silva & Teixeira, 2013).

Avaliações otimistas em relação ao mercado de trabalho estão relacionadas com a percepção de controle interno para as tarefas de inserção profissional e com o comprometimento de carreira. Os estudantes entendem que o mercado tem oportunidades e que dependem de comportamentos deles a possibilidade de ingresso. Experiências de estágio consideradas mais positivas estiveram associadas à maiores níveis de autoeficácia

profissional, decisão de carreira e exploração, bem como à percepção de possibilidade de desenvolvimento de competências técnicas e transversais de trabalho por meio do estágio (Silva, Coelho, & Teixeira, 2013).

O processo de planejar a carreira também é facilitado pela experiência profissional, o número de atividades realizadas está ainda associado à um planejamento coerente, com possibilidades de adaptação ao mercado de trabalho, além do sujeito elaborar com maior facilidade lista de prioridades, definição da escolha profissional, alternativas a possíveis problemas e um procedimento para uma constante autoanálise (Veriguine, 2008).

A percepção sobre a transição para o mercado de trabalho pode variar entre positiva e negativa dependendo de algumas características do indivíduo e de suas experiências, uma percepção desfavorável do mercado de trabalho estaria associada à maior pressão financeira, à preocupação com estabilidade no emprego e perceber que o controle é externo, ou seja, não depende apenas das suas ações. Esses fatores também convergem com uma maior intensidade de comportamentos de busca de emprego. Já uma percepção mais favorável do mercado de trabalho estaria relacionada à menor necessidade financeira, valores próprios de realização pessoal, assim como uma maior percepção de autoeficácia e o entendimento de que o controle é interno (os seus comportamentos serão os principais determinantes), no entanto essas variáveis se convergem numa menor intensidade de comportamentos de busca de emprego (Magalhães & Teixeira, 2013).

Outras características que influenciam nesse processo de busca de emprego, seria o momento do curso em que o estudante se encontra, os universitários ingressantes sinalizaram maior satisfação com suas escolhas profissionais, bem como maior crença em suas habilidades para o exercício da profissão. Enquanto os estudantes do meio de curso são os que mais expressaram o desejo de permanecer na instituição e juntamente com os formandos

foram os que mais exploraram suas habilidades e características exigidas no ambiente profissional (Mognon & Santos, 2013).

Esses três campos de pesquisa (integração/adaptação, evasão e transição para o mundo do trabalho) se entrelaçam durante toda a trajetória acadêmica do universitário, onde aspectos relacionados ao processo de adaptação podem influenciar diretamente no abandono do curso e na capacidade de exploração das oportunidades existentes no ambiente, o que pode ser determinante na transição para o mercado de trabalho. Assim, reforça-se a ideia da necessidade das IES oferecerem intervenções de apoio para esses estudantes, que podem buscar auxílio institucional para solucionar problemas relacionados aos vários domínios descritos.

Independentemente das características dos alunos são muitos os desafios impostos pela experiência acadêmica no ES. Assim, torna-se essencial a estruturação de alguns serviços técnicos de apoio aos alunos que possam estar com dificuldades de adaptação, assim como focados no aprimoramento da experiência de graduação e preparação para inserção no mundo do trabalho (Almeida, 2007; Sampaio, 2011). Os grandes temas de investigação no âmbito do desenvolvimento de carreira na graduação descritos anteriormente se relacionam diretamente com as principais demandas de intervenção de carreira no ensino superior – apoio ao aluno ingressante, com vistas à melhoria da integração acadêmica e aproveitamento da experiência universitária, intervenções de aconselhamento de carreira com vistas à prevenção ou apoio qualificado à evasão e processos de planejamento de carreira e preparação para a transição universidade-mercado de trabalho. Nesse sentido, a próxima seção descreve os estudos sobre serviços universitários e intervenções de carreira no ensino superior.

2.3 Intervenções de Carreira e Serviços de Apoio ao Estudante Universitário

Carreira, para Schein (1996, p. 19), pode ser definida como "a maneira como a vida profissional de uma pessoa desenvolve-se ao longo do tempo e é interpretada por ela". Nessa mesma linha temos a Teoria de Construção de Carreira, de Mark Savickas (2005), que afirma não ser a carreira uma sequência dos diferentes empregos ao longo da vida ou promoções em um mesmo emprego, mas sim, como um processo construtivo, pessoal e social, por meio dos significados atribuídos às escolhas profissionais realizadas. Ou seja, a carreira passa a ser compreendida como uma construção subjetiva, formada pelas significações de memórias passadas, experiências atuais e aspirações e expectativas futuras relacionadas ao trabalho.

Até o início do séc. XX pensava-se em carreira como algo estável, vinculado a uma única instituição. A partir da metade do século XX, diversos autores (Antunes, 2011; Ribeiro, 2009) apontam que ocorreram mudanças substanciais na relação homem- trabalho, pois surgiram questões sobre a evolução do emprego (modernização dos processos de fabricação), o trabalho informal (que antes não estava contemplado no tema carreira) e a mudança da percepção sobre a importância de se manter ou não no mesmo emprego durante toda a trajetória profissional. Tais transformações foram percebidas de formas diferentes entre os setores de atividade. Duas vertentes de pensamento têm focado seus estudos no tema carreira, são elas: as ciências da gestão e ciências do trabalho. A primeira tem interesse nas organizações, sendo vista como uma ferramenta de gestão. Na segunda o foco recai sobre a relação organização - indivíduo o que abarca temas desde a escolha profissional até o planejamento de carreira e a sua implementação (Ribeiro, 2009).

Em uma ampla revisão de literatura, nacional e internacional, em 36 periódicos especializados sobre o tema carreira, Toledo (2014) localizou 291 artigos, que foram divididos da seguinte forma: teorias de carreira, gestão organizacional da carreira, perspectiva do trabalhadores, público de estudantes e jovens, formação dos orientadores profissionais e de

carreira, impacto de mudanças no campo de trabalho, mentoring e modelos de atendimento. Como o foco do presente trabalho são os estudantes universitários e as avaliações de intervenções em orientação profissional e de carreira, destacam-se três temas, detalhados a seguir. O tema teorias da carreira, que representa 29% (85 artigos), compõe-se de estudos que enfatizam a complexidade do mundo de trabalho atual, abarcando temas como contrato psicológico, competência, gênero, raça, classe social, além de diversos modelos teóricos. O tema Público de estudantes e jovens, com 83 artigos (29%), sendo que mais da metade sobre universitários de cursos diversos. Entre os aspectos mais investigados estão públicos específicos de alunos (imigrantes, minorias sexuais), evasão, empreendedores universitários, grupos clínicos, além das experiências da primeira geração da família a frequentar um curso superior.

Ambiel, Campos e Campos (2017), avaliaram a produção científica brasileira na área de orientação profissional no período de 2011 a 2015, chegando a um corpus de análise final composto por 70 artigos. Para a análise temática, foram utilizadas 10 categorias, são elas: qualidade do processo; qualidade da técnica; qualidade do instrumento; orientação profissional para população ou situação específica; caracterização; histórico; revisão teórica; correlacional; descritivo; e reflexão teórica. Destaca-se que apenas dois artigos da amostra tratavam da avaliação de intervenções, tal dado, segundo os autores pode ser justificado por um aumento da exigência de qualidade para o aceite em revistas. O número de publicações sobre orientação profissional sofreu uma redução, quando comparado há levantamentos anteriores. Os públicos de maior interesse continuam sendo estudantes de EM e universitários.

O interesse pelo público universitário é justificado por Toledo pela proximidade entre os investigadores (professores e alunos de pós-graduação) com o público, mas a autora ressalta que são poucos os estudos de avaliação de intervenções com esse público. O tema

Modelos de atendimento, com 6% (18) dos trabalhos, inclui apenas um trabalho com universitários. De forma geral, destaca-se que as pesquisas internacionais sobre orientação de carreira demonstram que esse ainda é um campo em construção, principalmente com o público adulto. As nomenclaturas, abordagens teóricas, público-alvo e temática são variados, porém são raros os estudos que trazem informações sobre os procedimentos e os modelos de atendimento. A maioria dos estudos foca os seguintes públicos: adolescente, orientação profissional, que são alvo tradicional de pesquisas nesse campo e com executivos, público investigado recentemente, principalmente pelo aumento da oferta de atendimento em mentoring e coaching (Toledo, 2014).

Tradicionalmente no contexto brasileiro os serviços de Orientação Profissional e de Carreira são voltados aos adolescentes que desejam cursar o ES. Contudo, percebe-se um aumento da demanda de jovens adultos e adultos, o que tem alterado o perfil da clientela dos serviços (Lima, 2003; Moura & Menezes, 2004; Silva, 2001). Essa mudança ocorre principalmente por dificuldades na transição para o ES (Silva, 2001) e pelo interesse em trocar de carreira (re-orientação profissional) (Silva, 2001; Lima, 2003). No âmbito do ES, os serviços de apoio ao aluno têm surgido como uma opção às novas exigências do mercado de trabalho, que desejam além de uma formação técnica científica, profissionais autônomos, ou seja, capazes de realizar o planejamento, a implementação e a avaliação contínua de suas atividades e objetivos. Assim, um dos objetivos das IES é o desenvolvimento global do estudante, dessa forma as mesmas devem proporcionar a adaptação, integração e desenvolvimento no âmbito acadêmico. Se inicialmente os serviços de apoio ao estudante tinham foco em questões emocionais, principalmente nos cursos de saúde, atualmente percebe-se a necessidade de serviços multidisciplinares, compostos por Psicólogos, Médicos, Professores, Pedagogos, Assistente Sociais, para oferecer ao estudante subsídios para se

desenvolver e conseguir lidar de forma saudável com o mercado de trabalho e a carreira (Campos, 2006).

Os serviços de carreira em IES podem estar associados ao curso de psicologia, como campo de estágio, pesquisa e extensão, pois de acordo com a legislação vigente todo curso de psicologia obrigatoriamente deve possuir um serviço escola para a formação desse profissional (Lei nº 4.119/1962). Em revisão bibliográfica sobre serviços de carreira, realizado por Melo-Silva e Jacquemin (2001), foram mapeados 13 serviços de psicologia voltados para a carreira a partir de publicações, desses oito serviços eram ofertados em IES, por meio dos cursos de psicologia. Em outra revisão de literatura feita por Amaral et. al., (2012), sobre os serviços escolas de psicologia, foram localizadas 45 referências, dessas apenas três tratavam sobre orientação profissional e de carreira especificamente, com os seguintes objetivos: caracterizar a clientela que foi encaminhada para o atendimento em psicologia clínica; avaliar a intervenção de carreira; e descrever uma experiência de formação do orientador profissional. Além dessas publicações, foi mencionada uma publicação sobre o atendimento de alunos da instituição num programa de pronto atendimento psicológico, em que os principais motivos de busca de auxílio eram problemas de relacionamento com companheiros de moradia, ansiedade e estresse em virtude das atividades acadêmicas (Peres, Santos, & Coelho, 2003).

Mapeamento realizado por Campezo e Nunes (2007), na região metropolitana de Porto Alegre, de serviços-escola de psicologia, contou com a participação de dez IES, apresentou como resultado que universitários representavam 14,41% (485) da população atendida, esse fato foi atribuído por uma demanda interna das próprias instituições, pois sete desses serviços encontravam-se localizadas nos *campi* universitários. Entre os motivos de busca pelo atendimento o sexto foi relacionado a dificuldades na profissão/trabalho (3,38% ou 114). Dentre os fatores que podem influenciar nos resultados dos atendimentos em serviços

escola, sabe-se que o contato inicial do cliente com serviço já exerce influencia, assim o treinamento da equipe que realiza o atendimento da recepção e a entrevista de triagem devem ser levados em conta na sua organização (Calderoni, 1998). Os serviços escola têm uma função dupla, eles devem tanto ser locais de formação de um serviço especializado, quanto oferecerem serviço à comunidade. Assim, estudos sobre a prática desses serviços devem promover conhecimento para adequação da prática realizada ao público atendido, proporcionando a implementação de novas atividades e revisão daquelas já existentes (Ancona-Lopez, 1995).

A orientação profissional quando oferecida em IES tem função social, por favorecer o desenvolvimento da maturidade profissional. Esta, por sua vez, facilita o processo de escolha e a tomada de decisão, que contribuem para o conhecimento sobre a área de atuação, e diminuem custos financeiros e emocionais provenientes de insatisfação com o curso superior (Silva, Faria, & Fachesato, 2012). De acordo com Taveira (2001), a intervenção psicológica no ES abrange diversas áreas, entre elas, informação profissional, o atendimento de orientação profissional e de carreira, psicoterapia, apoio psicológico, seminários de planejamento de carreira e vida pessoal, educação vocacional e saúde, apoio médico e social.

A intervenção em carreira tem sido definida de formas distintas na literatura, encontrando-se como ponto em comum que é um processo relacional, destinado a auxiliar na tomada de decisão profissional (Herr & Cramer, 1992). De acordo com Spokane (1990, p. 22), intervenção de carreira pode ser definida como "qualquer apoio direto a um indivíduo no sentido de promover uma tomada de decisão mais eficaz, o aconselhamento intensivo para ajudar a resolver dificuldades no âmbito da carreira". Taveira (2002, p. 03), diz ainda que o atendimento "ajuda à aquisição de conhecimentos, atitudes e competências que permitem às pessoas desenvolver os comportamentos necessários para lidar com transições ou para desenvolver uma identidade vocacional".

Os primeiros serviços de apoio ao estudante universitário surgiram nos Estados Unidos, sendo os mesmos caracterizados como pontuais e normalmente oferecidos por professores ou mentores. Com o decorrer do tempo e a formalização destes serviços nas instituições, elas passaram a ser denominadas de intervenções de aconselhamento psicológico de carreira, isso ocorreu a partir de 1950. Dessa forma, os Estados Unidos foram pioneiros na criação dos serviços de aconselhamento psicológico, que têm entre os seus objetivos facilitar o processo de transição para o ES, contribuir para uma formação global desse estudante e auxiliar no sucesso acadêmico (Herr, 2013; Pereira, 2008). A importância dos serviços de aconselhamento de carreira no ES proporcionou a criação de redes que tem o objetivo produzir e difundir conhecimento acerca de OPC para esse público, como é o caso da FEDORA- Fórum Européen d'Orientation Académique e, em Portugal, da RESAPES-AP – Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior – Associação Profissional.

Os serviços de intervenção no ES são uma realidade “heterogênea, dependendo da instituição, da formação dos técnicos e das dinâmicas pessoais e interpessoais estabelecidas entre os serviços e a comunidade acadêmica” (Pereira, Castanherira, Melo, Ferreira & Vagos, 2010, p. 5). Entre os aspetos que caracterizam os serviços de carreira, a heterogeneidade é a mais citada, sendo também fonte de preocupação por indicar a ausência de modelos (Pereira, 2008). A diversidade dos serviços ocorre em vários âmbitos, entre eles, a nomenclatura do serviço, usualmente é denominado serviço, mas também se encontram referências a centros ou reitorias; o tipo de vínculo com a instituição, alguns serviços estão vinculados diretamente a reitoria das IES, outros podem estar associados a cursos ou departamentos; a multidisciplinaridade, refere-se aos profissionais que compõem a equipe; o tamanho da equipe, número de integrantes, entre outros aspetos (Pereira et al., 2010). As modalidades de intervenção podem ser de vários tipos (Spokane, 2004), entre elas: ações de formação,

debates, workshops, seminários, atendimento em grupo ou individual (Watts, 2006). As modalidades de intervenção tendem à estar relacionadas com o seu objetivo, que pode ser preventivo, promocional ou remediativo (Loureiro, 2012), outro objetivo dos serviços pode ser a formação de profissionais (Maia & Fernandes, 2004).

Entre as modalidades de atendimento, a intervenção que é praticada em grupo, tende à favorecer desenvolvimento pessoal e social, além de alcançar um número maior de pessoas, o que tem repercussões na relação custo/benefícios (Taveira, 2001). Como contraponto, temos que os atendimentos em grupo necessitam de formação específica dos profissionais e demandam mais tempo, quando comparadas aos outros tipos de intervenção. Aqui também ressalta-se que o atendimento individual tem sido apontado pela literatura como o mais eficaz (Brown & Krane, 2000). A presença do psicólogo nas intervenções de carreira tem se mostrado um ponto importante, visto que quando este profissional não está presente, por exemplo, em palestras de informação profissional ou programas online, a avaliação da intervenção tende à ser de valores moderados (Brown & Krane, 2000; Hughes & Karp, 2004).

Os serviços de carreira disponibilizados aos universitários são complexos, já que existe uma gama variada de demandas e especificidades do ambiente, assim é necessário um amplo repertório de quem realiza esse atendimento, para que esse se desenvolva de forma adequada; além disso, seria necessário que frequentemente investigue-se como ocorrem e os resultados das intervenções, assim como a troca de informações entre os serviços existentes (Dias, 2002). A avaliação por parte dos sujeitos que utilizam os serviços de carreira se faz necessária para que ocorra uma adequação entre as demandas e o programa que está sendo oferecido. Como resultados possíveis da existência destes serviços, podemos pensar numa melhora da formação acadêmica e no desenvolvimento da IES (Serpa & Santos, 2001).

A avaliação das intervenções de carreira pode ser definida, segundo Patton (1997), como o recolhimento sistemático de informação acerca das atividades, características e

resultados das intervenções, para possibilitar a averiguação sobre o processo e assim proporcionar um aumento da sua eficiência, e fornecer dados para possíveis modificações futuras. No âmbito internacional pesquisas que visam a avaliar processos de Orientação Profissional e de Carreira são realizadas há mais tempo e recentemente tem se tornado alvo constante de investigação (Loureiro, 2012). Já no Brasil estudos com foco em orientação profissional e de carreira têm aumentado, contudo as avaliações dos serviços de carreira de forma geral são recentes (Furtado & Barbosa, 2011).

A partir da pesquisa bibliográfica sobre os trabalhos que têm como objetivo avaliar serviços de carreira com universitários percebeu-se que as publicações são recentes e escassas. No entanto, a necessidade de avaliação continuada das intervenções de carreira tem-se destacado (Furtado & Barbosa, 2011). Muitos autores ressaltam a necessidade de se entender como, por que e com quem funcionam as intervenções de carreira. O objetivo das intervenções/programas é ir ao encontro das necessidades do público-alvo, assim a avaliação das intervenções é fundamental para o aprimoramento e explicitação dos determinantes que a tornam eficaz (Brown & Krane, 2000). A investigação internacional sobre a eficácia das intervenções em carreira tem ocorrido principalmente com base em meta-análises, assim diversos autores afirmam que a mesma traz benefícios aos seus usuários, apontando a satisfação e o compromisso com as escolhas profissionais realizadas (Brown & Krane, 2000; Magno, 2004; Silva, 2004).

Ambiel et al (2017) com a intenção de discutir a avaliação de resultados de processos em orientação profissional fez um levantamento bibliográfico de artigos nacionais e internacionais, o período delimitado para os artigos internacionais foi de 2011 a 2015 e os artigos nacionais não tiveram limite de tempo. No total foram localizados 6 artigos internacionais e 7 artigos nacionais. Os estudos brasileiros encontrados estão dispersos ao

longo de aproximadamente uma década (2002 a 2013). Em ambos os cenários percebe-se que a utilização de instrumentos psicométricos tende a ser uma estratégia bastante comum para a avaliação dos resultados das intervenções. Os constructos avaliados foram os seguintes: percepção de barreiras, competências de proatividade, exploração vocacional, dificuldades de tomada de decisão, autoeficácia, atribuição de causalidade, satisfação de vida, indecisão vocacional e maturidade para escolha profissional — esse último foi o mais comum entre os estudos brasileiros. Nos estudos internacionais existe mais diversidade no público-alvo, foram encontradas pesquisas com adolescentes, estudantes universitários, recrutas da marinha e funcionários de uma organização. No contexto nacional, seis artigos tratavam de avaliações em OPC exclusivamente com adolescentes estudantes de ensino médio.

Arruda e Melo-Silva (2010) destacam que ocorrem no Brasil principalmente investigações de caracterização dos serviços e clientela (Brasil, Felipe, Nora, & Favretto, 2012; Moura & Menezes, 2004; Rocha, 2002; Santos & Melo-Silva, 2000; Silva, 2001; Souza & Lassance, 2007), resolutividade do atendimento; descrição de técnicas utilizadas, a avaliação da maturidade vocacional do cliente, formação e identidade profissional do psicólogo e/ou do orientador. Já a avaliação de processos e resultados com em estudos mais aprofundados tem sido realizada recentemente.

Alguns dados sobre estudantes universitários foram encontrados em estudos de caracterização da clientela, como por exemplo, na pesquisa realizada por Souza e Lassance (2007), que buscou discutir sobre o perfil dos usuários do serviço entre os anos 2001 e 2004, com uma amostra total de 1009, desses 146 ou frequentavam o ES ou possuíam graduação completa, o restante (863) são estudantes com o nível de escolaridade até ensino médio. Para a análise do perfil dos universitários ou graduados, também foi aplicado o filtro idade (+20 anos), dessa forma a amostra analisada foi composta por 100 universitários ou graduados. Os estudantes universitários apresentaram uma média de idade de 24 anos, com uma divisão

semelhante entre homens e mulheres, não exerciam atividade remunerada, conheceram o serviço por amigos ou notícias em jornais e a maioria encaminhada para atendimento em grupo. O grupo graduado tinha em média 30 anos, exerciam atividade remunerada, em sua maioria eram mulheres e foram atendidos em grupo, conheceram o serviço por indicação de amigos, com mais de 80% de atendimentos concluídos.

Outro trabalho que visa à caracterização da clientela em OP é o estudo de Santos e Melo-Silva (2000) que descreveram as características de 68 clientes que utilizaram o Serviço de OP, no ano de 1994. Entre os resultados encontrados: a clientela era em sua maioria feminina (61,8%), possuía idade entre 16 e 18 anos (64,7%), 1,5% de indivíduos com ES completo e 2,9% com ES incompleto. Dois estudos encontrados tinham como objetivo caracterizar especificamente o público jovem adulto. A pesquisa de Silva (2001) que descreveu especificamente características do processo com jovens adultos atendidos entre os anos 1998 e 1999, dos 144 usuários do serviço, 32% tinham idade entre 19 e 27 anos, desses 27 eram mulheres e 18 homens, sendo que os mesmos ou tinham ES completo ou estavam cursando, ou estavam com a matrícula trancada.

Moura e Menezes (2004), realizaram entrevistas individuais com 21 universitários inscritos num programa de re-orientação profissional, 42, 8% tinham entre 18 e 22 anos, a maioria era do sexo feminino (66,6%) e exerciam atividade remunerada (66,6%). Os participantes encontravam-se em quatro situações distintas, são elas: cursando e pretende concluir o curso, mas apresenta dúvida quanto a exercer a profissão (38%); cursando com dúvidas em concluir ou não o curso (28,6%); concluíram o curso e estavam com dúvida em seguir a profissão ou fazer outra escolha (19%); e os que desistiram do curso superior e desejavam iniciar outro curso (14,3%). Com o aumento na procura de serviços de carreira por parte de adultos jovens, gera-se uma necessidade de estudos com esse público para se adequar

o tipo de serviço as suas demandas, aprimorando assim a prática realizada (Silva, 2001; Moura & Menezes, 2004).

Na literatura nacional encontram-se alguns estudos sobre avaliação de serviços de carreira, mas prioritariamente com adolescentes que foram atendidos para escolha do curso superior. Por exemplo, Furtado e Barbosa (2011), tinham como objetivo avaliar um serviço de orientação profissional, para isso consultaram os prontuários de ex-usuários que foram atendidos entre os anos de 2000 e 2005 e que procuraram o serviço para realizar uma escolha profissional. A avaliação ocorreu em três dimensões: condições, processo e total (condições + processo). Dos 140 ex-clientes que estavam de acordo com critérios para participação na pesquisa, conseguiram contato com 66 (47,14%). Prevaleram participantes do sexo feminino (71,2%), com idade média de 17,42 anos. Como resultado, encontrou-se que a avaliação da dimensão total foi positiva e as condições oferecidas pelo serviço (média 9.0) foram mais bem avaliadas que o processo de orientação (média 8.1). Os participantes que atribuíram escores mais baixos justificaram a sua avaliação do processo, por não terem uma escolha única de curso ao término dos encontros e também que o número de encontros foi insuficiente, assim como a baixa interação entre os membros do grupo.

Duas pesquisas realizadas, uma por Arruda e Melo-Silva (2010) e a outra por Almeida e Melo-Silva (2006), ambos utilizando o modelo de French, Hiebert e Bezanon, que possui três dimensões de análise (input, processos e output). Em resumo, os resultados apontam que os ex-clientes avaliaram positivamente as condições oferecidas pelo serviço, as atividades e os temas trabalhados na intervenção (Arruda & Melo-Silva, 2010) e demonstraram compreender a OPC como um processo que possibilita o autoconhecimento e o amadurecimento para a realização de escolhas profissionais. As autoras enfatizaram, ainda, a importância da realização de estudos longitudinais e a necessidade de se avaliar a prática da orientação não apenas ao término dela, mas também após algum tempo de sua conclusão

(Almeida & Melo-Silva, 2006). Destaca-se que os ex-usuários entenderam a sua participação no grupo de orientação profissional como parte de um processo de autoconhecimento e amadurecimento, e com a função de auxiliar na tomada de decisão avaliam de forma mais positiva o serviço (Almeida & Melo-Silva, 2006). O estudo de Furtoso & Barbosa faz a mesma consideração, dessa forma considera-se importante que os objetivos do atendimento estejam claros desde a entrevista de triagem.

Lassance, Bardagi e Teixeira (2009), com o objetivo de avaliar a eficácia de um programa de intervenção em OPC, investigaram o impacto da indecisão, exploração vocacional e maturidade de carreira, numa amostra composta por 176 adolescentes atendidos em grupo, entre os anos 2005 e 2007. Os resultados indicaram uma diminuição significativa pós-orientação da indecisão e um aumento nos níveis de maturidade e exploração vocacional. Faria e Taveira (2006), investigaram os impactos da intervenção em carreira, a partir da exploração e indecisão vocacional, o estudo foi realizado com uma amostra de 321 estudantes de Portugal, com idade entre 13 e 17 anos. Concluíram que a intervenção em carreira promoveu o aumento do comportamento exploratório, assim como diminuiu os níveis de indecisão.

Silva, Faria e Fochesato (2012) ao avaliarem um programa de orientação profissional, entre os anos 2009 e 2010, que atendeu 121 estudantes do ensino médio, como resultado encontraram um aumento da maturidade vocacional de 50% dos participantes, com um aumento de 31% nos escores relativos ao conhecimento sobre o mercado de trabalho e profissões, além da avaliação positiva da intervenção de forma geral. Apesar das evidências que a OPC traz resultados positivos para os usuários, percebe-se uma escassez nas investigações da sua eficácia. Aqui existem duas questões: uma sobre a importância de se realizar tais investigações para que os serviços possam ser aprimorados (Foud, 1994) e outro,

que existe uma parcela mínima de estudos realizados sobre os impactos dos programas em longo prazo (French, Hiebert e Bezanon, 1994). Serpa e Santos (2001), com o objetivo de identificar a existência de estruturas de atendimento e orientação ao universitário, encaminharam 121 questionários para IES, com uma taxa de resposta de 51,5%. Os resultados indicam que a maioria dos serviços de atendimento ao universitário estão nas instituições públicas (38), em 75% das equipes existe a presença do psicólogo no serviço e em 70% do assistente social, a população atendida, além dos alunos da graduação, são: alunos de pós-graduação (50%), família (54,3%) e comunidade (41,3%). Em relação à área de atendimento dos serviços 80% de psicologia, 80% de assistência social, 47% educacional e 41% de saúde. Nas instituições que não possuíam serviço de atendimento ao aluno (12) ou a equipe não contava com um psicólogo (15) foi identificado que as instituições buscavam por caminhos alternativos para oferecer suporte aos alunos; o coordenador de curso foi citado como o principal agente para esses atendimentos, outros recursos utilizados pelas instituições, são: a diretoria, professores com horas para atendimento, as pró-reitorias e o encaminhamento externo. Entre os tipos de atendimento feito pelo psicólogo destacam-se os do tipo individual (orientação, psicoterapia breve e acompanhamento), seguido por atendimento em grupo (orientação, terapia e acompanhamento), curso e palestras. As IES predominantemente avaliam a existência dos serviços como positiva e importante.

Bisinoto e Marinho-Araújo (2011) mapearam os serviços de psicologia das IES do Distrito Federal, a partir de informações dos *sites* institucionais e entrevistas com os seus responsáveis. Foram identificadas 12 IES que possuíam serviços de psicologia, o que representa 16,2% das instituições localizadas no Distrito Federal, dessas 10 são do tipo privada e duas são públicas. Os dados analisados no trabalho são de oito IES. Os resultados encontrados são: serviços com nomenclatura diversa, podendo ser identificados como serviço de orientação, núcleo de apoio ou de atendimento; cinco psicólogos que compõe os serviços

trabalham sozinhos, dois serviços têm dois psicólogos e uma instituição conta com uma equipe de cinco profissionais; a divulgação ocorre principalmente de duas formas pelo *site* institucional e/ou apresentação aos ingressantes. Os objetivos desses serviços foram divididos em três categorias: atenção a dificuldades vivenciadas pelos estudantes, rendimento acadêmico e promoção do desenvolvimento humano. O acesso aos serviços ocorrem de formas variadas sendo elas: iniciativa dos usuários, indicação de professores e coordenação. Os responsáveis pelo serviço tinham formação de especialista ou eram mestres (05). Sendo que quatro eram docentes da instituição. Entre as atividades realizadas destacam-se o aconselhamento e orientação psicológica e apoio ao processo de ensino-aprendizagem realizado por todos os profissionais, promoção do desenvolvimento pessoal e profissional por quatro e desenvolvimento profissional por dois. O atendimento realizado é prioritariamente individual, sendo que apenas um responsável trabalha com grupos.

Bisinoto e Marinho-Araújo (2015) tinham o objetivo de mapear os Serviços de Psicologia das Instituições de Educação Superior brasileiras e o trabalho realizado pelos psicólogos escolares. Do contato realizado com 2.314 IES, apenas 109 responderam os questionários, dessas 87 IES possuíam Serviços. A maioria das IES respondentes (72,5%) foram faculdades privadas. Em relação à natureza administrativa das IES com Serviços, 71 delas são instituições privadas e 16 são públicas. Localização geográfica: 32 estão situadas na região Sudeste, 23 no Nordeste, seguidas das regiões Sul e Centro-Oeste, com 14, igualmente. Na região Norte, apenas quatro IES relatam ter Serviços de Psicologia. No que diz respeito à estrutura dos Serviços de Psicologia, a maioria deles (51) tem apenas um psicólogo escolar, havendo, 20 Serviços que têm três ou mais profissionais da área. Ainda, 73% dos psicólogos trabalhavam em equipes multiprofissionais. As ações do psicólogo escolar estão principalmente direcionadas aos estudantes, com 22% deles atendendo exclusivamente essa

população. No entanto, 62 serviços informaram que suas intervenções se estendem a outros segmentos da instituição, como alunos, professores, funcionários, coordenadores de curso, pró-reitores e diretores, além também dos pais de alunos e da comunidade externa. Junto ao tradicional trabalho de orientação e encaminhamento dos alunos, há também práticas emergentes, como recepção aos calouros, apoio aos coordenadores de curso, realização de workshops formativos, acompanhamento aos egressos e avaliação institucional.

Pesquisa desenvolvida por Loureiro (2012) com o objetivo de avaliar a eficácia de um Seminário em Gestão Pessoal da Carreira, usou o método experimental com amostra de estudantes de três estabelecimentos de ES de Portugal. A análise dos resultados globais permitiu concluir que ocorreu uma evolução no grupo experimental quando comparado ao controle, em aspectos de crenças de exploração vocacional, planejamento, tomada de decisão, conhecimento sobre carreira e mundo do trabalho, identidade vocacional e diminuição da percepção de barreiras. Além disso, uma avaliação da eficácia da intervenção realizada após oito meses mostra que os valores tendem a se manter com o tempo. A avaliação por parte dos participantes foi positiva, sendo ressaltados aspectos de aquisição de conhecimento e o autoconhecimento.

Entre os estudos dos serviços oferecidos para universitários muitas vezes a avaliação aparece como um subtema, assim como a própria descrição detalhada do serviço. Pesquisa realizada por Veriguine (2008), por exemplo, tinha como objetivo compreender as implicações do autoconhecimento e da informação profissional sobre o curso escolhido para o processo de planejar a carreira dos jovens universitários. A partir das informações coletadas surgiram os seguintes temas: a disciplina, a carreira, o autoconhecimento e a informação profissional. A avaliação da intervenção de carreira (no caso, uma disciplina voltada ao planejamento de carreira dos alunos) surgiu em meio às demais informações do estudo, não sendo seu foco principal.

Algumas pesquisas mais recentes buscam avaliar os serviços/programas oferecidos. Sousa (2005) tinha como objetivo avaliar o reflexo do serviço de orientação e acompanhamento psicopedagógico na orientação profissional e conseqüentemente na adaptação ao curso frequentado ou na escolha de outro curso contribuindo assim para a diminuição da evasão dos cursos de graduação. A pesquisa foi realizada em duas etapas, uma com o objetivo de caracterizar a clientela e outra com aplicação de questionários para verificar a eficiência das intervenções. Como resultado, aponta que ocorreu uma avaliação positiva dos participantes, assim como o relato de auxílio na adaptação ao curso, aumento do comportamento exploratório e re-escolha profissional. Ressalta-se aqui o programa que foi avaliado não tinha como objetivo proporcionar uma nova escolha de curso, mas sim um processo reflexivo sobre a escolha já realizada para redução da evasão. Pinto e Castanho (2012) pesquisaram a apreensão dos sentidos da escolha e da orientação profissional produzidos por universitários que cursaram disciplina obrigatória de orientação e planejamento de carreira nos cursos de química e química industrial. Como resultado, observou-se que o processo proporcionou principalmente o aumento do empenho no curso, a reflexão sobre possibilidades e perspectivas profissionais, e confirmação da escolha profissional. Nas entrevistas realizadas destacou-se a confirmação da escolha e necessidade de um processo de OPC novamente no final do curso com foco na transição para o mercado de trabalho.

Zonatto e Teixeira (2013), ao pesquisarem os impactos do processo de orientação profissional e de carreira em ex-usuários de atendimento individual, concluíram que ocorreram ganhos decorrentes do atendimento principalmente nos tópicos capacidade de reflexão sobre a trajetória e escolha de carreira, com um aumento no comportamento exploratório e melhora do autoconceito e autoconfiança. Hohendorff e Prati (2010), ao

realizarem um programa de orientação e planejamento de carreira com alunos do curso de magistério perceberam que estes ainda apresentavam dúvidas quanto às características da profissão escolhida, mercado de trabalho e se optariam por uma re-escolha profissional. Após o processo os alunos tiveram um aumento de comportamentos exploratórios, pois o espaço proporcionou à reflexão sobre o planejamento de carreira. Os aspectos positivos mencionados foram esclarecimento de dúvidas, acesso à informação e trocas entre o grupo.

Considerando-se a história do ES, as suas recentes mudanças, com uma expansão ao acesso e diversificação do perfil dos ingressantes, somado aos estudos que demonstram os altos índices de evasão, as dificuldades no processo de adaptação ao novo ambiente e de transição para o mercado de trabalho, faz-se necessário refletir sobre os serviços de carreira que vem sendo oferecido aos universitários. Apesar de alguns estudos já terem iniciado esse processo, ainda existem poucos dados nacionais que mapeiem a estrutura e características destes serviços e intervenções, bem como que apontem o perfil dos alunos que buscam estes auxílios institucionais e os aspectos que são considerados pelos participantes como os mais relevantes do processo. Esta dissertação estrutura-se sobre esses interesses de investigação.

3MÉTODO

O método adotado no estudo é a forma pela qual o pesquisador busca atingir seus propósitos e delimita o caminho que será percorrido. Esta dissertação compõe-se de dois estudos. O primeiro estudo caracteriza-se como um levantamento (*survey*), e o segundo estudo configurou-se como um estudo de casos múltiplos (Yin, 2001).

3.1Estudo I - Mapeamento dos serviços universitário de carreira em Instituições da Grande Florianópolis

3.1.1 Participantes

Participaram deste estudo 10 instituições de Ensino Superior, quatro públicas e seis privadas, localizadas na Região metropolitana de Florianópolis, instituída pela lei complementar nº 636/2014 (municípios: Águas Mornas, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Governador Celso Ramos, Palhoça, Santo Amaro da Imperatriz, São José e São Pedro de Alcântara). Foram excluídas instituições que não estavam localizadas na região mencionada, assim como aquelas instituições que ofereciam serviços de carreira apenas à comunidade externa, ou que ofereciam serviços aos alunos universitários que não se enquadravam como intervenções de carreira (por exemplo, apoio jurídico, apoio contábil, atendimento psiquiátrico, atendimento de assistência social, psicoterapia, etc.). Do total de 31 IES localizadas na região, aplicados os critérios de exclusão, identificaram-se 15 IES, localizadas em três municípios. Nas 15 IES em que foram identificados serviços de atendimento de carreira ao estudante universitário, não foi possível contato com três por estarem em greve durante o período de coleta de dado, e duas IES não responderam o convite

para a participação na pesquisa, restando 10 IES com informações recolhidas e analisadas. A Tabela 1 apresenta as instituições participantes da amostra final e suas características.

Tabela 1: *Caracterização dos Serviços de Carreira nas IES da Grande Florianópolis.*

Id	Cidade	Nº de cursos	Ano de fundação	Público atendido no serviço	Responsável	Foco do serviço atendimento
01	Palhoça	04	2009	Alunos da IES	Pedagogo	Não
02	Fpolis	02	2013	Alunos da IES	Psicóloga	Não
03	São José	59	2011	Alunos da IES	Coach	Não
04	São José	04	2010	Alunos da IES	Psicólogo	Não
05	Fpolis	11	2009	Alunos da IES	Psicóloga	Não
06	Palhoça	25	1998	Alunos da IES e do Ensino Médio	Psicólogo	Sim
07	Fpolis	11	-	Alunos da IES	Psicólogo	Sim
08	Fpolis	05	2006	Alunos da IES	Psicóloga e Pedagoga	Não
09	Fpolis	85	1988	Qualquer pessoa	Psicólogo	Sim
10	Fpolis	11	-	Alunos da IES	Pedagoga	Não

3.1.2 Instrumento

Para coleta de dados, foi elaborado um formulário para identificar as IES, os serviços oferecidos e a(s) pessoa(s) responsável (eis) pelos mesmos, conforme Anexo A. Neste formulário foram registradas as informações obtidas nos *sites* das instituições e também diretamente nos serviços, considerando-se alguns aspectos: quem conduz; tipos de atendimentos; a quem são direcionados; perfil de quem procura; há quanto tempo existe, entre outros.

3.1.3 Procedimentos e considerações éticas.

Num primeiro momento as IES foram identificadas pelo site do MEC, onde se utilizou dois critérios: a região e o fato dos cursos serem presenciais, sendo confeccionada uma lista com todas as IES que estavam dentro da especificação. A primeira parte deste estudo consistiu na análise dos *sites* das IES, onde já foram identificados alguns serviços. Após, tentou-se contato telefônico priorizando as IES que possuíam informação sobre os serviços de carreira para universitários para agendar a entrevista. Nas IES que não possuíam informação sobre serviços oferecidos aos estudantes nos *sites*, o seguinte procedimento foi feito: contato telefônico para confirmar a existência ou não do serviço, e quando não era possível realizar a confirmação por telefone, foi feita uma visita à IES. Após essa etapa, foi solicitada a autorização institucional (Anexo B) de todas as IES que possuíam serviços/intervenções de carreira para participação no estudo.

Após o aceite da IES, foi feito novo contato, por telefone ou email, com a pessoa responsável pelo serviço, para agendar uma entrevista, gravada e posteriormente transcrita, onde foram obtidas informações mais precisas sobre a estrutura dos serviços/intervenções, bem como sobre o perfil da clientela. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), protocolo número 41745515.8.0000.0121, da Universidade Federal de Santa Catarina. Convém destacar que os procedimentos utilizados nesse projeto seguiram a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012), que dispõe das regras sobre pesquisa com Seres Humanos nas Ciências Humanas e Sociais.

3.1.4 Análise de dados

As entrevistas e dados dos protocolos, após serem inseridos em uma planilha de Excel, foram analisados pelo método de análise de conteúdo temático-categorial de Bardin (1977/2006) e também através de contagem de frequências.

3.2 Estudo II- Avaliação de ex-usuários sobre serviços de orientação de carreira

3.2.1 Participantes

Participaram no estudo seis ex-usuários de serviços de carreira no período entre 2014/1 e 2015/2 identificados no Estudo I. Os participantes, 4 homens e 2 mulheres, tinham entre 19 e 25 anos. Uma descrição das características do participante e da intervenção da qual participou encontra-se na Tabela 2. Em relação à inclusão no estudo, os seguintes critérios foram utilizados:

- ter participado de intervenção de carreira na modalidade individual ou grupo, no mínimo em dois encontros, oferecidos por alguma das instituições caracterizadas no Estudo I desse trabalho;

- ser estudante universitário na época em que participou das intervenções;

- ter recorrido ao serviço com uma demanda de carreira (ex. busca de auxílio para planejamento de carreira, troca de curso, dificuldades de integração acadêmica, busca de apoio pedagógico, etc.).

Tabela 2: *Caracterização dos Participantes do Estudo II.*

Id	Idade	Sexo	Tipo de atendimento	Concluiu o processo	Motivo pela procura do atendimento
P1	24	F	Grupo	Sim	Re-escolha profissional
P2	22	M	Grupo	Sim	Re-escolha profissional
P3	21	M	Grupo	Não	Re-escolha profissional
P4	19	M	Grupo	Não	Re-escolha profissional
P5	25	M	Individual	Não	Dificuldade acadêmica
P6	19	F	Individual	Sim	Re-escolha profissional

3.2.2 Instrumento

O instrumento utilizado para esta coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada (Anexo C). Na entrevista foram abordados os seguintes temas: uma breve descrição do participante, do espaço físico onde ocorreu a orientação, do processo de orientação, além de questões referentes ao seu percurso no processo de orientação profissional e de carreira e a avaliação realizada dessa vivência. As entrevistas tiveram duração média de 36 minutos e aconteceram no Serviço de Psicologia (SAPSI) da Universidade Federal de Santa Catarina.

3.2.3 Procedimentos e considerações éticas.

Com a autorização do responsável de um dos serviços do estudo I, as fichas de inscrição para atendimento foram acessadas, dessas 39 eram de estudantes universitários, não sendo possível identificar o tipo de atendimento solicitado (planejamento de carreira, re-orientação profissional, acolhimento de ingressantes) ou a modalidade (individual/grupo) sendo do período de 2014 e 2015. Foram encaminhados emails para todos os inscritos convidando a participação na pesquisa, nessa primeira tentativa de contato três ex-clientes responderam, sendo que dois participaram da coleta de dados. Foi encaminhado novo convite

para participar da pesquisa com seis respostas positivas, desses quatro participaram da entrevista. Os respondentes que responderam positivamente num primeiro momento e não participaram das entrevistas, ou não responderam as tentativas subsequentes de contato ou faltaram a dois encontros agendados. Dessa forma esse estudo foi composto por seis participantes.

As entrevistas ocorreram individualmente, sendo agendadas conforme conveniência dos participantes dentro de um período de tempo determinado, gravadas e transcritas integralmente. Antes do início da entrevista e sua gravação foi fornecido ao participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D) e a explicação dos objetivos do estudo, sendo solicitada a assinatura e concordância em participar desta etapa da pesquisa. Assim como no Estudo I, aqui também os procedimentos utilizados seguiram a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012), que dispõe das regras sobre pesquisa com Seres Humanos nas Ciências Humanas e Sociais.

3.2.4 Análise de dados

As entrevistas foram analisadas pelo método de análise de conteúdo temático-categorial de Bardin (1977), tal como no Estudo I. A análise de conteúdo é organizada em três etapas (Bardin, 1977/2006): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, tendo a intenção de facilitar interpretação dos dados qualitativos. A organização do material é a primeira etapa da análise de conteúdo, sendo o seu objetivo tornar as informações operacionais, facilitar a sua sistematização. Sendo composta por quatro processos: a leitura flutuante; escolha dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos e elaboração de indicadores. A exploração do material é a segunda etapa, diz respeito à definição de categorias de análise, identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos, nessa etapa é importante que as categorias definidas sejam exclusivas. O

tratamento dos resultados, que é a última etapa, consiste na inferência e interpretação dos dados pelo pesquisador.

4 RESULTADOS

4.1 Estudo I - Mapeamento dos serviços universitário de carreira em Instituições da Grande Florianópolis

Os resultados serão apresentados num primeiro momento por meio de resumo dos serviços. Em seguida serão apresentadas as informações obtidas nos formulários e algumas observações e temas provenientes das entrevistas com os responsáveis.

Descrição Serviços presentes nas Instituições de Ensino Superior da Grande Florianópolis

Tabela 3: *Resumo de Informações dos Serviços de Carreira nas IES da Grande Florianópolis*

Id	Tipo	Nome do Serviço	Vinculado Reitoria	Quantidade atendimentos	Atividades para a	Entrevistado Responsável pelo Serviço
01	Publica Municipal	Serviço de Orientação ao Aluno	Sim	450 ano	Sim	Sim
02	Privada	Psicopedagógico	Sim	18/ano	Não	Sim
03	Privada	Serviço de Estágio e Emprego	Sim	-	Não	Sim
04	Publica Municipal	Serviço de Orientação ao Aluno	Sim	10/semana	Não	Sim
05	Publica Federal	Serviço de Psicologia Educacional e Acessibilidade	Sim	22/ano	Não	Sim
06	Privada	Programa de Orientação Profissional	Sim	-	Não	Sim

07	Privada	Programa de Orientação Profissional	Sim	40/ano	Sim	Sim
08	Privada	Psicopedagógico e Espaço Estágio/Emprego	Sim	15/semana	Sim	Sim
9	Publica Federal	Laboratório de Informação e Orientação Profissional	Não	-	Sim	Sim
10	Privada	Apoio ao Aluno	Sim	-	Não	Não

Instituição 1

Serviço institucional, e a equipe é composta por um coordenador, com formação em pedagogia. As palestras são organizadas pela reitoria, com profissionais convidados, que sejam especializados no tema de interesse, oferecidas para os alunos e comunidade. A instituição também trabalha em parceria com a prefeitura municipal da Palhoça para promover a feira de oportunidades.

O principal tema trabalhado é a questão relacional, seja entre alunos ou aluno-professor. A temática carreira é pouco frequente, sendo que o responsável pelo serviço informou que em 2015 teve três ocorrências. Questões relacionadas à permanência do aluno por aspectos de ordem financeira e relação com a família também são abordados. O serviço é apresentado a todos os alunos no primeiro semestre. São realizados 450 atendimentos anuais, sendo que cada aluno recebe em média três atendimentos, um para o levantamento da demanda, um para fazer o encaminhamento e um com função de dar um retorno sobre uma solução para a demanda. Atendimentos com função de mediar conflitos familiares demandam acompanhamento mais longo, alguns com duração de um ano. Segundo o coordenador, a procura pelo serviço é maior por estudantes do curso de pedagogia, fator que ele associa ao fato de ser professor do curso. Sobre a importância do serviço, a reitora reafirma a

importância dos acompanhamentos, pelo fato de que 80% dos estudantes são oriundos de escola pública.

Instituição 2

Composto por uma psicóloga, com mestrado. O serviço tem como foco auxiliar alunos com dificuldades emocionais, sendo relatado pela responsável que demandas de carreira chegam na forma de dificuldade em elaborar o TCC, organização do tempo de estudo, etc. É um serviço recente na instituição. O coordenador da IES informou que dúvidas de carreira costumam ser conversadas com os coordenadores de curso e que os mesmos atenderiam cerca de 50 alunos por ano. Dessa forma, o coordenador da IES entende que existem dois tipos de atendimento - um formal, feito pelo serviço psicopedagógico e outro informal realizado pelos coordenadores, como fica evidente quando fala" *... então isso é uma forma de orientar carreira, que não é formalmente estabelecida e não existe relatórios, mensurações sobre isso. Então isso acontece com uma frequência bem maior que no próprio psicopedagógico*". O serviço psicopedagógico tem um processo de avaliação indireta, onde se acompanha o desempenho acadêmico do estudante que procurou o serviço, para verificar se ocorre alguma mudança (diminuição de faltas, aumento da nota, relato de professores sobre o comportamento do aluno).

Instituição 3

Grande parte da estratégia é *online*, inclusive oferecendo uma disciplina optativa de planejamento de carreira, um curso em três módulos com foco na preparação para inserção no mercado de trabalho, banco de oportunidades, *blog* com foco em carreira, além de ter atendentes *online* para retirada de dúvidas. O espaço físico, dessa forma, acaba sendo destinado para questões burocráticas de estágio em sua maioria, como assinatura de termos de

estágio. Outra função é a organização de eventos com foco em carreira, palestras, oficinas, feira de oportunidades. No entanto, questões de planejamento de carreira estão dentro das suas possibilidades de atendimento.

Por se tratar de um serviço institucional não foi possível ter acesso ao número de atendimentos realizados apenas na unidade de interesse, foi informado o número total de atendimentos realizados no programa de forma nacional, 44.020 alunos em 2014. O mesmo por ser institucional possui protocolo de atendimento e avaliação obrigatória. A avaliação consiste que o estudante informe se o atendimento foi bom, regular ou ruim.

Instituição 4

O responsável pelo serviço é um psicólogo. Sobre a quantidade de atendimentos e a demanda, o responsável pelo serviço tem a seguinte diz "*Toda semana tem demanda, coordenador que chama, familiar que entra em contato. Eu atendo umas 10 pessoas por semana, a maioria atendimento pontuais. Como o pessoal sabe que é um atendimento ligado à psicologia tem muita demanda pela escuta, com sobrecarga emocional, mas nesse sentido assim*". Tanto a instituição quanto o serviço de orientação ao aluno passam por uma fase de consolidação atualmente. "*Na verdade agora que o SOA vai ter uma sala, até agora eu tenho que procurar sala, agora vamos ter um espaço adequado. A universidade agora que está numa fase de consolidação, agora nesses 10 anos que ela está se firmando como universidade, que ela não corre risco de ser fechada. Esse tipo de serviço [voltado para a carreira] a gente tá começando agora, tanto o SOA, a pesquisa, a extensão, ainda temos que melhorar muito*".

Assim, nessa IES existem muitos projetos para a temática de orientação de carreira, que tinham como expectativa de implementação o ano de 2015.

Instituição 5

O serviço conta com a coordenadora que é psicóloga e três estagiários de psicologia. Psicóloga educacional, que afirma "*quando eu entrei não tinha nenhum trabalho anterior para ser dado continuidade*". Com relação às demandas do serviço, "*o foco inicial era o acompanhamento do aluno, principalmente as demandas relacionadas à questão de saúde mental, alunos com algum problema de saúde. Depois que foram surgindo outras questões, como: orientação profissional, questões relacionadas ao curso, questões de aprendizagem, mais relacionadas à dificuldade específica de aprendizagem*". O processo de avaliação é feito em reuniões com os coordenadores do curso, são repassados os relatórios de atendimento, então os coordenadores sabem quem são os alunos e quais as dificuldades enfrentadas, dessa forma os mesmos tentam verificar pela observação se existe alguma mudança de comportamento após o atendimento pelo serviço.

Instituições 6 e 7

Essa instituição possui unidades em dois municípios da região de interesse da pesquisa, dessa forma a mesma foi apresentada nesse trabalho como instituição seis e sete, no entanto a coleta de dados foi realizada em apenas um momento, com o responsável pelo serviço nas duas unidades. Coordenado por um psicólogo. A equipe atual de atendimento é formada por quatro estagiários e dois psicólogos voluntários, no entanto a média de estagiários é oito, e um novo processo seletivo estava sendo feito.

Atende duas demandas com maior frequência - os universitários da instituição e escola de ensino médio, normalmente uma pública e uma privada por ano, com preferência para o atendimento de escolas públicas

A busca maior dos universitários pelo serviço é para o planejamento de carreira. Apesar de não ser tão frequente, também atende universitários de outros serviços. Os atendimentos em grupo com o ensino médio são sistematizados, os atendimentos individuais são planejados de acordo com a demanda. Oferece para os estudantes da IES oficinas, pelo menos uma vez por ano, com temática relacionada à carreira, em média com 30 vagas. Não existe um processo de avaliação dos atendimentos. A sistematização existe apenas nos atendimentos de grupo.

Instituição 8

Questões de carreira tendem a ser conversadas com os coordenadores de curso, como pode ser confirmado pela seguinte fala do responsável, *"a gente aqui tem uma atuação da coordenação do curso nesse acompanhamento do aluno, nessa parte de gestão de carreira, aluno acaba mais procurando a coordenação do curso"*.

Outra característica da instituição são as várias atividades realizadas pensando no desenvolvimento de habilidade nos alunos para o mercado de trabalho, na semana acadêmica e gincanas, sendo que os cursos tem matérias específicas para inserção no mercado, seja com disciplinas de empreendedorismo, planejamento de carreira, preparação para a OAB. Quando questionado sobre essas atividades, a reitora expressa como essa preocupação com a preparação do aluno na inserção no mercado de trabalho está na cultura da IES, *"é que é tão natural isso, é tão intrínseco ao processo, que a gente acaba nem se dando conta"*.

Instituição 9

Coordenado por dois professores, e com equipe que atualmente conta com oito estagiários e três alunos vinculados ao projeto de extensão. O público atendido pelo serviço é

"qualquer pessoa que precise/queira discutir sua relação com trabalho e/ou carreira. A partir do ensino médio, a gente faz trabalho até com o primeiro ano". Funciona por demanda livre e oferece palestras, minicursos, oficinas para a comunidade, além de ter parceria com a formação de funcionário da instituição e cursos de outros departamentos. É o único serviço nesse estudo que não é institucionalizado, é um projeto de extensão. Porém *"existe interesse em transformar, em institucionalizar o serviço, mas com essa configuração atual nós já temos bastante trabalho, isso teria uma demanda maior de funcionários, espaço, é uma questão de alocação de recursos."*

Os atendimentos em grupo são sistematizados, os atendimentos individuais são planejados de acordo com a demanda. Para os estudantes de ensino superior existe no momento três tipos de atendimento em grupo montados, são eles: Universa-ção, com o objetivo de atender ingressantes, para promover uma exploração do ambiente universitário e um planejamento do percurso dentro do curso; re-orientação profissional, para auxiliar os estudantes que desejam trocar de curso; e o planejamento de carreira, voltado para os formandos com a intenção de pensar estratégias para a inserção no mercado de trabalho. Não tem nenhum tipo de avaliação dos atendimentos realizados.

Instituição 10

A instituição não possui serviço de carreira no momento, o mesmo foi encerrado há dois anos, no entanto no *site* existe informação sobre auxílio para inserção no mercado de trabalho. Atualmente, a instituição oferece suporte para a entrada no mercado de trabalho, principalmente pelo *site* com oferta de oportunidades, com dicas de confecção de currículo e dicas de entrevista. Também promove palestras para áreas específicas com foco em inserção no mercado de trabalho, com discussões sobre quais características o mercado busca tanto técnicas, quanto comportamentais. Porém, muitas dessas atividades são relatadas pela

coordenadora do ensino superior como vinculadas a questões de carreira. *"A gente não tem quem faça essa orientação de carreira, ou teste vocacional, ou algo do tipo, até pelo perfil da instituição, dos estudantes que buscam a instituição, normalmente quando o aluno vem buscar a instituição ele já sabe o que quer"*.

4.1.1 Análise dos protocolos e informações fornecidas pelos responsáveis

A análise dos protocolos e as informações fornecidas pelos responsáveis pelos serviços permitem identificar algumas características principais. Das 10 IES participantes neste levantamento, a maioria são faculdades (4), as outras são universidades (3), centros universitários (2) e instituto federal (1), nove tem serviços que são institucionalizados, que fazem parte da estrutura geral da organização. Os responsáveis pelos serviços e atendimentos costumam ser psicólogos e pedagogos, ou ambos. No entanto, o tamanho das equipes é muito variado. As equipes são maiores nas IES com serviços mais antigos, mas em boa parte da amostra as equipes são pequenas (03 IES), ou o serviço está a cargo de apenas um profissional (05 IES). Quanto à formação dos profissionais responsáveis pelos serviços e atendimentos, na maior parte das IES não há formação específica em orientação profissional e de carreira daqueles que prestam atendimento aos alunos. O tempo de existência dos serviços também é bastante variado, com implementações entre 1988 e 2013.

Em quatro IES há presença de alunos (estagiários ou bolsistas) nos serviços, e em apenas um há uma ligação formalizada com a extensão. No entanto, apesar desta não formalização, metade das IES oferece atividades voltadas à carreira para a comunidade. Entre estas atividades, destacam-se as feiras de profissões e oportunidades, e as palestras sobre escolha profissional.

Três serviços não têm informações registradas sobre o número de atendimentos. Além disso, 03 IES não possuem os registros sobre perfil dos alunos atendidos ou principais demandas, nem sobre o desfecho dos atendimentos (finalização, desistência, etc.). Quanto aos processos de avaliação, em apenas 03 IES há procedimentos específicos de avaliação das atividades realizadas com os alunos.

Entre os serviços avaliados, I1, I2, I3, I4, I5, I6, I7, I8, I9 possuíam espaço específico para a realização de atendimentos de alunos. I8 possui dois serviços em espaços de atendimento distintos, um psicopedagógico e outro de estágio e empregos. I10 não possui uma sala, dividindo o local com a coordenação de curso. I1, I2, I3, I4, I5, I6, I7, I8, I10 são serviços institucionais, vinculados à reitoria. Apenas I9 é um serviço vinculado ao curso de Graduação em Psicologia, como espaço de ensino, e tem vínculo com a CNPQ como grupo de pesquisa e com a própria instituição como projeto de extensão.

Quanto às atividades, I6, I7 e I9 têm serviços com foco exclusivo em orientação profissional e de carreira. I6 oferece atendimento exclusivamente para os alunos da instituição e do tipo individual, e I7 e I9 oferecem atendimento para universitários de qualquer instituição, em grupo e individual. Nas instituições I7 e I9 os atendimentos individuais são planejados conforme a demanda, sendo que na I7 as principais demandas são re-escolha profissional e planejamento de carreira. Na I9 existem grupos pré-definidos para re-escolha profissional e planejamento de carreira, que tendem a ser os temas de maior procura pelos estudantes, além de grupos sobre adaptação ao contexto universitário.

Já I1, I2, I3, I4, I5, I8 oferecem atendimento nos espaço do serviço do tipo individual, exclusivamente para estudantes da instituição. I3 e I8 (espaço estágio e emprego) atendem principalmente demandas burocráticas relacionadas aos estágios; I1, I2, I4, I5, I8 (psicopedagógico) e I10 atendem em maioria questões de aprendizagem, relacionamento entre aluno, alunos-professores, dificuldades de adaptação, notas e faltas.

A sistematização dos atendimentos acontece nas instituições I7 e I9 nos atendimentos realizados em grupo e I3 possui protocolos para os atendimentos individuais. Avaliação dos atendimentos ocorre nas instituições I2, I3 e I5. Em I2 é feito acompanhando as notas e frequência dos alunos atendidos, em I3 com feedback dado pelos alunos, por meio do sistema de agendamento dos atendimentos, que pergunta se o atendimento foi muito bom, bom ou ruim e em I5 com acompanhamento dos comportamentos do estudante pelos professores e coordenador de curso.

Com relação à quantidade de atendimentos realizados, I1, I4 e I8 forneceram uma média de atendimentos baseada na experiência de seus responsáveis. A média de atendimentos em 2014 foi: I1- 450 por ano, I4 -10 semanais, I8 -15 semanais. I1 e I8 possuem relatórios com os dados oficiais da instituição, mas no momento da coleta não tinha essa informação e I4 não tem registros dessa informação. As instituições I2, I5 e I6/7 tinham o número de universitários atendidos durante o ano de 2014, respectivamente, 18, 22 e 40. A instituição I3 não possuía os dados apenas da unidade de interesse e I10 não tem essa informação.

Um aspecto que chamou a atenção foi a menção aos atendimentos informais, ou seja, atendimentos com foco em carreira realizados nas instituições, mas que não ocorrem no espaço destinado ao atendimento de alunos e/ou com o responsável dos mesmos, sendo feito pelos coordenadores de curso. Dos participantes, I2, I8 e I10 mencionaram esse tipo de atendimento. Entre os motivos que são citados para a orientação de carreira ser feita pelos coordenadores, estão: uma proximidade deste profissional com o mercado de trabalho e com os alunos (Ex: para I2 "*o aluno senta com um professor e começa a conversar na aula, porque teve afinidade na aula e esse professor faz esse papel*"; I10: "*Quem aqui na faculdade faz esse papel de orientação para o mercado é o coordenador do curso, quando o aluno ta em*

dúvida ou está mudando de área"; e I8: "a gente aqui tem uma atuação da coordenação do curso nesse acompanhamento do aluno, nessa parte de gestão de carreira, o aluno procura mais a coordenação".

O tamanho da instituição também foi considerado relevante para o desempenho desse papel pelo coordenador de curso. Na I2 "*porque como a gente é uma instituição muito pequena, a gente não tem a prerrogativa de ter uma pessoa para cada cargo*" e para I8 "*coisa bem comum aqui da faculdade pelo perfil [instituição pequena] e pela forma como a gente opera as nossas coordenações de curso*". As instituições I2, I8 e I10 também mencionaram que a atividade é realizada pelos coordenadores de curso com base em sua experiência profissional, proximidade do mercado de trabalho e bom senso, como pode ser percebido de forma clara na fala do respondente da I2: "*é uma questão de bom senso, a tua vivência de mercado, da pessoa que ta executando isso*".

Além dos espaços para atendimentos dos alunos as instituições I1, I3, I4, I6/7, I8, I9 e I10 promovem outros espaços para a discussão do tema carreira. Assim, I1 e I8 promovem feira de oportunidades onde são atendidos alunos da instituição e também a comunidade (ex: I1 "*todo ano a gente participa das grandes feiras do município, normalmente em abril ou maio [...] a gente oferece capacitação, vagas, programa de intercâmbio*" e I8 "*a gente faz a feira, todo o semestre, traz oportunidade para os alunos, trabalhamos com recrutamento e seleção. Feira de estágios e carreira, os alunos sabem, divulgam, já ta na cultura dos alunos*"). As instituições I3, I6/7 e I10 promovem oficinas e palestras exclusivamente para os seus estudantes. I3 "*mês que vem a gente vai fazer um evento aqui, que o mês do currículo, a gente bota todo mundo para fazer currículo, convidamos pessoas para falar sobre isso*" e I6/7 "*temos uma semana que tentamos trabalhar oficinas, com o tema de carreira, abertas a todos os alunos da universidade*". I10 "*a gente sempre tenta projetá-los para o mercado, a gente já fez palestras, por exemplo, que trouxemos pessoas de RH de empresas de tecnologia para*

falar das principais dificuldades encontradas por quem seleciona pessoas para área, dificuldade de trabalhar em equipe, questões de comportamento na entrevista. A aula inaugural do curso de sistemas foi sobre o que o mercado está procurando do profissional atualmente, além das questões técnicas, a questão comportamental. As oficinas da biblioteca têm sido sobre oratória, norma de trabalho acadêmico, mas eu já tive, por exemplo, de formatação de currículo".

A instituição I1 também promove palestras sobre o tema carreira para alunos e comunidade uma vez ao ano: *"normalmente, como a gente fazia, chamava as agências integradoras de estágio e eles vinham e davam as oficinas delas [...] a partir desse ano [o evento sobre carreira foi feitos por] professores da casa, pois conhecem a realidade dos nossos alunos e professores convidados com uma experiência [...] Psicólogos também vieram, mas a maioria foram administradores e pedagogos, que falaram para eles sobre planejamento de carreira, mercado de trabalho e as profissões, comportamento em entrevista, currículo".* A instituição I9 promove palestras, minicursos, oficinas, workshops para os alunos e comunidade, conforme disponibilidade de estagiários e demanda. Essas atividades podem ser realizadas dentro do espaço da instituição ou na instituição parceira.

Disciplinas específicas sobre planejamento de carreira são oferecidas nas instituições I3 e I9, para todos os alunos, como optativa, de forma *online* e presencial respectivamente. I8 possui uma disciplina de planejamento de carreira no curso de administração. I8 e I10 possuem disciplinas que abordam algumas questões de mercado de trabalho, porém não são voltadas exclusivamente para o desenvolvimento de carreira: I8 *"nos cursos temos matérias para os alunos pensarem na carreira, de acordo com o curso, no direito pensando OAB, na psicologia tem uma matéria empreendedorismo"* e I10 *"disciplina de processo de RH, o professor aborda, mas não é algo focado para a carreira da pessoa. Não temos uma*

disciplina que aborde diretamente esse tema e depende muito do professor. No curso de gestão tem a disciplina de comportamento organizacional, que tem uma característica mais vivencial, mas depende do professor". I6/7, no curso de Psicologia, possui uma matéria obrigatória de orientação profissional e de carreira e I9 uma optativa, no entanto essa disciplina tem como objetivo ensinar o aluno de Psicologia a trabalhar com orientação.

As outras atividades citadas foram, por I3, um programa online em três módulos, que discute mercado de trabalho, autoconhecimento e empreendedorismo, oferecido apenas para os alunos da instituição, I3 e I10 têm um banco de oportunidades *online* com vagas de estágio e emprego. Na I8 existe a semana acadêmica no curso de Administração, que "*é pensada com dois focos: um para trazer pessoas inseridas no mercado, outro que é gincana que tem o objetivo de promover o desenvolvimento de habilidades, competências nos alunos*". I4 e I10 possuem dicas de confecção de currículo e comportamento em entrevista de emprego no *site* institucional.

4.2 Estudo II- Avaliação de ex-usuários sobre serviços de orientação de carreira

As entrevistas foram analisadas pelo método de análise de conteúdo temático-categorial de Bardin (1977/2006). Num primeiro momento os dados são apresentados por meio do resumo das experiências e percepções de cada participantes. Em seguida, são descritos os temas emergentes. Ressalta-se que todos os participantes deste estudo realizaram atendimento na mesma instituição.

4.2.1 Descrição dos participantes

P1- Sexo feminino, 24 anos, re-escolha profissional

P1 buscou o serviço, pois desejava trocar de curso. No momento do atendimento cursava Farmácia e estava encerrando a sexta fase. O atendimento foi feito em grupo, num

total de oito encontros, sendo que P1 esteve presente em seis. Concluiu o processo de orientação profissional e de carreira. Chegou ao serviço procurando por atendimento psicológico na universidade, e não conhecia o serviço de orientação profissional e de carreira da instituição. Quando procurou o atendimento, suas principais preocupações giravam em torno de fazer a nova escolha, "*eu tinha muito medo, vou largar a farmácia para fazer o quê? ai eu largo, não consigo fazer nada e vou morrer (risos)*" e informar a família sobre o processo de evasão, "*tava bem difícil, porque eu tinha que falar com a minha família*". Sobre as expectativas referentes ao processo, disse que buscava um local que propiciasse segurança para fazer a nova escolha, "*eu queria um apoio*".

Sobre o processo de orientação profissional de que participou, mencionou que um dos aspectos negativos foi o alto índice de desistência dos participantes "*você vai criando um vínculo e de repente elas (as pessoas) não aparecem mais e você fica pensando o que aconteceu com elas?*". Um ponto positivo relatado sobre o processo em grupo foi à possibilidade de compartilhar experiências, "*você vê outras pessoas vivendo isso, tira aquela pressão*". Sua relação com as orientadoras era considerada boa, onde as mesmas tinham o papel de estimular a participação no grupo e a realização das atividades. No entanto, ressalta que se a relação fosse ruim isso comprometeria sua permanência no processo "*se eu não me sentisse confortável eu não iria mais vir*".

Sobre as atividades realizadas informou que foram pertinentes e a auxiliaram na escolha do novo curso, "*o grupo foi importante porque me possibilitou pesquisar sobre áreas que eu não pesquisaria, me tirou o medo de procurar mais cursos*". P1 além de realizar as atividades solicitadas no grupo fazia pesquisas com frequência na internet sobre profissões e seu dia-a-dia e também realizou um estágio em uma das áreas de interesse. Com relação à estrutura física, material, localização, inscrição os considerou adequados. Informa que a

entrevista de triagem foi positiva, pois "*foi explicativa e eu conheci uma das meninas que iam orientar o grupo, foi legal por isso, porque tinha um rosto familiar*". Aumentaria o número de encontros, "*achei que podia ter mais encontros para trabalhar algum tema que o grupo tivesse necessidade*". Recomendaria orientação profissional a outras pessoas, "*porque eu sei que é um momento difícil e o processo ajuda a encontrar um caminho com essas reflexões que a gente faz*".

P2 - sexo masculino, 22 anos, re-escolha profissional

P2 buscou o serviço, pois desejava trocar de curso. No momento do atendimento cursava Relações Internacionais e estava encerrando a quarta fase. O atendimento foi feito em grupo, num total de oito encontros, sendo que P2 esteve presente em sete. Concluiu o processo de orientação profissional e de carreira. Chegou ao serviço por indicação de uma colega de curso, que havia cursado Psicologia anteriormente na mesma instituição.

Quando procurou o atendimento suas principais preocupações eram sobre o mercado de trabalho, áreas de atuação, "*principalmente em relação a emprego não me via em nenhum deles*" e conversar com a família "*para ter os argumentos para falar com a minha família*", além da postergação da decisão de trocar de curso "*sentimento de tempo perdido*". Com relação às expectativas, disse que eram muito altas, pois demorou a ingressar no curso em que estava e que quando o escolheu tinha muita certeza.

Sobre o processo de orientação profissional que participou notou que duas temáticas foram especialmente relevantes: o autoconhecimento e o planejamento de carreira, "*me ajudou muito, eu me conheci muito, foi quando eu tive certeza que não queria relações internacionais*". Um ponto negativo mencionado foi a falta de divulgação, "*acho que tem que fazer uns cartazes bem chamativos e ir colando em todos os centros da UFSC*", outro foi o

período que o grupo ocorreu, pois algumas pessoas não conseguiram se inscrever no vestibular.

Sua relação com os orientadores era considerada boa "*eles eram bem prestativos, de fácil acesso, educados*". Com relação ao atendimento em grupo disse que não influenciou diretamente na sua primeira opção, mas que o contato com outra integrante do grupo alterou sua segunda opção. Relatou o alto índice de desistência, já que dos dez integrantes iniciais, apenas três concluíram o processo.

Sobre as atividades realizadas informou que as mesmas foram pertinentes, no entanto avalia que o início do processo, onde foram trabalhadas questões relativas à confirmação da saída, foi desnecessário. Porém, avaliou que como o processo era grupal, essa etapa pode ter sido importante para outros membros. Além de realizar as atividades solicitadas no grupo estava cursando disciplinas do curso pretendido e conversou com colegas da área de interesse. Com relação à estrutura física, material, inscrição e entrevista de triagem considerou adequados. Quanto à localização disse que o prédio era escondido. Aumentaria o número de encontros "*para trabalhar questões pessoais e o curso pretendido*". Recomendaria orientação profissional a outras pessoas, pois "*foi muito importante, que isso não envolve só um curso, isso envolve a saúde mental de uma pessoa, é uma coisa essencial numa universidade*".

P3- sexo masculino, 21 anos, re-escolha profissional

P3 buscou o serviço, pois desejava trocar de curso. No momento do atendimento cursava Engenharia de Aquicultura e estava na terceira fase. O atendimento foi feito em grupo, sendo que P3 participou de dois encontros e faltou dois encontros consecutivos, por esse motivo foi desligado do processo. Chegou ao serviço por indicação de uma colega de curso, que já havia sido atendida no serviço de orientação profissional e de carreira da

instituição. Quando buscou o atendimento suas principais preocupações eram sobre a escolha do novo curso, "*não consegui me achar em alguma coisa, numa profissão que eu vá seguir*". Com relação às suas expectativas com o processo, diz que "*foi bem diferente do que eu imaginava*". Além, de considerar que nos dois encontros que participou não obteve resultados, "*se fosse uma coisa que eu visse que tava me ajudando continuaria*".

Sobre o processo de orientação que participou reforça que não era o que esperava e também sobre a ideia de ter "respostas" mais rápidas: "*achei que no segundo encontro já fosse ter alguma coisa, sabe aquele filme que você fica agora vai acontecer alguma coisa e ai não acontece nada. Não sei se me precipitei de não ter ido, assim não foi ruim, mas não foi o que eu esperava*". Sua relação com os orientadores foi considerada boa. Quando questionado pelos motivos da desistência justificou com a estrutura das atividades e dos encontros. Com relação ao grupo enfatizou a importância de sentir que era um local seguro, onde poderia se expor, "*eu acho que tem que unir mais esse grupo, deixar todo mundo bem a vontade. Porque querendo ou não eu to falando da minha vida para um monte de gente que eu não conheço*".

Sobre as atividades realizadas, disse que uma delas sobre refletir sobre o momento de escolha do curso proporcionou reflexões, "*deu para colocar a cabeça para pensar, eu gostei dessa*". Até o momento da entrevista ainda não tinha decidido quanto a uma nova escolha de curso, sendo que permanece com a intenção de troca. Além das atividades que realizou no grupo fez pesquisa na internet sobre profissões e estava planejando uma atividade voluntária para as férias. Não pretende buscar orientação no momento.

Com relação à estrutura física, material, inscrição considerou adequados. A localização foi descrita como difícil num primeiro momento "*pela primeira vez na minha vida eu fui perguntar no balcão de informação*". A entrevista de triagem foi considerada muito boa, foi com um orientador que não estava presente no grupo, disse que esperava que os encontros tivessem uma abordagem semelhante "*a entrevista de triagem eu gostei de ter feito,*

porque quando me fazem uma pergunta eu fico pensando naquilo, geralmente eu nunca fico pensando nessas coisas". Informa que mesmo não tendo concluído, recomendaria o processo para outras pessoas.

P4- sexo masculino, 19 anos, re-escolha profissional

P4 buscou o serviço, pois desejava trocar de curso. No momento do atendimento cursava Relações Internacionais e estava na quarta fase. O atendimento foi feito em grupo, sendo que P4 participou de dois encontros, faltou dois e encaminhou e-mail solicitando seu desligamento do grupo. Chegou ao serviço por indicação da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da instituição. Quando buscou o serviço suas principais preocupações giravam em torno de uma nova escolha profissional e do mercado de trabalho *"eu tava sentido como se o curso não tivesse atendido as minhas expectativas, então eu tava com muito medo do mercado de trabalho"*, além da relação com colegas do curso *"tava desanimado com o grupo que eu encontrei no curso, que era muito diferente do que eu esperava"*. Sobre as expectativas referentes ao processo, o mesmo esperava que não fosse apenas aplicação de um teste vocacional, as atividades trabalhadas trariam algum tipo reflexão no mesmo dia e os objetivos das atividades seriam expostos de forma clara.

Sobre o processo de orientação que participou relatou que esperava um comportamento diferente dos orientadores, *"também expor o conhecimento que eles estavam desenvolvendo"* e do grupo, pois ocorriam muitos atrasos dos participantes. De forma geral, avaliou positivamente o processo. Um ponto positivo relatado sobre o processo em grupo foi a possibilidade de identificar sentimentos parecidos, *"foi um alívio muito grande perceber que outras pessoas passam por situações similares"*. A relação com os orientadores foi considerada positiva. Com relação às atividades realizadas nenhuma foi considerada relevante

no processo de refletir sobre o motivo de busca pelo atendimento "*o tema foi pertinente para eles [orientadores], mas para mim eles deixavam a desejar, nessa ideia que eu saísse de lá pensando*".

Além de realizar as atividades solicitadas no grupo, se envolveu em várias atividades do curso e instituição, como: organização da semana acadêmica, estágio não obrigatório, grupo de estudo e curso de língua estrangeira, sendo que essas atividades são mencionadas como modificadoras da sua relação com o curso, o que influenciou na sua decisão de abandonar o processo de orientação, "*eu senti uma ligação com o curso muito forte, muito diferente do que eu estava sentindo no começo do ano. Eu senti que eu estava gostando um pouco mais e amarelei no grupo*". Com relação à estrutura física, material, localização, inscrição, entrevista de triagem considerou adequados. A duração dos encontros avalia como regular, pois o tempo era curto pelo tamanho do grupo. Recomendaria orientação profissional a outras pessoas, "*é um processo muito interessante, que eu não sabia que existia dentro da universidade, que eu vou levar em consideração, se eu voltar aquele cenário*"

P5-sexo masculino, 25 anos, confirmar a escolha do curso

P5 buscou o serviço, pois desejava confirmar a escolha do curso e tinha dificuldades com o rendimento acadêmico. No momento do atendimento cursava Economia e estava na sexta fase. O atendimento foi individual, sendo que participou de um total de sete encontros, antes de informar a desistência do processo. Chegou ao serviço por indicação de uma colega. Sua principal preocupação era o rendimento acadêmico e a formatura, "*eu estava bem frustrado assim, com o curso, com meu rendimento dentro do curso, a minha vida é muito boa fora do curso e por coisas que ele [o curso] me proporciona*". Com relação às expectativas informa que tinha duas: uma que conseguiria resolver todos os seus problemas e outra mais realista que ia sair pelo menos encaminhado.

Sobre o processo de orientação profissional que participou, os atendimentos foram principalmente sobre exploração do curso e da profissão, porém não conseguia dialogar sobre suas dificuldades acadêmicas "*eu vinha falando de alguma dificuldade e ele respondia: isso é fácil. Eu não sei se ele tava tentando me encorajar, mas acabava criando uma diferença entre as nossas opiniões e ficava chato*". No desenvolvimento do processo de orientação informou que surgiu a expectativa "*de conhecer mais o mundo de economia fora da UFSC*".

Sua relação com o orientador foi considerada de média para ruim, "*eu sentia que ele era bem firme e eu acho que eu precisava de alguém mais leve*". Sobre as atividades realizadas as mesmas eram pertinentes e que "*que o resultado daquilo ia me ajudar, até gostava das coisas que ele trazia*". Além das atividades realizadas nos atendimentos conversava muito com um amigo e sua namorada.

Com relação à estrutura física, material, localização, inscrição, considerou adequados. O tempo de duração dos encontros foi percebido como longo, o que foi atribuído ao seu relacionamento com o orientador. Recomendaria orientação profissional a outras pessoas, por considerar que o orientador possui um conhecimento específico e que faz vários questionamentos. Alteraria a forma de solicitar a mudança de orientador, que pudesse ser realizada sem contato com o orientador.

P6- sexo feminino, 19 anos, re-escolha profissional

P6 buscou o serviço, pois desejava trocar de curso. No momento do atendimento cursava Ciência e Tecnologia dos Alimentos e estava na segunda fase. O atendimento foi individual, com um total de seis encontros, e ela concluiu o processo. P6 chegou ao serviço por informações localizadas em busca na internet. Quando chegou ao serviço suas principais preocupações giravam em torno da nova escolha "*essa era a minha única preocupação,*

porque eu sabia que não queria parar de estudar". Sobre as expectativas referentes ao processo, relatou que esperava "um norte, assim como eu faria para escolher", que o mesmo a ajudaria a lidar com a ansiedade de uma nova escolha e da desistência do curso.

Sobre o processo de orientação profissional que participou, conta que ele foi dividido em três momentos: o primeiro para esclarecer os motivos da desistência, que é visto como importante; no entanto relatou que foi repetitivo, *"eu já sabia o porquê, o que eu não queria mais"*; num segundo momento foram trabalhadas questões relativas à procura de informações sobre novas profissões, *"ele me fez buscar informações e chegar onde eu queria"*; e num terceiro refletir sobre questões de planejamento de carreira *"me fez pensar em longo prazo [...] e a escolha de uma nova carreira foi muito importante"*.

Sua relação com o orientador era considerada positiva. Sobre as atividades realizadas, duas foram consideradas as mais relevantes um questionário sobre valores e entrevistar pessoas das áreas de interesse, *"essas atividades mudaram a forma de eu pensar de alguma maneira"*. Além de realizar as atividades solicitadas, conversava diariamente com amigos.

Com relação à localização, informou que teve dificuldade em encontrar o local e mencionou a falta de sinalização. A estrutura física foi considerada pouco iluminada e as poltronas da sala desconfortáveis. A entrevista de triagem foi muito semelhante aos primeiros atendimentos e o período de espera entre eles foi considerado ansiogênico. A duração do processo num primeiro momento foi percebida como insuficiente *"no final parecia que estava inacabado, mas depois fez sentido"*. Recursos materiais, duração dos encontros e inscrição foram considerados adequados. Recomendaria orientação profissional a outras pessoas, *"a gente conversa com outras pessoas, mas não é da mesma maneira"*.

A situação atual dos participantes é a seguinte: P1 e P6 já efetuaram a mudança de curso e até o momento se sentiam felizes com a nova escolha, ambas concluíram a segunda fase do novo curso no segundo semestre de 2015. P2 ainda não implementou a mudança de curso e P4 não tem mais interesse em evadir do curso. P3 e P5 permanecem insatisfeitos com o curso, porém sem nenhuma mudança planejada.

4.2.2 Identificação e descrição dos temas emergentes

A presente etapa do estudo é delineada por três macro-contextos que estão destacados na tabela abaixo, que também apresenta os temas emergentes.

Tabela 4: *Macro-contextos e temas emergentes identificados nos resultados do Estudo II.*

Macro- Contextos		
Situação anterior à busca por orientação profissional	Experiências durante o atendimento de orientação	Avaliação geral do processo e situação atual
Temas Emergentes		
Motivos de busca pelo atendimento	Atendimento de grupo	Impacto da participação no atendimento e avaliação geral do processo
	Relação e papel dos orientadores	Sugestões de mudança
	Avaliação sobre as atividades	Motivos de desistência

Dentro do macro-contexto “situação anterior à busca por orientação profissional”, o seguinte tema emergente foi identificado:

1) Motivos de busca pelo atendimento: Este tema reuniu as falas sobre a relação que os participantes tinham com o curso, a universidade, os professores e colegas antes do atendimento e os principais motivos de busca pelo mesmo.

A insatisfação com o curso foi o grande motivo de busca de atendimento. Inicialmente, todos os entrevistados mencionaram o desejo pela saída do curso. P1, P2, P3, P4 e P6 por não se identificarem com o curso ou a profissão que seria exercida (P1 "*eu não tava me encontrando*", P2 "*estava fazendo um curso que eu não me via nele*", P6 "*eu estava indecisa em relação ao meu curso*", P3 "*não to me vendo encaixado no meu curso*", P4 "*eu não estava gostando muito do curso*"). Apenas P5 menciona questões de rendimento acadêmico, como justificativa pelo desejo de evadir do curso "*eu tava bem frustrado [...] com meu rendimento dentro do curso*". Embora insatisfeitos alguns aspectos positivos dos cursos foram mencionados por P3 e P5 (respectivamente: "*é um curso muito bom, aprendi muita coisa*" e "*a minha vida é muito boa fora do curso por coisas que ele me proporciona*"); ambos os participantes permanecem nos cursos apesar de manifestarem que estão insatisfeitos desde antes da busca de atendimento.

Os sentimentos negativos foram muito citados. Antes da busca pelo atendimento, de modo geral os manifestantes se descreviam perdidos ou confusos (P1, P3 e P6), frustrados e insatisfeitos (P2 e P5), inseguro e desanimado (P4). As relações difíceis com colegas e professores também foram comentadas. P5 diz que ficava mal ao comparar-se com os colegas, "*ao mesmo tempo estou vendo vários amigos meus se formando e eu estou ficando para trás*"; P4: "*tava desanimado com o grupo que eu encontrei no curso, que era muito diferente que esperava*". P5 é o único integrante que menciona o relacionamento com os professores "*todo mundo que eu converso não tem professores tão chatos, tão rígidos*".

A insatisfação com o mercado de trabalho foi também um ponto importante para a busca de atendimento. Por exemplo, P6 relatou que a partir de uma experiência num

laboratório de pesquisa, avaliou que a rotina de trabalho era repetitiva e que não desejava exercer aquelas atividades. P3 tinha interesse nas áreas de atuação do curso, que não desejava exercer aquelas funções. Para P2 "*relação a emprego, é muito impossível e o pior não me via em nenhum deles*" e P4 "*eu tava com muito medo do mercado de trabalho e também do andamento do curso no restante da graduação, então foi aquela incerteza, aquele ceticismo em relação onde eu vou parar naquela formação*".

A *necessidade de mediação no diálogo com a família* também foi um motivo de busca de atendimento. Os três participantes que concluíram o atendimento mencionaram a família como um dos motivos pela busca do atendimento. P1 e P2 para conseguirem explicar para a família a decisão de evadir do curso (P1 "*E tava bem difícil, porque eu tinha que falar com meus pais, eu tinha um problema com o meu avô também. Meu avô tem uma farmácia e ele pagou uma parte da minha estadia, já pensando que eu ia trabalhar com ele. E eu tinha muito medo disso, como vou falar para ele*" e P2 "*então eu tava tenso, como eu ia falar com a minha família que não era aquilo que eu queria, que eu tava enganado?! Porque eu falava que eu queria esse curso desde criança*"). Para P6 a questão era lidar com a pressão: "*eu também sentia uma pressão de mim mesmo e também dos meus pais em relação a isso. Eu não sou natural daqui [...] acaba gerando uma certa cobrança, de o quê você está fazendo aí?!*"

Dentro do segundo macro contexto, “experiências durante o atendimento de orientação”, foram identificados os seguintes temas emergentes:

1) Atendimento de grupo: Este tema agrupa as falas sobre a relação com o grupo, a troca de experiências e similaridades, o desejo pelo atendimento em grupo, e os pontos negativos e positivos deste tipo de atendimento.

A troca de experiências e a similaridade percebida entre os participantes dos grupos foram pontos positivos mencionados. P1 e P4 mencionaram que o fato do grupo ser composto por pessoas com dúvidas e questionamentos similares ajudava a lidar com a ansiedade. As falas de P1 "*Porque você vê outras pessoas vivendo isso, tira aquela pressão*" e "*era legal porque a gente percebia que tinha bastante dúvida em comum, medos iguais*", e também de P4 "*porque foi um alívio muito grande perceber que outras pessoas passam por situações similares ou até piores*" e "*o desempenho dos outros participantes fizeram que eu tivesse uma reflexão mais forte*" são exemplos. Ainda, o grupo foi mencionado como tendo papel ativo nas novas escolhas. P1 e P2 mencionaram que o grupo auxiliou na nova escolha (P2 "*inclusive tinha uma de engenharia eletrônica lá, que era uma das minhas opções ai eu desisti desse curso por coisas que ela disse do curso, nessa questão que influenciou*"; P1 "*quando eu entrei no grupo eu tava pensando bastante em turismo, assim e apareceu design [curso escolhido] no grupo*"). P2 também relatou que a troca de experiência auxiliou outros integrantes "*no de outra menina acredito que sim, porque ela queria relações internacionais então dei milhares de dicas, então no dela eu acredito que sim [influenciou]*".

Mesmo os dois participantes que foram atendidos individualmente se mostraram interessados pelo atendimento em grupo. P5 por desejar encontrar pessoas com similaridades "*talvez fazer em grupo fosse bom para ver que tem pessoas com problemas parecidos, que eu fico me botando para baixo, é bom saber que tem gente no mesmo barco que você*" e P6 "*quando ela [na entrevista de triagem a orientadora] falou em grupo, eu pensei nossa vai ser muito legal*".

A desistência expressiva entre participantes dos grupos também foi muito enfatizada pelos entrevistados. Um dos tópicos levantado pelos dois concluintes do atendimento em grupo foi a desistência dos demais, já que ambos os grupos iniciaram com 10/12 participantes e terminaram com quatro e três integrantes. P1 "*teve muita desistência, você acabava não*

sabendo o que aconteceu com as pessoas, você vai criando um vínculo e de repente elas não aparecem mais e você fica pensando o que aconteceu com elas" e P2 "a desistência sempre vai ter, porque as pessoas vêm com a cabeça achando que vai fazer uma entrevista e o psicólogo vai dizer: você tem que fazer esse curso. Mas não é assim".

Já o relacionamento entre os integrantes do grupo gerou dois tipos de falas. O relacionamento entre os participantes do grupo foi considerado positivo para P1, P2, P3 e P4. Para P1 e P3 o contato com os outros integrantes se limitava aos atendimentos, P1 *"era legal, a gente nunca fez nada fora do grupo, mas a gente se ajudava bastante, se aconselhava"* e P3 mencionou uma relação positiva com os outros integrantes *"era bem harmônica, todo mundo se respeitava"*. P2 e P4 as relações com o grupo foram ampliadas para o contexto externo, P2 *"foi muito boa, no final a gente pegou o contato para falar sobre o vestibular. relação boa, pessoas bem legais"* e P4 *"a gente conversa até hoje, foi uma amizade, eu não conhecia ele dentro do curso"*. Por outro lado, os dois participantes que desistiram do processo em grupo abordam dois pontos negativos. P3 sobre a confiança para compartilhar informações *"se é para fazer uma coisa em grupo, eu acho que tem que unir mais esse grupo, assim, deixar todo mundo bem à vontade, porque querendo ou não eu tô falando da minha vida para um monte gente que eu não conheço. Acho que fazer o grupo se sentir mais um grupo"*. Já P4 menciona o comprometimento com o processo *"em questão de organização, eu lembro que o horário foi algo que me deixou chateado, porque a gente marcava às 6 horas e uma pessoa chegava às 6 horas e 10 minutos, aí às vezes a gente tava prestando atenção numa apresentação e chegava alguém às 6 horas e 40 minutos"*.

2) Relação e papel dos orientadores: Este tema reuniu as verbalizações sobre a relação com orientador, a função atribuída a ele e a percepção de conhecimento específico que eles possuíam.

A relação com os orientadores foi considerada boa ou muito boa pela maioria dos participantes (P1, P2, P3, P4 e P6). Apenas P5 a avaliou de médio para ruim "*eu vinha falando de alguma dificuldade e ele respondia algo do tipo [...] isso é fácil, criava uma diferença entre as nossas as opiniões e ficava chato*". Em relação ao conhecimento, apesar de considerar a relação com os orientadores do grupo positiva, P4 "*esperava maior nível por aquelas pessoas que estavam aplicando processo*", enquanto P5, que avaliou a relação negativamente, informou que "*eu sentia que a pessoa que tava aqui [no serviço] tinha mais conhecimento, que ela dominava o que estava falando*". P2 e P6 também trouxeram questões relativas ao conhecimento específico em orientação profissional e de carreira, P2 "*mesmo os orientadores não sendo psicólogos ainda, dava para perceber que eles dominavam o tema, que eles sabiam, eles sempre faziam as perguntas certas, ficava até impressionado*" e P6 "*a gente conversa com uma pessoa, mas não é da mesma maneira que um psicólogo pode falar*".

P1, P2 e P6, que concluíram o atendimento, fizeram um contraponto avaliando os possíveis efeitos de uma relação ruim. Para P1 "*se eu não me senti-se confortável eu não ia mais vir. Se eu chegasse num lugar e visse que elas tinham algum preconceito ou falassem alguma coisa que eu não concordasse eu não iria mais vir também*"; P2 "*sim, porque se eles fossem fechados ia ser mais difícil*"; e P6 "*se eu não tivesse uma relação agradável com essa pessoa talvez eu não levasse muito a sério*". P1 também traz reflexões sobre o papel dos orientadores como mediadores "*eram bem receptivas, estimulavam bastante as conversas. tinham as atividades e ajudavam a gente fazer a coisa*".

3) Avaliação sobre as atividades: Este tema agrupa as falas sobre a descrição das atividades realizadas, a avaliação das atividades para o processo de orientação e atividades feitas antes ou junto ao processo por iniciativa dos participantes.

Como os motivos de busca pelo serviço foram re-escolha profissional para cinco dos participantes e confirmação da escolha do curso para um, as atividades realizadas têm similaridades. P1, P2 e P6 que desejavam evadir do curso de origem relatam atividades de autoconhecimento, exploração do curso de origem, exploração dos cursos desejados e planejamento de carreira. P3 e P4 que participaram dos dois primeiros encontros relataram atividades de apresentação, autoconhecimento e expectativas sobre o atendimento. P5 que participou de sete encontros relatou principalmente atividade de exploração do curso e mercado de trabalho.

As atividades consideradas mais marcantes pelos participantes que concluíram o processo foram diversificadas. Para P1 e P6 foi conversar com um profissional da área. Para P2 o planejamento de carreira, "*um planejamento geral da vida nesse período da universidade eu nunca tinha feito isso tão detalhado, isso para mim foi o mais importante, deu para ter uma visão, para seguir realmente*". P6 também citou o planejamento de carreira ("*o planejamento me fez pensar em longo prazo, não apenas eu vou fazer isso porque é legal, porque é agradável*") e a avaliação dos valores pessoais ("*Eu revi os meus valores, eu pensei tá para onde eu quero ir?!*"). P1 também citou a atividade 'faço e gosto'², que serviu como uma forma de avaliar o seu dia-a-dia, sendo que a participante relata que continua a usando com essa função. P1 e P2 citaram ainda a importância de refletir sobre a escolha do curso em

²A atividade 'faço e gosto', consiste em uma técnica na qual o cliente deve identificar, em espaços distintos de uma folha de papel, aquilo que faz e gosta, o que faz e não gosta, o que não faz e gosta/gostaria, o que não gosta e não faz. Tem por objetivo avaliar o repertório de autoobservação do cliente e a clareza que possui sobre os próprios interesses.

que estavam no momento do atendimento (P1 "*ficou nítido que eu não era aquela pessoa que escolheu o curso. Eu não tenho mais os mesmo objetivos*" e P2 "*essa coisa se eu me via me via em alguma profissão dessa área, se eu tivesse feito isso antes, eu nunca teria feito vestibular para esse curso*"). Para P5 a exploração do curso, e entrevistar pessoas da área "*entrevistar os professores, falar com quem já se formou foi bem importante [...] foi uma atividade bem bacana*". P3 lembrou-se da atividade de pensar numa palavra sobre a escolha do curso "*uma palavra do que tu achava antes do curso e o que tu acha agora, foi bem legal isso ai, deu para colocar a cabeça para pensar e refletir, eu gostei dessa*". Apenas P4 não considerou as atividades feitas como relevantes para o processo, "*foram pertinentes para eles [orientadores], mas para mim eles [os temas das atividades] deixavam a desejar, nessa ideia que eu não saísse de lá pensando porque eu estava lá*"

Além das atividades feitas durante o atendimento, todos os participantes relataram que conversavam com pessoas próximas antes de buscar auxílio ou durante o processo de orientação profissional e de carreira e P4 fez acompanhamento psicológico. Ademais, antes do processo P1, P3 e P6 realizavam buscas na internet sobre profissões, P1 fazia um estágio para explorar uma profissão de interesse e P2 cursava disciplinas no curso de interesse.

Dentro do terceiro macro-contexto, "avaliação geral do processo e situação atual", foram identificados os seguintes temas emergentes:

1) Impacto da participação no atendimento e avaliação geral do processo: Este tema reuni verbalizações sobre a importância da orientação para a decisão tomada e as mudanças observadas após o atendimento, além da avaliação geral do processo feita pelos participantes.

O atendimento, para P1, P5 e P6 repercutiu na exploração de cursos, P1 "*o grupo importante porque me possibilitou pesquisar sobre áreas que eu não pesquisaria, me tirou o medo de procurar mais cursos*", P5 "*o atendimento permitiu que eu conhecesse mais o curso,*

procurar mais coisas sobre o curso que provavelmente eu não procuraria sozinho" e P6 "essa coisa de chegarem e me falar você precisa pesquisar [sobre os cursos], me abriu os olhos". Além disso, P1 e P6 mencionaram que o atendimento auxiliou no manejo dos sentimentos advindos da nova escolha, para P6 principalmente com a ansiedade "como lidar com aquela ansiedade que eu tinha em relação à escolha" e P1 com questões de insegurança. No entanto P1 afirma que além da ajuda no processo de escolher o curso, as atividades e trocas de experiência continuam a ajudá-la a lidar com a insegurança "e que tipo assim, eu ainda tenho um pouco de medo assim, ainda penso sobre aquilo. No grupo a gente pensou sobre isso, isso me ajuda".

Para P2 as atividades de autoconhecimento facilitaram a decisão de trocar o curso e proporcionaram que o mesmo refletisse sobre a sua escolha anterior, sobre suas motivações e interesses "*depois de duas semanas começou a dinâmica em grupo, me ajudou muito, eu me conheci muito, foi quando eu tive certeza que eu não queria Relações Internacionais"*, o participante reafirma a importância das atividades "*me ajudou muito, não sei o que teria feito sem isso, nossa agradeço muito por ter acontecido isso porque não foi só eu querer mudar de curso, foi eu me conhecer mais como pessoa"*. P6 também menciona o autoconhecimento como uma repercussão do processo, pois o mesmo possibilitou a reflexão sobre os seus valores, o que facilitou a escolha de um novo curso.

Ademais P1 e P2 trouxeram que a participação no grupo proporcionou pensar sobre a felicidade no curso em que estavam e nas atividades da futura profissão P1 "*E da farmacêutica [atividade de explorar o curso de origem]. e ela não era feliz e seu eu tivesse no lugar dela eu também não seria"* e P2 "*eu não ia ser feliz fazendo relações internacionais, que não era eu, me ajudou a ver isso"*. P5 falou do processo de orientação profissional como um facilitador para a procura de serviço psicológico, "*ele me possibilitou dar continuidade com outra*

peessoa. procura por ajuda", P6 relatou que o processo influenciou na sua maneira de tomar decisões *"a maior [repercussão] foi me ajudar na decisão, não só do curso, mas às vezes a gente precisa tomar uma decisão, assim será que eu vou ou não [...] a decisão não é tomada só para agora, a decisão é tomada para o futuro"*. Apenas P3 e P4 não mencionaram repercussões resultantes da sua participação no processo.

Quanto às avaliações gerais do processo, os participantes que o concluíram o consideraram muito bom. Na sua avaliação levaram em conta que, o mesmo foi um facilitador na tomada de decisão para a troca de curso, a relação positiva com os orientadores, as suas expectativas foram atendidas e que as atividades realizadas foram pertinentes e importantes. Os mesmos não tiveram dificuldade em avaliar o processo. Já os clientes que evadiram não desejavam inicialmente avaliar o processo, P5 por considerar que a sua avaliação seria baseada na sua relação com o orientador, P3 e P4 por considerarem que estiveram presentes em poucos encontros.

Todos os participantes afirmam que indicariam orientação profissional e de carreira á colegas e amigos. P3 não indicaria por sua vivência, mas por conhecer pessoas que gostaram e obtiveram resultados. P5 considerou que o processo não o auxiliou na sua maior dificuldade que era o seu desempenho acadêmico, porém o mesmo avaliou que graças ao atendimento explorou o curso e que conhecimento específico do orientador trazia algum tipo de resultado. P1 e P2 trouxeram questões relacionadas à necessidade de suporte para a tomada de decisão de mudar de curso, P1 *"porque eu sei que é um momento difícil, esse momento de querer trocar de curso"* e P2 *"isso não envolve só um curso, isso envolve a saúde mental de uma pessoa"*. P4 considerou o processo interessante *"é um processo muito interessante, que eu não sabia que existia dentro da universidade. Que eu vou levar em consideração se eu voltar naquele cenário, eu vou procurar o serviço"*. Por fim, P6 diz que indicaria o processo por considerar que o mesmo a ajudou na escolha de um novo curso *"me deu um norte"*.

Outros indicadores para utilizados para a avaliação do serviço prestado são relacionados à estrutura física, localização, materiais utilizados, entrevista de triagem, inscrição, número de encontros e duração dos atendimentos. A estrutura física foi considerada adequada por P1, P2, P3, P4 e P5, no entanto P6 ressaltou que a sala era mal iluminada e as poltronas desconfortáveis. Cabe ressaltar que as salas de atendimento em grupo e individual apresentam estruturas diferentes³. Quanto à localização, todos os participantes informaram que tiveram alguma dificuldade em encontrá-lo num primeiro momento, P6 indicou a falta de placas informativas, porém o fato de o atendimento ocorrer na instituição de ensino que frequentavam foi relatado como positivo.

Os materiais utilizados foram descritos como adequados para a realização das atividades. Em relação às entrevistas de triagem a mesma foi considerada boa pelos usuários que foram atendidos em grupo, sendo que P3 informou uma expectativa que os atendimentos ocorressem de forma similar e P1 disse que foi positiva principalmente por possibilitar que ela identifica-se um rosto familiar no primeiro encontro. Os participantes do atendimento individual, P5 não identificou que ocorreu uma entrevista de triagem e P6 informou que a entrevista de triagem e o primeiro atendimento foram muito parecidos. O processo de inscrição foi considerado fácil por todos os participantes, também consideraram que entre o processo de inscrição e a entrevista de triagem (P1, P2, P3, P4 e P6) ou primeiro atendimento (P5) o intervalo de tempo foi curto. Os participantes 1 e 2 avaliaram como insuficiente o número de encontros e P6 relatou que após o término dos atendimentos teve a sensação que o mesmo estaria incompleto. Duração dos atendimentos foi percebida como adequada para P1, P2, P3 e P6, existindo tempo para discutir as atividades e não sendo cansativo. P5 avaliou que

³ As salas de atendimento individual estão localizadas no terceiro andar do prédio, o mobiliário é composto geralmente por quatro cadeiras e uma mesa, algumas salas possuem divãs. As salas de atendimento em grupo ficam no segundo andar e os participantes utilizam almofadas durante os atendimentos.

os encontros eram muito longos e P4 que pelo tamanho do grupo os atendimentos eram curtos, não existindo tempo para todos os integrantes do grupo se expressarem adequadamente.

2) Sugestões de mudança: esse tema reuniu verbalizações sobre as alterações que os participantes fariam na forma de conduzir as atividades, relativas ao número de encontros, divulgação do serviço, escolha do processo individual ou em grupo e troca de orientador.

P1 e P2 trouxeram a necessidade de mais encontros no grupo para explorar a escolha realizada, ambos sugeriram que o grupo tivesse mais quatro encontros P2 *"para trabalhar mais a questão de gostos pessoais, questões das disciplinas, para ver se é isso mesmo"* e P1 *"acho que para falar sobre as coisas das aptidões, de mudança de área"*. Apesar de quatro participantes relatarem a descoberta do serviço por indicação e dois por busca na internet, apenas P2 mencionou o aumento da divulgação do serviço *"a questão da divulgação eu acho que tinha que mudar, eu só fiquei sabendo por que uma menina da psicologia passou para relações internacionais, senão eu nunca ia saber que isso existia. Acho que tem fazer uns cartazes bem chamativos e sair colando em todos os centros da UFSC"*.

Além disso, P3 mencionou que não lhe foi ofertado o atendimento individual e que isso deveria sempre ser feito, para o sujeito *"ter a opção de escolha, mas acho que muita gente ia escolher individual, quem sabe por isso, nem tenha essa opção"*. P4 explicitou que as atividades deveriam ser conduzidas de forma a deixar seus objetivos claros *"explicar mais sobre as atividades"*. P5 sugeriu uma alteração para solicitar a mudança de orientador ou do tipo de atendimento, como principal mudança no seu processo seria a troca de orientador *"solicitar a troca não pessoalmente, fosse algo mais impessoal, um processo lá embaixo mesmo, no balcão"*. P6 indica a falta de comunicação após a entrevista de triagem, para a mesma o cliente deveria ser avisado sobre o tipo de atendimento que seria realizado e uma

expectativa do início dos atendimentos "*pensei, poxa não vai rolar! Acabou rolando, mas na hora eu fiquei pensando*".

3) Motivos de desistência: Este tema agrupa as falas dos participantes que evadiram do processo de orientação profissional e de carreira, sobre as principais razões para a decisão.

Os três clientes que desistiram do atendimento mencionaram razões distintas. P4 trouxe o fato de o atendimento ser em grupo foi uma dificuldade, pois o mesmo fala várias vezes da sua "ansiedade social" e dificuldade de se relacionar com outras pessoas, além disso, a sua relação com o curso se modificou: "*minha relação estava muito amigável com o curso, de repente eu senti uma ligação com o curso muito forte, muito diferente do que eu estava sentido no começo do ano. Ai, eu senti que eu estava gostando um pouco mais e eu amarelei no grupo, isso fez com que eu tirasse o pé também*". Enquanto P3 justificou sua evasão com as atividades "*acho que foi mais a estrutura das atividades e dos encontros*" e sensação de não estar auxiliando, no entanto o mesmo não consegue deixar claro suas expectativas sobre o processo e dá indicações que esperava resultados rápidos "*eu achei que foi meio devagar, assim. eu achei que no segundo encontro já fosse ter alguma coisa*". Para P5 não estar ajudando na sua dificuldade acadêmica e focar no planejamento de carreira, assim como a sua relação com o orientador "*as reações dele aos meus problemas influenciou sim*".

5 DISCUSSÃO

Este estudo investigou a estrutura e atividades oferecidas pelos serviços de carreira das IES na região metropolitana da Grande Florianópolis e a avaliação de ex-clientes de um desses serviços. Buscou-se assim contemplar a necessidade de maior conhecimento sobre o panorama das intervenções de carreira no âmbito universitário e reunir informações dos próprios alunos atendidos que pudessem servir de *feedback* para as instituições e para as práticas de orientação no Ensino Superior. Os resultados obtidos permitem algumas discussões interessantes e indicam diretrizes importantes para futuras investigações.

Como objetivos, no estudo I, pretendia-se *identificar os serviços de orientação de carreira existentes nas IES da Grande Florianópolis, descrever a estrutura e tipos de intervenções oferecidos e caracterizar o perfil dos alunos que buscam atendimento e as principais demandas de intervenção*. As informações obtidas através dos protocolos de pesquisa e entrevistas com os responsáveis pelos serviços permitiu cumprir apenas parcialmente estes objetivos.

Quanto ao primeiro ponto, *identificar os serviços de orientação de carreira existentes nas IES da Grande Florianópolis* a partir da exploração de campo foi possível perceber que a maioria das IES da Grande Florianópolis não possuía serviços com foco específico em atendimentos de carreira, o que foi confirmado com a coleta de dados. Das 31 IES localizadas na região de interesse da pesquisa, menos da metade (15) possuía algum tipo de intervenção de carreira oferecida aos alunos, sendo a maioria públicas. Estes dados indicam um número reduzido de oferta de serviços aos estudantes que incluam intervenções voltadas às questões de carreira, o que vai ao encontro de levantamentos anteriores que descrevem uma preocupação baixa das instituições com essas atividades (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2015; Serpa & Santos, 2001). A prevalência da existência desse tipo de serviço em instituições públicas também corrobora o estudo de Santos e Serpa (2001).

Normalmente, nas universidades há uma maior ênfase nas atividades de extensão e também são onde ficam os principais núcleos de pesquisa e ensino da área do desenvolvimento de carreira do Brasil (Melo-Silva, Lassance & Soares, 2004), o que pode explicar essa prevalência.

O segundo ponto, quanto à *estrutura e tipos de intervenções oferecidos*, mostra grande heterogeneidade. A heterogeneidade nos serviços está de acordo com a literatura, tanto na nomenclatura do serviço, como no vínculo com a instituição, nos serviços oferecidos, no tamanho da equipe e na sua composição (Pereira et. al., 2010; Spokane, 2004; Watts, 2006). Os serviços tinham denominações distintas, podendo ser serviço psicopedagógico (03), serviço de orientação ao aluno (02), serviço de estágio e emprego (02), serviço de psicologia educacional (01), programa de orientação de carreira (02), laboratório de informação e orientação profissional (01). Esse dado vai ao encontro dos localizados por Bisinoto e Marinho-Araújo (2011), onde os serviços de psicologia foram identificados, como: serviço de orientação, núcleo de apoio ou de atendimento. Todos os que são identificados como serviços ou programa (09) possuem vínculo institucional, tendo que prestar contas a reitoria, sendo que os três serviços que remetem a temas de carreira ou profissão no nome são também aqueles que têm esse foco no atendimento. Por um lado, a heterogeneidade contempla as diferentes necessidades que podem estar relacionadas ao percurso acadêmico, e que devem ser objeto de trabalho destes serviços (Campos, 2006). Se as IES precisam se preocupar com o desenvolvimento global do estudante, e precisam proporcionar adaptação, integração e desenvolvimento no âmbito acadêmico, oferecer múltiplas áreas de atuação e contar com profissionais de diferentes formações e especialidades é importante.

No entanto, a heterogeneidade pode significar uma falta de organização estratégica destes serviços, no sentido de não estarem planejadas de acordo com objetivos claros de

intervenção. A pouca formação específica dos profissionais na maioria dos serviços identificados aponta para uma situação de desconhecimento sobre as questões do desenvolvimento universitário. A correta identificação de demandas, necessidades dos alunos em âmbitos distintos como o cognitivo, o de carreira, o pessoal e o relacional (Almeida, Soares & Ferreira, 2003), a proposta de intervenções com base em estudos existentes e modelos teóricos que fundamentem estas intervenções são condições essenciais para o oferecimento de boas práticas. Nos serviços psicopedagógicos os responsáveis são dois pedagogos e um psicólogo, nos de orientação a carreira um pedagogo e um psicólogo, nos serviços de estágio e emprego um psicólogo e um coach, serviço de psicologia educacional e nos serviços que tem foco o desenvolvimento de carreira os responsáveis são psicólogos.

Apenas nos serviços voltados especificamente para questões de carreira os profissionais tem formação para esse atendimento, nos demais serviços os responsáveis informaram que era a primeira vez que estavam em contato com a orientação de alunos. Assim como apontam Silva, Faria e Fochesato (2012) a orientação profissional possui um corpo teórico e técnico consistente, não se tratando de uma técnica auxiliar e sim de uma especialidade. A formação teórica, técnica e ética do orientador profissional tem ainda o papel de promover a OPC para além da aplicação de testes, mas sim como um processo que auxilia o indivíduo na tomada de decisões, no autoconhecimento e no seu desenvolvimento como cidadão. Nesse sentido, em que pese a motivação e o interesse dos profissionais envolvidos nos serviços identificados, há necessidade de formação específica, seja no campo da psicologia quanto na orientação educacional, para um trabalho mais alinhado ao corpo de conhecimento já produzido sobre desenvolvimento universitário.

Quanto às atividades oferecidas, há também muita diversidade. Os serviços aqui mapeados em sua maioria tinham como objetivo ou função principal auxiliar os estudantes em dificuldades acadêmicas ou de relacionamento interpessoal com professores e/ou colegas,

especialmente nas instituições privadas. Percebe-se uma preocupação das instituições de ensino com o desenvolvimento dos universitários em aspectos cognitivos; no entanto, com os altos índices de evasão no ES, principalmente em instituições do tipo privada, a existência desses serviços também estão relacionadas com uma tentativa das IES de reter esses estudantes (Santos, Vilar, & Cunha, 2000). Ao avaliarmos os tipos de atividades, é possível observar que a maior parte tem um caráter remediativo, e poucas são preventivas ou promocionais do desenvolvimento (Loureiro, 2012), sendo mais raras as atividades que também tem o foco na formação de profissionais (Maia & Fernandes, 2004). Levando-se em conta o tamanho reduzido da maioria dos serviços e equipes e as preocupações em atender a demandas consideradas grandes pelos serviços identificados, há um foco na resolução de situações e problemas pontuais, como as questões de relacionamento, desempenho, faltas, dificuldades financeiras ou sociais dos alunos, organização do tempo. São questões importantes e podem estar relacionadas às percepções de satisfação dos alunos e também, se não trabalhadas adequadamente, estar relacionadas ao desengajamento acadêmico e à evasão (Almeida et al, 2002; Barlem et. al., 2012; Marins et. al., 2010; Tontini & Walter, 2014).

No entanto, a possibilidade de se trabalharem questões de âmbito preventivo e promocional do desenvolvimento deveria também ser objetivo dos serviços universitários. Sendo o período universitário um contexto que pressupõe a aquisição de novas habilidades e competências por parte dos alunos, de alargamento da rede social e profissional, de reestruturação pessoal e de valores, entre outras mudanças (Chickering & Reisser, 1993; Ferreira et al, 2001; Schlossberg et al,1995), atividades que possam favorecer esse desenvolvimento mesmo na ausência de dificuldades pontuais seriam extremamente benéficas. Atividades que busquem contribuir para uma formação global dos estudantes e auxiliar no sucesso acadêmico (Herr, 2013; Pereira, 2008).

A ampliação das intervenções de carreira também parece se fazer necessária, dada a sua importância em termos de seu impacto sobre a prevenção de evasão, o desenvolvimento de competências de trabalho, o auxílio à elaboração de projetos futuros dos alunos, entre outros benefícios (Brown & Krane, 2000; Magno, 2004; Silva, 2004). Há muita insegurança por parte dos gestores das instituições, algumas verbalizadas pelos entrevistados do estudo I, de que estes processos geram evasão da instituição, uma vez que a orientação pode "fazer o aluno querer trocar de curso". No entanto, não se está considerando o impacto positivo das mesmas em termos de melhoria do aproveitamento acadêmico, ampliação dos recursos de *coping* dos alunos para lidar com as barreiras percebidas na formação, a elaboração de projetos profissionais mais consistentes e a melhoria das relações interpessoais, que podem por sua vez aumentar a adesão e a integração acadêmica dos alunos. A orientação profissional quando oferecida em IES tem função social, por favorecer o desenvolvimento da maturidade profissional. Esta, por sua vez, facilita o processo de escolha e a tomada de decisão, que contribuem para o conhecimento sobre a área de atuação, e diminuem custos financeiros e emocionais provenientes de insatisfação com o curso superior (Silva et al, 2012).

No que se refere às modalidades, viu-se neste estudo que a maior parte dos atendimentos é individual. Grande parte dos serviços oferecem atendimento apenas para os estudantes da instituição e do tipo individual, o atendimento em grupo ocorre em apenas duas instituições. Nas pesquisas realizadas por Serpa e Santos (2001), Bisinoto e Marinho-Araújo (2011/2015) encontram-se dados similares. Apesar dos serviços não oferecerem atendimento para a comunidade, muitas vezes eles estão relacionados a promoção de eventos institucionais como palestras, feira de oportunidades, *workshops* sobre o tema carreira que também são abertos ao público externo. A prevalência do atendimento do tipo individual pode ter relação com o desenvolvimento da orientação profissional e de carreira no Brasil que se deu por uma imitação do que era desenvolvido na clínica (Melo-Silva et al, 2004). O tipo de atendimento

oferecido pelas IES, para além de serem influenciados pela tradição do atendimento individual, também podem estar limitados ao espaço físico disponível e tamanho das equipas.

Alguns autores, no entanto, entendem as intervenções em grupo como mais vantajosas quando se analisa o custo/benefício, prática essa que é feita apenas nas instituições com serviço de carreira e com maior frequência em uma IES. Outra modalidade de intervenção em carreira que tem sido mencionada como tendo bom custo/benefício é o atendimento *online*, uma instituição que compõem a amostra desse estudo tem praticamente toda a sua intervenção desse tipo e outras duas utilizam o *site* institucional como meio de divulgar informações para elaboração de currículo e comportamento em processo seletivo. Herr (2013) ressalta que nas pesquisas realizadas até o momento sobre a eficácia das intervenções de carreira *online* conclui-se que o mesmo não substitui a presença do orientador, no entanto quando usado como ferramenta no processo apresenta altos índices de eficácia, superiores a intervenção feita apenas com o orientador. São possibilidades a serem avaliadas quando se pensa em serviços com pouca estrutura física ou que buscam ampliar sua abrangência. Já a oferta de atividades de grupo parece ser uma diretriz importante, com base nos resultados de estudos anteriores (Taveira, 2001) e pensando as dimensões que uma IES possui, a fim de se poder atingir um maior número de alunos.

Um aspecto importante a ressaltar em termos da estrutura dos serviços é o fato de que muitos dos responsáveis pelos serviços, assim como encontrado no estudo de Bisinoto e Marinho-Araújo (2011), também exercem a função docente na IES, o que pode gerar uma sobrecarga principalmente nos serviços que possuem apenas uma pessoa para realizar os atendimentos. Apesar da estrutura reduzida e do número pequeno de profissionais existe uma demanda considerável nestas instituições, como no caso das I1, I4 e I8. Observa-se um aumento da procura de universitários por serviços de carreira, conforme citado por Silva,

(2001) e Moura e Menezes (2004), e muitas vezes essa demanda não chega até os serviços, assim como mencionado por Serpa e Santos (2001), nesse sentido, a necessidade de equipes que tenham funções específicas aumenta, uma vez que as demandas administrativas, docentes e de atendimento podem ser muito grandes e prejudicar a oferta de atendimento. Observou-se algumas vezes neste estudo que a função de orientar o estudante é realizada muitas vezes pelo coordenador de curso, o que também pode gerar uma confusão de papéis e responsabilidades.

No terceiro ponto, *a identificação do perfil dos alunos que buscam atendimento e as principais demandas de intervenção* não puderam ser mapeadas de forma consistente, pois, os registros destas informações não são sistematizados na maior parte das instituições e também porque apenas em algumas há levantamento inicial de necessidades. Neste estudo, três serviços não têm informações registradas sobre o número de atendimentos, também 03 IES não possuem os registros sobre perfil dos alunos atendidos ou principais demandas, nem sobre o desfecho dos atendimentos (finalização, desistência, etc). Quanto aos processos de avaliação, em apenas 03 IES há procedimentos específicos de avaliação das atividades realizadas com os alunos. Nesse sentido, nota-se que não há uma cultura de avaliação, o que inclusive foi citado pelo responsável da instituição I6/7 como uma das falhas da área. Algumas informações sobre o perfil dos universitários que buscam o serviço foram identificadas, porém não foi possível comparar as IES nesse aspecto, visto que os dados são poucos e partem de percepções dos responsáveis. Em três instituições foi citada a prevalência de estudantes trabalhadores e um serviço mencionou a prevalência de estudantes do sexo feminino.

Quanto à prevalência feminina, esse dado é compatível com outros levantamentos (Furtado & Barbosa, 2011; Santos & Melo-Silva, 2000; Silva, 2001; Souza & Lassance, 2007) que mostram que as mulheres procuram mais por serviços universitários de forma geral e por intervenções de carreira em especial. Quanto aos alunos trabalhadores, possivelmente

esse resultado se deve ao perfil de alunos das instituições participantes deste estudo, que são privadas e com muitos cursos noturnos, o que favorece a existência de muitos alunos trabalhadores entre o corpo discente. Como apontam Ferreira et. al., (2001), os alunos trabalhadores podem apresentar menor envolvimento em atividades acadêmicas, ter menos tempo para dedicação às demandas universitárias e isso ser um fator de preocupação e estresse para estes estudantes, o que os faz buscar auxílio em questões de organização do tempo, desempenho e também dificuldades financeiras.

Já no que se refere à ausência de informações sistematizadas sobre os alunos que buscam os serviços, aqui, já se pode discutir um aspecto fundamental para o campo da avaliação de intervenções – a necessidade de coleta sistemática de informações (Foud, 1994; Patton, 1997). Toledo (2014) já havia identificado que são poucos os estudos de avaliação de intervenções com o público universitário. Uma vez que não há uma preocupação com o registro detalhado das informações sobre os usuários, suas demandas, as atividades das quais participam e os resultados das intervenções, é claramente difícil haver material que subsidie estudos de avaliação de eficácia ou eficiência de intervenções. Para Patton (1997), a avaliação sistemática possibilita a averiguação sobre o processo e assim proporciona um aumento da sua eficiência, além de fornecer dados para possíveis modificações futuras. No âmbito internacional pesquisas que visam avaliar processos de Orientação Profissional e de Carreira são realizadas há mais tempo e recentemente tem se tornado alvo constante de investigação (Loureiro, 2012). É preciso que se institua também essa cultura de avaliação no Brasil, pois mesmo os serviços mais antigos e especializados aqui investigados não possuem processos de avaliação e registro de informações sistematizado. Como o objetivo das intervenções/programas é ir ao encontro das necessidades do público-alvo, a avaliação das

intervenções é fundamental para o aprimoramento e explicitação dos determinantes que a tornam eficaz (Brown & Krane, 2000).

Já o estudo II teve como foco o próprio aluno que busca auxílio nos serviços universitários. No estudo II, inicialmente pretendia-se descrever como ex-usuários universitários avaliam os serviços e as intervenções de carreira dos quais participaram, considerando diferentes instituições e modalidades de serviços. Devido às dificuldades de registro das informações em boa parte das IES sobre os alunos que participaram dos atendimentos e do tempo excessivo de espera para receber as informações de duas instituições que possuíam estes registros, neste segundo estudo tem-se a limitação de contar apenas com participantes que foram atendidos na I9. Esta limitação obviamente não permite que se compare as experiências aqui relatadas com as intervenções que acontecem nas outras instituições. Ainda, tem-se o viés de uma única forma de pensar a orientação de carreira e as intervenções com os alunos de graduação. No entanto, foi possível contar com alunos que participaram de diferentes modalidades (individual e grupo) e também que tiveram diferentes desfechos para o atendimento (concluído ou abandono). Assim, também aqui foram identificadas informações relevantes para a discussão sobre as intervenções de carreira no Ensino Superior.

Quanto ao perfil dos alunos entrevistados, dos seis participantes, quatro estavam em fases iniciais da graduação. É claro que por ser um estudo qualitativo com amostra intencional, não se pode generalizar que os alunos em fases iniciais sejam os mais prevalentes, neste ou em outros serviços. Mas é bastante comum que a busca por orientação profissional no ensino superior se dê por aluno até a metade do curso (Ferreira et al, 2001; Mascarenhas et. al., 2013; Oliveira, 2010). O início de curso é apontado pela literatura como sendo o mais vulnerável à evasão e à troca de curso ou instituição (Lobo et al, 2007).

A partir do objetivo *de identificar as razões de busca por intervenções de carreira durante a graduação*, os motivos citados pelos alunos também compõem um contexto de vulnerabilidade dos anos iniciais da graduação. A principal razão pela busca dos serviços foi o desejo pela re-escolha profissional, proveniente de insatisfação com o curso. Além disso, foram enfatizados os sentimentos negativos sobre o curso, as relações difíceis com colegas e professores e as poucas perspectivas em relação ao mercado de trabalho. Estas são questões normalmente associadas à evasão (Barlem et. al., 2012; Lobo et. al., 2007; Marins et. al., 2010; Tontini & Walter, 2014) e à integração acadêmica (Almeida et al, 2002; Noronha et al, 2009; Pascarella & Terenzini, 1995; Santos et al, 2010). Principalmente os aspectos vocacional e interpessoal costumam ser associados à adaptação positiva no ES (Dinis, 2013). Os acadêmicos com boa integração tendem a destacar mais aspectos positivos na sua relação com os pares e professores, adaptação ao grau de exigência, maior satisfação com as aulas e escolha do curso (Magalhães, 2013), aspectos que não foram percebidos na maior parte das falas dos participantes quando justificaram o seu desejo pela busca do atendimento.

A necessidade de que a intervenção mediasse as relações com a família, também observadas nos entrevistados deste estudo, corrobora a importância do apoio familiar referente à escolha do curso e apoio emocional como influenciadores no processo de adaptação (Teixeira, Castro, & Piccolo, 2007). O suporte social e satisfação com a vida universitária se correlacionaram positivamente com os níveis de adaptação dos estudantes, facilitando processo de integração. Seco et al., (2005) sugerem, inclusive, que as IES criem mecanismos e estruturas de apoio para os alunos deslocados, visto que o suporte social percebido é um fator importante na adaptação desses estudantes, assim faz-se necessário que tais mecanismos lhes permitam ampliar a sua rede de interações sociais, entrando em contato com novos grupos e conseqüentemente formando novas redes de apoio. Para os entrevistados

deste estudo, o fato de estarem insatisfeitos com o curso e não terem boas relações com colegas e professores foram aspectos disparadores da busca de auxílio, mas é possível que muitos alunos mantenham-se nos cursos e não busquem apoio mesmo com estas dificuldades.

Nesse sentido, é preciso que os serviços de carreira atentem para os momentos iniciais da graduação como um contexto de potencial vulnerabilidade acadêmica, e criem estratégias específicas para os alunos ingressantes. Atividades que podem ser implementadas dentro dos próprios cursos, como disciplinas introdutórias, workshops sobre aproveitamento acadêmico, atividades de integração entre os corpos discente e docente podem ser favorecedoras da adaptação. Pode-se refletir também como os estudantes estão realizando o seu processo de escolha, visto que muitos deles citaram o desconhecimento sobre o curso, mercado de trabalho e profissão (Mascarenha et. al.,2013; Alves et. al.) e também como o ambiente universitário tem auxiliado na exploração voltada para a carreira dos estudantes, pois esse foi um dos principais motivos pela procura de OPC pelos participantes do estudo II, independente da fase em que eles se encontravam.

No segundo objetivo do estudo II, *identificar as avaliações dos participantes sobre os principais resultados, benefícios ou lacunas das intervenções*, muitos aspectos são relevantes para a discussão sobre avaliação dos serviços de carreira. Entre os fatores utilizados pelos participantes para avaliação da intervenção, a modalidade do atendimento foi um deles, e o atendimento em grupo foi muito citado tanto pelos aspectos positivos que propicia quanto por eventuais dificuldades nele percebidas. Os alunos enfatizaram o compartilhamento e a reflexão, quando o grupo é composto por clientes em situação semelhantes, favorecendo o desenvolvimento de autoconhecimento e uma maior objetividade em questões de carreira (Anderson, 1995). A similaridade entre o grupo foi citada por dois participantes como aspecto fundamental para lidar com ansiedade e pelos dois participantes que foram atendidos individualmente como uma modalidade interessante. Refletindo sobre o

estudo I, onde a maioria dos serviços oferece atividades do tipo individual, ressalta-se que o atendimento em grupo por proporcionar a interação, a aprendizagem com o outro, o compartilhamento de medos, ansiedades, angústias e conquistas (Almeida & Melo-Silva, 2006), é um ambiente mais rico em estímulos, possibilitando o desenvolvimento de novas competências.

A interação entre os membros do grupo foi um aspecto positivo (Hohendorff & Prati, 2010; Furtado & Barbosa, 2011), inclusive citado por um participante como mais relevante que as próprias intervenções feitas pelos orientadores, às reflexões feitas entre os membros do grupo aumenta a possibilidade dos participantes perceberem quais são as suas dificuldades (Anderson, 1995).

No entanto, também foram atribuídas avaliações negativas quanto ao comprometimento e confiança para se expor. Aqui se percebe a importância da avaliação inicial dos participantes, da necessidade de formação dos orientadores, já discutida nos resultados do estudo I, para lidar com os aspectos éticos e com as eventuais dificuldades do manejo de grupos. Embora os estudos apontem o atendimento de grupo como um dos mais favoráveis para obtenção de resultados positivos em intervenções de carreira (Taveira, 2001), a insegurança na condução do grupo, a desconfiança em relação a aspectos como sigilo e confiabilidade das informações e dificuldades no manejo do tempo das atividades em grupo (aspectos negativos mencionados pelos entrevistados) podem prejudicar o desenvolvimento das atividades e até levar à desistência.

A avaliação quanto às condições oferecidas (espaço físico, localização, duração dos atendimentos, material) foi positiva, dados também encontrados nos estudos de Furtado e Barbosa (2011), Arruda e Melo-Silva (2010) e Almeida e Melo-Silva (2006). O número de encontros foi avaliado como insuficiente (Furtado & Barbosa, 2011) pelos três participantes

que finalizaram o atendimento. A indicação do aumento do número de encontros pode estar relacionado ao fato de os temas dependem dos emergentes grupais, dessa forma sempre algumas demandas individuais acabam não sendo supridas (Almeida & Melo-Silva, 2006). A recomendação da orientação profissional, mesmo que o cliente não avalie tão positivamente o processo, pode estar relacionada ao fato que ele identifica que o mesmo pode auxiliar pessoas em situações similares, apesar de não conseguir identificar exatamente como (Almeida & Melo-Silva, 2006), todos os participantes recomendariam OPC para conhecidos.

A boa relação e a confiança nos orientadores também foi bastante citada pelos alunos entrevistados. Novamente, como já enfatizado no estudo I percebe-se a necessidade de atentar para a formação de quem conduz intervenções de carreira. Ressalta-se que o serviço do qual os entrevistados do estudo II participaram é um dos únicos voltados para a formação em orientação profissional e de carreira identificados no estudo I. Isso pode estar na raiz da confiança expressa pelos alunos de que os orientadores e facilitadores de grupo ‘sabiam o que estavam dizendo e fazendo’ e das afirmações de que apesar de conversarem com amigos e familiares sobre as questões de carreira, era ‘diferente’ conversar durante os encontros com os orientadores. Há questões específicas descritas na literatura vocacional sobre o desenvolvimento de carreira no ES, e o conhecimento destas questões por parte das equipes dos serviços universitários aumenta a qualidade das intervenções oferecidas aos alunos, potencializando seus benefícios.

Por outro lado, alguns aspectos negativos indicados nas entrevistas quanto à atuação e relação com os orientadores também podem ser atribuídos ao fato de tratar-se de um serviço vinculado a uma clínica-escola, em que estes orientadores encontram-se ainda em treinamento. IES que possuem o curso de graduação em Psicologia têm sido associados ao atendimento específico em carreira (Melo-Silva & Jacquemin, 2001), dado esse encontrado no estudo I, no entanto deve se levar em conta que esses também são espaços de ensino (Ancona-

Lopez, 1995; Almeida & Melo-Silva, 2006), como é o caso do serviço da I9. Assim, a avaliação realizada dos orientadores desse estudo também pode servir como base para se pensar o processo de desenvolvimento de competências profissional de estudantes de psicologia (Almeida & Melo-Silva, 2006). As características pessoais dos estagiários acabam por interferir nos atendimentos e, por conseguinte na sua avaliação (Almeida & Melo-Silva, 2006), fato esse que foi percebido na avaliação realizada por P5 e outros participantes. Aqui, as verbalizações sobre dificuldades encontradas na relação com os orientadores podem servir para melhorar o treinamento e corrigir erros que levam à desistência e dificuldades de vínculo. Nesse sentido, o feedback dos ex-usuários, especialmente aqueles que apontam críticas e que não completaram o atendimento é fundamental. Volta-se a enfatizar a necessidade de uma cultura de avaliação, ainda bastante incipiente no Brasil (Brown & Krane, 2000; Loureiro, 2012).

De forma geral, os atendimentos e a intervenção como um todo foram avaliados positivamente pelos participantes, corroborando os estudos que apontam os muitos benefícios das intervenções de carreira para os indivíduos (Barlem et. al., 2012; Marins, Côrrea, & Santana, 2010; Spokane, 1990; Taveira, 2001). Especialmente foram apontados os impactos positivos para a ampliação do autoconhecimento, exploração de possibilidades, planejamento de carreira. As atividades favorecedoras de autorreflexão e identificação de valores e interesses também estiveram entre as mais bem avaliadas pelos alunos. Esses dados confirmam as dificuldades apontadas pelos próprios entrevistados nos momentos iniciais da escolha de curso, em que muitos sentiram falta de processos de orientação. O déficit exploratório e de autoconhecimento para tomada de decisão por parte dos adolescentes é amplamente conhecido na área do desenvolvimento vocacional e constitui um foco tradicional de intervenção com este público (Almeida et. al., 2012; Melo- Silva, Leal, & Fracolozzi,

2010; santos, 2012). O que se observa a partir dos resultados deste estudo é que talvez as intervenções de carreira no ensino superior estejam mais a serviço de compensar eventuais dificuldades anteriores no processo decisório do que propriamente lidar com questões específicas da graduação.

Ainda quanto aos impactos percebidos do processo, a influência na tomada de decisão pode ser percebida pelo cliente como moderada, pois a OPC tem como objetivo contribuir para o autoconhecimento do cliente, proporcionando um amadurecimento em relação à escolha, dessa forma muitas vezes o cliente atribui o mérito da escolha a si, o que deve ser levado em consideração no processo de avaliação do serviço (Almeida & Melo-Silva, 2006), informação essa também encontrada nesse estudo. Uma das percepções da avaliação geral do serviço é que as questões contextuais foram melhor avaliadas que o atendimento, dado também encontrado por Furtado e Barbosa (2011). A menor avaliação do processo de orientação pode ser justificada por não terem uma escolha única de curso ao término dos encontros e também que o número de encontros foi insuficiente, assim como a baixa interação entre os membros do grupo (Furtado & Barbosa, 2011).

Apesar dos motivos de busca estarem relacionados à re-escolha profissional um aspecto percebido pelos participantes que finalizaram o processo como muito positivo, foi o planejamento de carreira, que é citado por Mascarenhas, et. al ., (2013), como o serviço que os alunos indicam como uma falta na sua formação. A avaliação positiva do processo também foi atribuída ao aumento do comportamento exploratório (Lassance, Bardagi & Teixeira, 2009; Silva, Faria & Fochesato, 2012; Loureiro, 2012). A análise dos resultados gerais permitiu concluir, que assim como no estudo de Loureiro (2012), ocorreu uma evolução em aspectos de exploração, planejamento, tomada de decisão, conhecimento sobre carreira e mundo do trabalho, identidade vocacional e diminuição da percepção de barreiras. Dois

clientes participaram do processo há mais de um ano, fato esse que evidencia que comportamentos aprendidos durante a intervenção se mantêm com o tempo.

Destaca-se que os ex-usuários que entenderam a sua participação no grupo de orientação profissional como parte de um processo de autoconhecimento e amadurecimento, e com a função de auxiliar na tomada de decisão avaliam de forma mais positiva o serviço (Almeida & Melo-Silva, 2006). O estudo de Furtoso e Barbosa (2011) faz a mesma consideração, dessa forma considera-se importante que os objetivos do atendimento estejam claros desde a entrevista de triagem. Os orientadores podem apresentar falhas de comunicação, insegurança em relação ao funcionamento do serviço e papel do profissional, o que é esperado que ocorra durante o estágio (Almeida & Melo-Silva, 2006), e a melhor preparação dos estagiários foi citada por P4 como sugestão. Outro aspecto pode estar vinculado à expectativa que os atendimentos seriam mais diretivos, assim, os estagiários deveriam proporcionar "respostas prontas" o que acaba sendo frustrado no decorrer do processo (Almeida & Melo-Silva, 2006), com relação aos participantes dessa pesquisa foi mencionado essa expectativa de uma "solução mágica" como um dos fatores que justificam o alto índice de evasão dos grupos e fica implícito nas respostas de um desistente. Tais características também foram citadas pelo responsável da I6/7, como uma verbalização frequentes tanto dos clientes, como de diretores e professores do ensino médio. A necessidade de um bom vínculo e contrato de trabalho inicial é aqui percebida muito claramente, como forma de explicitar os objetivos e também os limites da intervenção.

Apesar dos resultados do estudo II ser restrito a um grupo de estudantes universitários de uma única IES, os dados em conjunto com a revisão de literatura permitem argumentar a favor da OPC no Ensino Superior, como uma intervenção que proporciona o autoconhecimento e o amadurecimento para a tomada de decisão de carreira (Almeida &

Melo-Silva, 2006). O Serviço de OPC pode ser um fator protetivo em questões de adaptação ao novo papel que esse estudante irá desempenhar, assim como pode ser também entendido como um espaço de promoção de saúde. Enfim, espera-se que as intervenções contribuam em aspectos variados, oferecendo suporte para o universitário em questões de projetos acadêmicos e profissionais (Pinto & Castanho, 2012), facilitando assim o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Pensando no desenvolvimento de carreira como um todo, evidencia-se o fato de o serviço de OPC é um local propício para gerar aprendizado e crescimento, pois pode proporcionar a generalização de comportamentos para além das decisões de carreira (Silva, Ourique, Oliveira, Reis, & Lassance, 2008).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou identificar quais são e como se estruturam os serviços de carreira universitários nas IES da grande Florianópolis. Além disso, buscou identificar, junto aos usuários destes serviços, as razões para busca de auxílio e a avaliação dos mesmos sobre as intervenções que sofreram. Entre os resultados, se observa principalmente a escassez de oferta de intervenções de carreira aos alunos da região e a iniciativa recente de muitas IES em oferecer atividades de apoio ao aluno. O estudo I proporcionou uma visão geral dos serviços existentes, com foco na estrutura, tipo de atendimento, equipe, vinculação com a instituição, demandas de intervenção e algumas informações sobre o perfil dos estudantes que procuram o atendimento. De maneira geral, percebe-se uma demanda expressiva nos serviços de apoio aos estudantes, considerando principalmente o tamanho dos mesmos, as preocupações relacionadas à evasão universitária nas IES privadas, e a baixa presença de orientadores profissionais e de carreiras nesses serviços.

Já o estudo II possibilitou um panorama sobre a avaliação de um serviço por ex-usuários, a partir de três macro-contextos: situação anterior à busca por orientação profissional, experiências durante o atendimento de orientação e avaliação geral do processo e situação atual, demonstrando similaridades e também percepções distintas acerca do processo experienciado. A avaliação por parte dos usuários mostrou uma busca por auxílio motivada pela insatisfação com o curso, principalmente com relação às atividades e mercado futuro da profissão, o que pode estar associado ao baixo comportamento exploratório antes do ingresso na IES. Ainda, observou-se que a intervenção auxiliou principalmente na exploração de cursos, profissões e mercado de trabalho, assim como no autoconhecimento e planejamento de carreira dos alunos. Um dos importantes diferenciais deste trabalho em relação aos demais estudos sobre avaliação de intervenções foi ter conseguido a participação de alunos

insatisfeitos com os processos e que não concluíram as intervenções. Normalmente, há participação de ex-clientes/usuários dos serviços que estiveram satisfeitos e salientam os aspectos mais positivos e benéficos das intervenções de que participaram. Conhecer os motivos de insatisfação e desistência, por outro lado, é mais raro e pode oferecer informações extremamente relevantes para a modificação das atividades, estrutura e atendimento. Nesse sentido, com base nos resultados deste estudo, seria interessante que novas investigações considerassem o papel dos clientes evadidos como fontes privilegiadas de informação e feedback para os serviços.

A literatura aponta que cerca de 40% dos universitários experenciam problemas, de ordem variada, ao longo do seu percurso nas IES (Dias, 2006), tais dificuldades podem conduzir à evasão universitária, baixo desempenho acadêmico e na protelação da formação (Oliveira, 2010). Nesse sentido, a oferta de intervenções voltadas à estas dificuldades e problemas pode servir como um contexto protetivo ao aluno, fazendo-o sentir que a instituição preocupa-se com seu desenvolvimento e busca disponibilizar espaços e estratégias de auxílio. No entanto, mais do que oferecer serviços, é preciso que as IES preocupem-se com a qualidade e a eficiência destes serviços. Os aspectos aqui apontados podem servir como *feedback* para as IES repensarem a estrutura e objetivos de suas intervenções junto aos alunos e identificarem as principais necessidades de apoio apresentadas pelos alunos.

Faz-se necessário, no entanto, identificar algumas limitações na pesquisa. No estudo I o fato de três IES estarem em greve na coleta de dados, assim como a falta de retorno de outras duas IES que possuíam serviços de apoio aos universitários, o que não permitiu um mapeamento total das IES da região, como era projeto inicial. Além, disso o estudo está circunscrito a uma realidade regional. Nesse sentido, novas investigações de maior amplitude nacional poderão corroborar a realidade dos serviços e intervenções aqui identificados, ou trazer novas informações sobre os contextos regionais na área.

Já no estudo II, a dificuldade em conseguir contato com ex-usuários de outros serviços, seja pela falta de sistematização dessas informações pelas IES ou pelo prazo para a realização da coleta de dados. Obviamente, isso trouxe um viés ao estudo, ao refletir apenas uma realidade de atendimento. Assim, é importante salientar a necessidade de futuras pesquisas que avaliem outros serviços, principalmente para se constatar singularidades de serviços que não tem como foco o atendimento em carreira, além de serviços que apresentam equipes e estruturas tão diversas quanto os aqui identificados.

Considera-se um aspecto importante deste estudo que o mesmo tenha se mostrado disparador de questões, fazendo com que se repense a prática e a pesquisa na área de orientação profissional e de carreira. A avaliação das intervenções de carreira constitui um tema de extrema relevância para a pesquisa, por proporcionar reflexões sobre a eficácia das intervenções e que ocorra uma adequação entre as demandas e o serviço que está sendo oferecido. Sugere-se para próximos estudos dar continuidade às questões da avaliação de intervenções em longo prazo, tendo em vista que esse é um campo de escassa literatura.

Promover o desenvolvimento global do estudante universitário parece constituir-se como uma das tarefas centrais da intervenção psicológica ao nível do ensino superior, o qual tem recebido alunos com perfil cada vez mais heterogêneo. Assim, a criação e manutenção de serviços de apoio psicológico ao estudante universitário devem considerar no desenvolvimento das suas atividades as características pessoais e contextuais onde este se encontra, como uma forma de maximizar o seu processo de adaptação e ajustamento ao novo contexto acadêmico, com implicações na satisfação com a vida em geral (Dinis, 2013). Existem evidências de que experiências de êxito profissional, engajamento na profissão escolhida, satisfação com a escolha e satisfação com o serviço de OP são variáveis que se associam de forma circular (Furtado & Barbosa, 2011).

Referências

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 das Políticas Públicas da Educação*, 19 (70), 21-42.

Amaral, A.E.V., Luca, L., Rodrigues, T.C., Leite, C.A., Lopes, F.L. & Silva, M.A. (2012). Serviços de Psicologia em Clínica-Escola: Revisão de Literatura. *Boletim de Psicologia*, 136, 37-52.

Almeida, L. S. (2007). Transição, Adaptação Acadêmica e Xito Escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 15(2), 203-215.

American Psychological Association (2012). *Manual de publicação da APA*. Porto-Alegre, Penso.

Almeida, L. S., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação (Campinas)*, 17(3), 899-920.

Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2002). Adaptação, Rendimento e Desenvolvimento dos Estudantes no Ensino Superior: Construção do questionário de Vivências Acadêmicas. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.

Almeida, F. H. & Melo-Silva, L. L. (2006). Avaliação de um Serviço de Orientação Profissional: A Perspectiva de Ex-Usuários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 81-102.

Ambiel, R. A. M., Barros, L. O., Pereira E. C., Tofoli, L., & Bacan, A. (2017). Avaliação de processos de orientação profissional e de carreira: problemas e possibilidades, *Avaliação Psicológica*, 2017, 16(2), 12-136.

Ambiel, Rodolfo A. M., Campos, M. I., Campos, P. P. T. Z. (2017). Análise da Produção Científica Brasileira em Orientação Profissional: Um Convite a Novos Rumos. *Psico-USF*, 22 (1), 133-145.

Ancona-Lopez, M. (1995). Clínica psicológica: Espaço de tensões. *Resumos da XXV Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia*, 71.

Andifes (2011). Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília.

Antunes, R. (2011). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade no mundo do trabalho*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Arruda, M. N. F. & Melo-Silva, L. L. (2010). Avaliação da intervenção de carreira: a perspectiva dos ex-clientes. *Psico - USF*, 15(2), 225-234.

Araújo, R. S. (2011). *Implantação do Reuni na Universidade Federal do Pará: um estudo de caso do Campus Universitário de Altamira* (Dissertação de mestrado não publicada). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém: PA.

Bardagi, M., Lassance, M. C. P., Paradiso, A. C., & Menezes, I. A. (2006). Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: Percepções de estudantes formandos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 69-82.

Bardagi, M. P. & Hutz, C. S. (2009). "Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico: USF*, 14(1), 95-105.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70

Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70.

Barlem, J. G. T., Lunardi, V. L., Bordignon, S. S., Barlem, E. L. D., Lunardi, Filho W. D., Silveira, R. S. & Zacarias, C.C. (2012). Opção e evasão de um curso de graduação em enfermagem: percepção de estudantes evadidos. *Revista Gaúcha Enfermagem*, 33(2), 132-138.

Bariani, I. C. D., Buin, E., Barros, R. C., & Escher, C. A. (2004). Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior: análise da produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 17-27.

Bisinoto, C., & Marinho-Araújo, C. M. (2011). Psicologia Escolar na Educação Superior: realidades e perspectivas no Distrito Federal. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 111-122.

Bisinoto, C. & Marinho-Araújo, C. (2015). Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*; 67 (2): 33- 46

Bonadiman, M. D., Scaff, L., Luna, I. N., & Bardagi, M. P. (no prelo). Perfil dos usuários do LIOP – Laboratório de Informação e Orientação Profissional da UFSC: Mudanças percebidas nos últimos três anos. *Revista Caminho Aberto: Revista de extensão do IFSC*, 2 (3).

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União

Brasil. Lei nº. 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União.

Brasil. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Brasília, DF: Diário Oficial da União

Brasil. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Diário Oficial da União.

Brasil. Decreto nº 7.234, de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Diário Oficial da União

Brasil. Decreto nº 7.824, de outubro de 2012. Regulamenta a Lei no 12.711. Brasília, DF: Diário Oficial da União

Brasil. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União

Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União.

Brasil. Lei nº 4.119, 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre a Profissão de Psicólogo. Brasília, DF: Diário Oficial da União

Brasil. Conselho Nacional de Saúde Resolução nº 466/2012. Dispõe sobre Brasília, DF: Diário Oficial da União

Brasil. Decreto 5.773, de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação da Instituições de Educação Superior e cursos superiores e sequencias no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União

Brasil. Lei nº 11.892 de 29 de Setembro de 2008. Insitui a rede federal de de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federaisde educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União.

Brasil, V., Felipe, C., Nora, M. M., & Favretto, R. (2012). Orientação Profissional e Planejamento de Carreira para Universitários. *Cad. Acad.*, 4 (1), 117-131.

Brown, S., & Krane, N. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. Em S. Brown, & R. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychol ogy* (3ª edição, pp. 740-766). New York: John Wiley and Sons.

Cabrera, A.F., Nora, A., Castaneda, M.B. & Hengsther, D.S. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63 (2), 143-164.

Calderoni, M.L. (1998). O ato clínico de recepção e triagem. *Percurso*, 10 (20), 150-155.

Campos, R. H. (2006). Centro Didático Pedagógico: o apoio ao discente nas faculdades integradas do Brasil UniBrasil. *Cadernos da Escola de Educação e Humanidade*, 3, 01-22

Campezzato, P.M. & Nunes, M.L.T. (2007). Caracterização da clientela das clínicas-escolas de cursos de Psicologia da região metropolitana de Porto Alegre. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (3), 376-388.

Chickering A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass.

Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. (1996). Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas. Retrieved from: <http://www.andifes.org.br>

Costa, E. & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica do estudante do ensino superior - avaliar para intervir. In Leal, I., Ribeiro, J.L.P., Silva, I. & Marques, S (eds), *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 213-216). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, (9)2, 215-224.

Dias, G. F. (2002). Serviços de aconselhamento psicológico no Ensino Superior: uma encruzilhada de questões. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 59-67.

Dias, G. F. (2006). Aconselhamento psicológico a jovens do Ensino Superior: Uma abordagem psicodinâmica e desenvolvimentista. *Análise Psicológica*, 1, 39-50.

Dinis, A.C.A.R. (2013). Adaptação Académica, Apoio Social e Bem-Estar Subjetivo dos Estudantes do Ensino Superior: um estudo nas residências universitárias (Tese de doutorado não publicado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Diniz, A. A. P. M. (2001). *Crenças, escolha de carreira e integração universitária*. Universidade do Minho.

Durham, E. R. (2003). *O ensino superior no Brasil: público e privado*. São Paulo: USP/Nupes, (Documento de Trabalho, 3/03)

Durham, E. R. (2010). A política Educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso: Uma visão comparada. *Novos Estudos*, 88, 153-179.

Faria, L., & Taveira, M. C. (2006). Avaliação da Exploração e Indecisão de Jovens no contexto da Consulta Psicológica Vocacional. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Coords.), XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos (pp. 707-717). Braga: Psiquilíbrios.

Franco, A. P.(2008). Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. *Jornal de Políticas Educacionais*, 4, 53–63.

Ferreira, J. A., Almeida, S. L., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), 01-10.

French, F., Hiebert, B., & Bezanon, L. (1994). Introduction: An emerging model for changing times. *Canadian Journal of Counselling*, 28, 261-269.

Fouad, N. A. (1994). Annual review 1991-1993: Vocational choice, decision making, assessment, and intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 125-176.

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo-FAPESP. (2010). Perfil do ensino superior: graduação acadêmica, graduação tecnológica e pós-graduação.(capítulo 2) In. FAPESP. Indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação em São Paulo 2010 (v.1).

Furtado, A. V. & Barbosa, A.J.G. (2011). Orientação profissional em um centro de psicologia aplicada: Análise de uma prática. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12, 97-106.

Guerreiro-Casanova, D., & Polydoro, S. (2011). Autoeficácia e integração ao ensino superior: Um estudo com estudantes do primeiro ano. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(1), 75-88.

Herr, E. L. (2008). Abordagens às intervenções de carreira: perspectiva histórica. Em Taveira, M. C. & Silva, J. T. (Orgs) *Psicologia Vocacional: Perspectivas para a Intervenção*. Pombalina Coimbra University Press.

Herr, E.L. & Cramer, S.H. (1992). *Career guidance and counseling through the life span. Systematic approaches*. NY: Harper Collins Publishers

Hohendorff, J. V. & Prati, L. E. (2010). Re-escolha profissional: relato de experiência de orientação profissional com estudantes do Ensino Normal. *Contextos Clínicos*, 3(1), 51-61.

Hughes, K. L. & Karp, M. M. (2004). *School-Based Career Development: A Synthesis of the Literature*. Columbia: Institute on Education and the Economy Teachers College.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). *Censo da educação superior 2012*. Brasília, DF: MEC - INEP.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015). *Censo da educação superior 2013*. Brasília, DF: MEC - INEP.

Lassance, M.C.P., Bardagi, M.P. & Teixeira, M.A.P. (2009). Avaliação de uma intervenção cognitivo-evolutiva em orientação profissional com um grupo de adolescentes brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), pp. 23-32.

Lemos, A. H. C., Dubeux, V. J. C., & Pinto, M. C. S. (2009). Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. *Cadernos EBAPE.BR*, 7(2), 368-384.

Lima, M. T. (2003). Diferentes olhares sobre a reopção profissional. Em L. L. Melo-Silva, M. A. Santos, J. T. Simões & M. C. Avi (Orgs.). *Arquitetura de uma ocupação* (pp. 61-68). São Paulo: Vetor.

Lima, M. R., & Guilherme, H. M. (2005). Career guidance in higher education: Research data related to case studies. In Fedora – Psyche Conference, Cognition, Motivation and Emotion: Dynamics in the Academic Environment. Lisboa, Portugal.

Lobo, R. L.; Motejunas, P. R.; Hipólito, O. & Lobo, M. B. (2007). Estudo: a Evasão no Ensino Superior Brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, 37(132), 641-659.

Loureiro, M. N. P. S. (2012). *Intervenções de carreira no ensino superior: Estudo da eficácia de um seminário de gestão pessoal e de carreira* (tese de doutorado não publicada). Universidade do Minho, Portugal.

Magalhães, M. O. (2013). Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2).

Magalhães, M. O. & Teixeira, M. A. P. (2013). Antecedentes de Comportamentos de Busca de Emprego na Transição da Universidade para o Mercado de Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29 (4), 411-419.

Magno, I. (2004). Factores de Eficácia e Formação dos Profissionais de Orientação. In M.C Taveira (Coord.). Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações (pp. 371-380). Coimbra: Editorial Almedina.

Maia, A., & Fernandes, E. (2004). A consulta psicológica em contexto universitário: ponto de encontro entre a docência e a prática clínica. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 2, 37-44

Marinho-Araujo, C. M. & Bisinoto, C. (2011). Psicologia Escolar na Educação Superior: construindo possibilidades diferenciadas de atuação. In Guzzo, R. S. L & Marinho-Araujo, C. M. (Org). *Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras*. Campinas, SP: Alínea.

Marins, C. N. M., Côrrea, E. M., Santana, R. G. (2010). Iniciação à Engenharia - Um programa para a diminuição da evasão de alunos. Retrieved from: <http://www.abenge.or.br>

Mascarenhas, S. A. N., Arza, N. A., Galdino, Z.C., Brasileiro, T.S.A., Machado, L.C. & Loeblin, E.L. (2013). Orientação recebida da universidade e rendimento acadêmico de estudantes do ensino superior brasileiro. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 6183-6193.

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

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

Melo- Silva, L. L., Leal, M. S., & Fracolozzi, N. M. N. (2010) Análise da produção científica em congressos brasileiros de orientação vocacional e profissional: Período 1999-2009. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1), 107-120.

Melo, N. P. S. B. (2011). *Políticas públicas, financiamento e democratização da educação superior: avaliação do REUNI da Universidade Federal do Tocantins* (Dissertação de mestrado não publicada). Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: CE.

Ministério da Educação e Cultura. (2007a). O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas.

Mistério da Educação e Cultura. (2007b). Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

Ministério da Educação e Cultura (2013a). Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Retrieved from: <http://reuni.mec.gov.br>

Ministério da Educação e Cultura (2013b). Programa Universidade para Todos – ProUni. Retrieved from: <http://siteprouni.mec.gov.br>

Mognon, J. F. & Santos, A. A. A. (2013). Relação entre vivência acadêmica e os indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14 (2), 227-237.

Morosini, M. C., Casartelli, A. O., Schimitt, R. E., Santos, B. S., Benso, A. C. & Gessinger, R. M. (2012). A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: Andoaín, J. A. G. et al. (orgs.). I CLABES. Primera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en La Educación Superior. Madrid: E.U.I.T. de Telecomunicación, 2012, p. 65-73.

Moura, C. B., & Menezes, M. V. (2004). Mudando de opinião: Análise de um grupo de pessoas em condição de re-escolha profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 29-45.

Noronha, A. P. P., Martins, D. F., Gurgel, M. G. A., & Ambiel, R. A. M. (2009). Estudo correlacional entre interesses profissionais e vivências acadêmicas no ensino superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 143-154.

Noronha, A. P. P., Andrade, R.G., Miguel, F. K., Nascimento, M. M., Nunes, M. F. O., Pacanaro, S. V., Cozza, H. F. P. (2006). Análise de teses e dissertações em Orientação Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 01-10.

OCDE (2013). Education at a Glance 2013: Indicadores da OCDE. Country Notes: Brasil.

Oliveira, M. C., (2014). Sucesso na Carreira depois da graduação: estudo longitudinal prospectivo da transição universidade-trabalho (Dissertação de mestrado não publicada). Doutorado em Ciências da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto: SP.

Oliveira, A. (2010). As consultas de Psicologia dos Serviços de Ação Social da Universidade de Aveiro. In A. Pereira, H. Castanheira, A. Melo, A. Ferreira, & P. Vagos (Eds.), Apoio Psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas (pp. 279-285). Aveiro: RESAPES AP.

Oliven, A. C. (2002). Histórico da educação superior no Brasil. In Soares, M. S. A.(org). *A educação superior no Brasil*. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco - Caracas. Porto Alegre, RS, Brasil.

Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: Vol. 2 A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Peres, S.R.; Santos, M.A. & Coelho, H.M.D. (2003). Atendimento psicológico a estudantes universitários: Considerações acerca de uma experiência em clínica-escola. *Estudos de Psicologia*, 20 (3), 45-57.

Pereira, A. S., Castanheira, H., Melo, A. C., Ferreira, A. I., & Vagos, P. (2010). *Apoio Psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas*. Aveiro: RESAPES-AP.

Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial : suporte social e vivências acadêmicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Universidade de Coimbra.

Pereira, A. S. (2008). Deontologia e ética nos serviços de psicologia no ensino superior. In M. C. Taveira, & J. Silvério (Coords.). *Intervenção psicológica no ensino superior* (pp. 9-17). Braga: Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano. Departamento de Psicologia.

Pereira, A. S., Castanheira, H., Melo, A. C., Ferreira, A. I., & Vagos, P. (2010). *Apoio Psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas*. Aveiro: RESAPES- AP.

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.

Reuni (2010). O que é o Reuni. Retrieved from: <http://reuni.mec.gov.br/>

Ribeiro, M.A. (2009). A trajetória da carreira como construção teórico-prática e a proposta dialéctica da carreira psicossocial. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 12(2), 203-216.

Rocha, M. C. S. (2002). *Orientação Profissional e de Carreira para Universitários* (Dissertação de mestrado não publicada). Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis:SC.

Rosa, M. H., Rodrigues, L. M. A., & Silva, A. L. G. (2013). A Efetividade da Democratização e Inclusão Social no acesso à Universidade Pautada na Diversidade: Estudo

de Caso na Universidade Federal da Fronteira Sul. XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas: Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad, 2013. Florianópolis, SC, Brasil.

Sampaio, S. (2011). A Educação Superior como Espaço Privilegiado para a Orientação Acadêmica. . In Guzzo, R. S. L & Marinho-Araujo, C. M. (Org). *Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras*. Campinas, SP: Alínea.

Santa Catarina. Lei complementar nº 636 de 09 de Setembro de 2014. Institui a região metropolitana da Grande Florianópolis e a superintendência do desenvolvimento da região metropolitana da Grande Florianópolis e estabelece outras providências. Florianópolis: SC.

Santos, C. T.(2012). Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, 235(93), 770-790.

Santos, B.S. (2005). *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez.

Santos, M. A. & Melo-Silva, L. L. (2000) Características psicossociais do usuário de um serviço de orientação profissional. *Psic: Revista de Psicologia*, 1(3), 62-71.

Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Teixeira, M. A. P., & Bardagi, M. P. (2010). Avaliação da integração do aluno ao ensino superior no contexto brasileiro. In A. A. A. Santos, F. F. Sisto, E. Boruchovitch, & E. Nascimento (Eds.), *Perspectivas em avaliação psicológica* (pp. 165-188). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. L. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Oxford, England: John Wiley & Sons.

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

Schlossberg, N. K. (1981). A Model for Analyzing Human Adaptation to Transition . *The Counseling Psychologist*, 9 , 2, 2-18

Schlossberg, N. K., Waters, E. B. & Goodman, J. (1995) *Counseling Adults in Transition Linking Practice With Theory*. New York: Springer.

Seco, G. M. S. B., Casimiro, M. C. S. M., Pereira, M. I. A. R., Dias, M. I. P. S., & Custodio, S. M. R. (2005). *Para uma Abordagem Psicológica da Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões*. Leira: Instituto Politécnico.

Serpa, M. N. F., & Santos, A. A. A. (2001). Atuação no Ensino Superior: Um Novo Campo para o Psicólogo Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(1), 27-35.

Silva, M. B. da (2001) Re-Orientação: Redefinição da escolha profissional. *Psicologia Argumento*, 19(28),3-6

Silva, S. L. R. (2003). *Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao Ensino Superior. Contributos do ambiente familiar e do auto-conceito*. Universidade de Coimbra.

Silva, J. T. (2004). A eficácia da intervenção vocacional em análise: implicações para a prática psicológica. In M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo (Eds.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações* (pp. 95-124) . Coimbra: Livraria Almedina.

Silva, C. S. C., Coelho, P. B. M. & Teixeira, M. A. P. (2013). Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 35-46.

Silva, C. S. C., & Teixeira, M. A. P. (2013). Experiências de Estágio: Contribuições para a Transição Universidade-Trabalho. *Paidéia*, 23(54), 103-112.

Silva, M.B., Faria, R.R. & Fachesato, I.C.A. (2012). A orientação profissional (OP) como elo entre a universidade e a escola. *Psicologia Argumento*, 68, 19-26.

Sousa, E.M.C. (2005). *Orientação Profissional nos Cursos de Graduação: contribuições e limites* (Dissertação de mestrado não publicada). Programa de Pós Graduação e Pesquisa da Universidade Católica de Brasília, Brasília: DF.

Souza, L.K & Lassance, M.C.P. (2007). Análise do Perfil da Clientela de um Serviço Universitário de Orientação Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8, 71-86.

Spokane, A. R. (1990). *Career intervention*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Spokane, A. R. (2004). Avaliação das intervenções de carreira. In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 455-473) . Coimbra: Quarteto

Silva, R. L., Freitas, F. C. H. P. & Lins, M. T. G. A. (2013). Implantação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/Reuni: Um Estudo de Caso [Special issue]. *Revista GUAL*, 6(4), 147-170.

Taveira, M.C. (2001). O papel da universidade na orientação e desenvolvimento dos alunos: Contributos para um modelo de intervenção psicoeducacional. *ADAXE - Revista de Estudos e Experiencias Educativas*, Espanha, 17, 65-77.

Teixeira, M. A. P., Castro, D. G., & Piccolo, L. R.(2007). Adaptação à Universidade em Estudantes Universitários: um estudo correlacional. *Interação em Psicologia*, 11(2), 211-220.

Toledo, L.P. (2014). Para além da escola e da empresa: contribuições para o atendimento em orientação de carreira (Tese de doutorado não publicada). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Tontini, G. & Walter, S. A. (2014). Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(1), 89-110.

Vargas, H. M. & Paula, M.F. C. (2011). *Novas fronteiras na democratização da educação superior: o dilema trabalho e estudo*. Trabalho completo da 34ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Natal, RN, Brasil.

Vendramini, C. M. M., Santos, A. A. A., Polydoro, S. A., Sbardelini, E. T. B., Serpa, M. N. F., & Natário, E. G. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, 9, 259-268.

Veriguine, N. R. (2008). *Autoconhecimento e informação profissional: implicações para o processo de planejar a carreira de jovens universitários* (Dissertação de mestrado não publicada). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis:SC.

Vieira, D. & Coimbra, J. L. (2006). Sucesso na Transição Escola-Trabalho: A Percepção de Finalistas do Ensino Superior Português. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(1), 1-10.

Watts, A. G. (2006). Learning and employability. In M. Yorke. Career development learning and employability . The Higher Education Academy.

Zonatto, S. & Teixeira, M. A. P. (2013). Impacto percebido de intervenções de aconselhamento de carreira com estudantes universitários. XXV Salão de Iniciação Científica, Instituto de Psicologia- UFRGS.

Yin, R. K.(2001). Estudo de caso – planejamento e métodos. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman.

Anexos

Anexo A - Protocolo Preliminar de Informações sobre os Serviços de Carreira em IES
Florianópolis

**Formulário de Registro do Mapeamento das IES da Região
Metropolitana de Florianópolis**

Identificação da IES

Nome:

Telefone(s):

Sitet:

Email:

Registro da pesquisa realizada no site

Data:

Horário

Possui informações sobre:

Serviço de Atendimento ()Sim

Psicológico/Psicopedagógico ()Não

Serviço de Atendimento ao ()Sim

Aluno/Estudante ()Não

Serviço de Orientação ()Sim

Profissional e de Carreira ()Não

Observações:

Registro do contato telefônico realizado com a IES

Data:

Horário

Com quem falou:

Possui informações sobre:

<i>Serviço de Atendimento Psicológico/ Psicopedagógico</i>	() Sim () Não
<i>Serviço de Atendimento ao Aluno/ Estudante</i>	() Sim () Não
<i>Serviço de Orientação Profissional e de Carreira</i>	() Sim () Não
<i>Observações:</i>	

Identificação da Pessoa Responsável pelo Serviço

Nome:

Telefone:

Email:

Observações:

Identificação da IES

Nome:

Caracterização do Serviço de Carreira

Quem compõe o serviço:

Qual o público atendido:

Quantos atendimentos são realizados anualmente:

Processo para participar dos atendimentos:

() Demanda livre

() Indicação.

Quem: _____

Outros:

Atendimentos oferecidos:

Individual Grupo Palestras Disciplina

Optativa

Disciplina Obrigatória Outros:

Linha teórica:

Sistematização dos atendimentos: Sim Não

Principais temas abordados:

Existe processo de avaliação da intervenção: Sim Não

Qual:

Como é feito:

Anexo B - Carta de Apresentação e Autorização Institucional



Carta de Apresentação e Autorização

Eu, Suliana da Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Área de Concentração Psicologia das Organizações e do Trabalho, sob a orientação da Profa. Dra. Marucia Patta Bardagi, apresento minha proposta para elaboração da dissertação. O estudo é intitulado "Intervenções de carreira com universitários: Estrutura dos serviços e percepções de ex-clientes em SC". Como justificativa para a sua execução temos a recente expansão do Ensino Superior e a mudança do perfil dos ingressantes. Assim, diversos esforços vêm sendo realizados no sentido de garantir a permanência do estudante, entre esses, temos a criação, manutenção, avaliação dos serviços universitários de carreira, que são o foco dessa pesquisa.

Dessa maneira, este projeto compõe-se de dois estudos voltados ao tema. No primeiro, um levantamento, busca-se identificar quais são e como estão estruturados os serviços de orientação de carreira oferecidos aos universitários na Grande Florianópolis em instituições de Ensino Superior. No segundo estudo, de caráter qualitativo exploratório, busca-se identificar quais as percepções de alunos participantes dessas intervenções sobre os serviços universitários de carreira, as razões da procura por esses serviços e os benefícios ou dificuldades percebidas no atendimento. Considera-se que o levantamento de informações dos serviços de carreira tem riscos mínimos aos participantes e instituições. Vislumbra-se com a pesquisa fornecer dados para a avaliação do serviço e adequação as expectativas dos clientes.

Ressalto que o projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC conforme Parecer nº _____. Nos procedimentos metodológicos a serem adotados comprometo-me a obedecer aos preceitos éticos implicados em pesquisas envolvendo seres humanos, conforme normatizado pelas Resoluções 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Ao concordar em participar da pesquisa você declara que está de acordo com este termo e que está ciente, da segurança de que não haverá divulgação de dados pessoais e se

manterá o caráter confidencial das informações registradas. As informações fornecidas serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável. Os resultados globais desta pesquisa serão posteriormente tornados públicos em congressos ou em publicações científicas, resguardado o anonimato das instituições e dos participantes.

A participação institucional é de caráter voluntário e não envolve nenhum tipo de recompensa financeira. É-lhe garantida à liberdade para recusar participar dessa pesquisa, bem como de desistir em qualquer fase da pesquisa, não acarretando qualquer tipo de prejuízo a este estudo ou a você, para tanto se deve entrar em contato com a pesquisadora pelos contatos fornecidos abaixo. Possíveis dúvidas podem ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa.

Este termo foi elaborado em duas vias, sendo que o representante da instituição e a pesquisadora ficarão com uma via assinada por ambos.

Considerando, então, que todas as dúvidas foram sanadas, a natureza, a proposta e os procedimentos foram apresentados, e tendo havido tempo o suficiente para pensar a respeito da autorização na participação da pesquisa, solicito a assinatura da autorização institucional.

Título da Pesquisa: Intervenções de carreira com universitários: Estrutura dos serviços e percepções de ex-clientes em SC.

Pesquisadora Responsável: Suliana da Silva

Telefone da Pesquisadora: (48) 9917-3634

Email da Pesquisadora: sulianasilva.psi@gmail.com

Telefone do Comitê de Ética e Pesquisa - CEP/UFSC: (48) 3721-9206

Email do Comitê de Ética e Pesquisa - CEP/UFSC : cep.propesq@contato.ufsc.br.

() Autorizo a participar da instituição na citada pesquisa e, portanto, assino de livre e espontânea vontade este termo de consentimento.

() Autorizo que a pesquisadora tenha acesso aos dados de universitários que participaram de intervenções de carreira.

Florianópolis, ____ de _____ de 2015.

Nome do Representante da Instituição: _____

Telefone para contato: _____

Assinatura do Representante da Instituição

Assinatura da Pesquisadora

Anexo C - Roteiro de Entrevista Semiestruturada – estudo 2

1. Dados de Identificação

Nome:

Data de Nascimento:
Sexo: Feminino

 Masculino

Nível de escolaridade:
 Superior Incompleto Superior

 completo Pós graduação

Outro:

IES onde estuda/
estudou:

IES do atendimento:

Ano/semestre do atendimento:

Tipo de atendimento:
 Grupo

 Individual

Número de encontros realizados: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18
19 20

Número de encontros do qual participou: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15
16 17 18 19 20

Qual foi o motivo principal da procura pelo serviço:
 Planejamento de Carreira

 Dificuldade na adaptação

acadêmica

 Confirmação da escolha do curso Dificuldades emocionais

 Dificuldades com o desempenho

 Outro, qual:

2. Questões abertas

Como você estava se sentindo antes de buscar auxílio? Quais eram as suas principais preocupações?

Descreva o processo de Orientação Profissional e de Carreira do qual participou

Quais eram as suas expectativas sobre o processo de OPC? Você considera que elas foram atingidas?

Qual a sua avaliação geral do processo?

Como era a sua relação com o orientador? Você considera que essa influenciou no processo? Por quê?

Se o atendimento foi em grupo, como era a sua relação com os outros participantes? Você considera que essa influenciou no processo? Por quê?

Você considera que alguma atividade realizada foi a mais importante? Qual o motivo que levou a essa escolha?

Você alteraria algo no processo? Porque?

Após a participação no processo você tomou alguma decisão?

O processo influenciou na sua tomada de decisão?

Além do processo de orientação/atendimento você utilizou algum outro recurso?

Você fez um planejamento de carreira?

Se sim, após o término do atendimento, você deu continuidade ao planejamento?

Você recomendaria a Orientação Profissional e de Carreira para outra pessoa? Por quê?

Em relação ao serviço oferecido você considera que a localização era adequada? Quanto?

Em relação ao serviço oferecido você considera que a sala de atendimento era adequada? Quanto?

Em relação ao serviço oferecido você considera que a inscrição no serviço era adequada? Quanto?

Em relação ao serviço oferecido você considera que a entrevista de triagem foi adequada? Quanto?

Em relação ao serviço oferecido você considera que a duração dos atendimentos e do processo foram adequados? Quanto?

Em relação ao serviço oferecido você considera que os recursos materiais eram adequados? Quanto?

Anexo D - TCLE para os Universitários



Universidade Federal de Santa Catarina
Departamento de Psicologia
Programa de Pós- Graduação em Psicologia

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa "Intervenções de carreira com universitários: Estrutura dos serviços e percepções de ex-clientes em SC" desenvolvida pela pesquisadora Suliana da Silva, sob a orientação da Professora Doutora Marucia Patta Bardagi (Universidade Federal de Santa Catarina), nesta busca entender qual a percepção dos ex-clientes sobre a Orientação Profissional e de Carreira e como a participação no processo repercutiu na sua trajetória profissional.

Como justificativa para que esse estudo seja realizado temos que a avaliação de tais serviços possibilita uma reflexão sobre o serviço que está sendo prestado à comunidade e eventuais modificações destes quando necessário. Os objetivos são - identificar os motivos de busca por intervenções de carreira durante a graduação, as percepções do participante sobre os principais resultados, benefícios ou lacunas destas intervenções e verificar se ocorreu alguma mudança devido à participação no serviço e as suas repercussões no planejamento e trajetória do ex-cliente.

Para tanto será realizada uma entrevista semiestruturada, esta será transcrita integralmente para a avaliação de conteúdo, sendo garantido o sigilo e a privacidade da identidade dos participantes. Os dados obtidos poderão ser utilizados em discussões, avaliação e divulgação futura, incluindo publicações em periódicos e livros de circulação científico-acadêmico. Considera-se que os riscos na participação desta pesquisa são mínimos, podendo levar a uma nova reflexão sobre questões relacionadas trajetória profissional. Vislumbra-se que a pesquisa proporcione o aumento do conhecimento sobre as intervenções em Orientação

Profissional e de Carreira, sua eficácia, benefícios e repercussões na vida dos clientes, no caso de apontar que os programas não estão suprindo as expectativas e demandas que está gere um ponto de partida para eventuais alterações e melhorias. Para o participante o estudo visa que este reflita sobre o processo ao qual foi submetido e os impactos na sua trajetória. Caso a pesquisa cause algum desconforto ao participante a pesquisadora se coloca a disposição para fazer a mediação entre os serviços que sejam necessários, como se trata de uma investigação sobre carreira, informo ainda a existência de um serviço público e gratuito na Universidade Federal de Santa Catarina, oferecido pelo Laboratório de Informação e Orientação Profissional no qual poderão ocorrer os atendimentos necessários, referentes à orientação e planejamento de carreira.

Sua participação é de caráter voluntário e não envolve nenhum tipo de recompensa financeira. É lhe garantida à liberdade para recusar participar dessa pesquisa, bem como de desistir em qualquer fase da pesquisa, não acarretando qualquer tipo de prejuízo a este estudo ou a você, para tanto se deve entrar em contato com a pesquisadora pelos contatos fornecidos abaixo. Possíveis dúvidas podem ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa.

Este termo foi elaborado em duas vias, sendo que o participante e a pesquisadora ficarão com uma via assinada por ambos.

Considerando, então, que todas as dúvidas foram sanadas, a natureza, a proposta e os procedimentos foram apresentados, e tendo havido tempo o suficiente para pensar a respeito da autorização na participação da pesquisa, solicito o seu consentimento livre e espontâneo, expressando a sua participação neste estudo.

Título da Pesquisa: Intervenções de carreira com universitários: Estrutura dos serviços e percepções de ex-clientes em SC.

Pesquisadora Responsável: Suliana da Silva

Telefone da Pesquisadora: (48) 9917-3634

Email da Pesquisadora: sulianasilva.psi@gmail.com

Telefone do Comitê de Ética e Pesquisa - CEP/UFSC: (48) 3721-9206

Email do Comitê de Ética e Pesquisa - CEP/UFSC : cep.propesq@contato.ufsc.br.

Concordo em participar da citada pesquisa e, portanto, assino de livre e espontânea vontade este termo de consentimento.

Florianópolis, _____ de _____ de 2015.

Nome do Participante: _____

Telefone para contato: _____

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora