



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

FERNANDA ZATTI

**PROMOÇÃO DE RECURSOS DE ADAPTABILIDADE DE CARREIRA:
CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO DE INTERVENÇÃO COM ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS**

Florianópolis

2022

FERNANDA ZATTI

**PROMOÇÃO DE RECURSOS DE ADAPTABILIDADE DE CARREIRA:
CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO DE INTERVENÇÃO COM ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS**

Tese de doutorado apresentada como requisito para obtenção de grau de Doutora em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Área 1 (Psicologia das Organizações e do Trabalho).

Linha 2 (Formação profissional, desenvolvimento de carreira e inserção no trabalho).

Orientador: Prof. Dr. Iúri Novaes Luna.

Florianópolis

Novembro de 2022

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

Zatti, Fernanda

Promoção de recursos de adaptabilidade de carreira:
construção e avaliação de intervenção com estudantes
universitários / Fernanda Zatti ; orientador, Iúri Novaes
Luna, 2022.
261 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa
de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

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

Fernanda Zatti

**Promoção de recursos de adaptabilidade de carreira: construção e avaliação de
intervenção com estudantes universitários**

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

Prof^o. Alexsandro Luiz de Andrade, Dr.
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Carla Cristina Dutra Búrigo, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Valéria De Bettio Mattos, 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 Doutora em Psicologia.

Prof^o. Adriano Beiras, Dr.
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof^o. Iúri Noaves Luna, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2022.

Agradecimentos

O percurso da elaboração desta tese e a obtenção do título de Doutora em Psicologia representam para mim a finalização de uma etapa carregada de expectativas, realizações e significativas transformações pessoais. Mesmo que eu não consiga contemplar nesse texto tudo o que gostaria de dizer e todos que fizeram parte desse caminho, deixo registradas algumas palavras.

Para mim esse momento é carregado de muitos significados, pois representa a realização de um sonho que por muito tempo eu acreditei que não poderia mais realizar. Desde a graduação, e especialmente, desde a minha experiência com iniciação científica, a inserção num programa de pós-graduação sempre foi um desejo latente. Porém, as necessidades à época e os trajetos para os quais fui me conduzindo pareciam me afastar cada vez mais desse objetivo. Quando pude me inscrever no processo seletivo e obtive aprovação, vivenciei um dos momentos de maior realização em minha vida.

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela vida e pela oportunidade de vivenciar uma experiência tão enriquecedora. De modo muito especial, agradeço a minha família que me acompanhou até aqui e contribuiu direta ou indiretamente para que esse momento fosse possível. Diante de todas as dificuldades que atravessamos, esse momento não representa uma conquista só minha, mas de todos nós. À minha mãe agradeço pelo apoio incondicional e por ser um porto seguro em momentos de apreensão. Por ser uma mãe na melhor forma que alguém pode ser. Também ao meu pai e meu irmão, sempre presentes, atenciosos e compreensivos. Todo o meu amor e admiração por vocês.

Ao meu orientador professor Iúri Novaes Luna, para quem faltam palavras para agradecer por ter contribuído tanto para o meu desenvolvimento nesses últimos seis anos. Esse processo me transformou numa pessoa melhor, numa profissional mais atenta aos cuidados

éticos e técnicos na atuação como psicóloga e numa pesquisadora muito mais comprometida com a qualidade e relevância dos trabalhos realizados. Minha forma de pensar a Psicologia e Orientação Profissional nunca mais será a mesma! Aprendi a sempre ir mais além, a questionar, a buscar embasamento para as minhas proposições. Enfim, o professor Iúri será sempre minha referência como professor, orientador e pesquisador. Agradeço também por demonstrar tanto cuidado e empatia durante todo o processo de elaboração deste trabalho. Muito obrigada por tudo!

Agradeço de modo especial à banca de qualificação e defesa da tese pelo aceite do convite, pela receptividade e pelas contribuições, fundamentais para o aprimoramento do trabalho. Agradeço de modo especial aos professores Alexandre Marino e Maiana Farias Oliveira Nunes que participaram da qualificação, às professoras Carla Cristina Dutra Burigo e Valéria De Bettio Mattos que participaram da defesa e ao professor Alexsandro Luiz de Andrade que participou da qualificação e da defesa do trabalho de tese.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina que ministraram as disciplinas que cursei durante o doutorado e contribuíram de modo tão significativo para a minha formação. Agradeço pela dedicação e excelência com que conduzem seus trabalhos.

Expresso também minha enorme gratidão à colega psicóloga Luciana Muñoz por ter me acompanhado na realização dos grupos e contribuído, com tanto cuidado e dedicação, para que a realização desse trabalho fosse possível.

Também agradeço ao grande amigo Carlos Alexandre Campos que tive a oportunidade de conhecer ainda no mestrado e que foi muito importante no percurso do doutorado. Obrigada por todo apoio, trocas e aprendizado que obtive contigo. Como sempre digo, é um privilégio ter um amigo como você! Já vimos que essa amizade será para a vida.

Enfim, só tenho a agradecer e demonstrar minha gratidão por tudo que vivi nesse período. Obrigada a todas as pessoas que passaram pelo meu caminho!

Epígrafe

*“Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um
passarinho me contou que somos feitos de histórias”.*

Eduardo Galeano

Fernanda Zatti. **Promoção de recursos de adaptabilidade de carreira: construção e avaliação de intervenção com estudantes universitários.** Florianópolis, 2022. Tese de Doutorado em Psicologia – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Iúri Novaes Luna.

Data da defesa: 22/07/2022.

Resumo

Esta investigação objetivou investigar os efeitos de uma intervenção de carreira na adaptabilidade de universitários em fase final do curso de graduação. Para tanto, foi construída, implementada e avaliada uma intervenção de carreira *online* e em grupo com foco na promoção de recursos de adaptabilidade de carreira. Constituíram o público alvo da intervenção estudantes que se encontravam nas fases finais dos cursos superiores, com idade entre 18 e 29 anos. Desse modo, a tese compõe-se de quatro estudos. O Estudo 01 refere-se a uma revisão integrativa de literatura acerca de intervenções em adaptabilidade de carreira. O Estudo 02 se destinou a descrever a elaboração de uma intervenção de carreira, em formato grupal, com foco na promoção de recursos de adaptabilidade de carreira, e a analisar, de forma qualitativa, o processo de intervenção. O Estudo 03, predominantemente quantitativo, enfocou a avaliação dos resultados da intervenção por meio de um método quase experimental sendo realizadas avaliações pré e pós-teste, com a utilização de grupo experimental e grupo controle e a análise complementar das avaliações dos participantes quanto ao processo. Por fim, o Estudo 04 trata da investigação do processo e de resultados de intervenção mediante análise das narrativas dos participantes, com a utilização de um método de estudos de caso múltiplos. O Estudo 1 demonstrou a recenticidade dos estudos analisados e o crescimento das publicações nos últimos anos e caracterizou as intervenções e respectivas formas de avaliação. A análise das narrativas dos participantes empreendidas nos Estudos 2 e 4 apontaram para ganhos relacionados aos

recursos de adaptabilidade de carreira. O Estudo 3, por sua vez, sugere que a intervenção proposta é eficaz na promoção de recursos de adaptabilidade de carreira e seu uso é promissor para auxiliar em processos de transição da universidade-trabalho. Não obstante se considerem as limitações encontradas nesta investigação, entende-se que os resultados obtidos contribuem com o campo de pesquisas em intervenções de carreira ao apresentar e avaliar uma proposição voltada à promoção de recursos de adaptabilidade de carreira, em formato grupal e *online*, com possibilidade de utilização em espaços educacionais.

Palavras-chave: Adaptabilidade de carreira. Avaliação de intervenção. Estudantes universitários. Construção de carreira.

Fernanda Zatti. **Promoting career adaptability resources: construction and evaluation of an intervention with university students**. Florianópolis, 2022. Doctoral Thesis in Psychology – Graduate Program in Psychology. Federal University of Santa Catarina.

Mentor: Prof. Dr. Íuri Novaes Luna.

Defense date: 07/22/2022.

Abstract

This research aimed to investigate the effects of a career intervention on the adaptability of university students in the final stage of their undergraduate course. To this end, an online, group-based career intervention, focused on promoting career adaptability resources, was designed, implemented, and evaluated. The target audience of the intervention was students in the final stages of their undergraduate programs, aged between 18 and 29 years old. Thus, the thesis is composed of four studies. Study 01 is an integrative literature review about career adaptability interventions. Study 02 was designed to describe the development of a career intervention, in groups, focused on the promotion of career adaptability resources, and to analyze, qualitatively, the intervention process. Study 03, predominantly quantitative, focused on the evaluation of the results of the intervention by means of a quasi-experimental method, in which pre and post-test evaluations were carried out, using experimental group and control group and the complementary analysis of the participants' evaluations about the process. Finally, Study 04 is about investigating the process and intervention outcomes through analysis of the participants' narratives using a multiple case study method. Study 01 demonstrated the recentness of the studies analyzed and the growth of publications in recent years and characterized the interventions and their forms of evaluation. The analysis of the participants' narratives undertaken in Studies 02 and 04 pointed to gains related to career adaptability resources. Study 03, in turn, suggests that the proposed intervention is effective in promoting career adaptability resources and its use is promising to assist in university-work transition

processes. Notwithstanding the limitations found in this research, it is understood that the results obtained contribute to the research field on career interventions by presenting and evaluating a proposal aimed at promoting career adaptability resources, in group and online formats, with the possibility of use in educational spaces.

Keywords: Career adaptability. Intervention evaluation. University students. Career construction.

Fernanda Zatti. **Promoción de recursos para la adaptabilidad de carrera: construcción y evaluación de la intervención con estudiantes universitarios.** Florianópolis, 2022. Tesis de Doctorado en Psicología – Programa de Postgrado en Psicología. Universidad Federal de Santa Catarina.

Tutor: Prof. Dr. Iúri Novaes Luna.

Fecha de defensa: 22/07/2022

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo investigar los efectos de la intervención de carrera en la adaptabilidad de universitarios en la etapa final de su curso de graduación. Para ello, se construyó, implementó y evaluó una intervención de carrera de forma *online/en línea* y grupal con el fin de promover los recursos para la adaptabilidad de carrera. El grupo objetivo de la intervención fueron estudiantes que se encontraban en las etapas finales de su educación superior, con edades comprendidas entre 18 y 29 años. De esta forma, la tesis se compone de cuatro estudios. El Estudio 01 hace referencia a una revisión integradora de la literatura respecto a las intervenciones en adaptabilidad de carrera. El Estudio 02 se destinó a describir la elaboración de una intervención de carrera, de forma grupal, enfocada en la promoción de los recursos para la adaptabilidad de carrera, además de analizar, de forma cualitativa, el proceso de intervención realizado. El Estudio 03, fue desarrollado de forma predominantemente cuantitativa, enfocándose en la evaluación de los resultados de la intervención por medio del método cuasi-experimental realizándose evaluaciones pre y post test, con la utilización de grupo experimental y un grupo control y el análisis complementario de la evaluación de los participantes respecto al proceso. Finalmente, el Estudio 04 se ocupa de realizar la investigación del proceso de intervención y sus resultados a través del análisis de las narrativas de los participantes, utilizando como metodología cualitativa de investigación el estudio de caso múltiple. El Estudio 1 arrojó lo novedoso que son los estudios analizados y el

aumento de nuevas publicaciones en los últimos años, y caracterizó las intervenciones y las respectivas formas de evaluación. El análisis de las narrativas de los participantes realizados en los Estudios 2 y 4 indicaron beneficios relacionados a los recursos para la adaptabilidad de carrera. El Estudio 3, a su vez señala que la intervención propuesta es eficaz en la promoción de recursos para la adaptabilidad de carrera y su uso es relevante para ayudar en los procesos de transición de la universidad-trabajo. No obstante, se consideran las limitaciones halladas en la presente investigación, se entiende que los resultados obtenidos contribuyen al campo de la investigación sobre intervención de carrera al presentar y evaluar una propuesta dirigida a la promoción de recursos para la adaptabilidad de carrera, en formato grupal y *online/en línea*, con la posibilidad de uso en espacios educativos.

Palabras clave: Adaptabilidad de carrera. Evaluación de intervención. Estudiantes universitarios. Construcción de carrera.

Lista de Figuras

Introdução

Figura 01: Estrutura de apresentação da tese..... 56

Figura 02. Síntese das etapas do estudo..... 64

Manuscrito 01

Figura 1. Fluxograma da revisão..... 68

Lista de Tabelas

Introdução

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Características, efeitos da ausência e foco das intervenções nas dimensões da adaptabilidade de carreira..... | 43 |
| Tabela 2. Dimensões da Adaptabilidade de Carreira..... | 47 |
| Tabela 3. Caracterização dos participantes do grupo experimental..... | 60 |

Manuscrito 01

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Caracterização geral das publicações..... | 70 |
| Tabela 2. Características das intervenções..... | 71 |

Manuscrito 02

| | |
|---|-----|
| Tabela 1. Descrição da intervenção..... | 110 |
|---|-----|

Manuscrito 03

| | |
|--|-----|
| Tabela 1. Estrutura da intervenção..... | 146 |
| Tabela 2. Resultados do teste de <i>Kolmogorov-Smirnov</i> | 150 |
| Tabela 3. Testes <i>t</i> de <i>Student</i> | 151 |
| Tabela 4. Resultados das análises de <i>GEE</i> e das comparações par a par..... | 152 |

Manuscrito 04

| | |
|--|-----|
| Tabela 1. Descritores dos recursos de adaptabilidade de carreira..... | 188 |
| Tabela 2. Avaliação dos resultados do grupo experimental: pré-teste e pós-teste..... | 189 |

Lista de Gráficos

Manuscrito 03

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1. Diferenças nos escores da dimensão preocupação da adaptabilidade de carreira do grupo controle e experimental em dois tempos..... | 156 |
| Gráfico 2. Diferenças nos escores da dimensão controle da adaptabilidade de carreira do grupo controle e experimental em dois tempos..... | 157 |
| Gráfico 3. Diferenças nos escores da dimensão curiosidade da adaptabilidade de carreira do grupo controle e experimental em dois tempos..... | 158 |
| Gráfico 4. Diferenças nos escores da dimensão confiança da adaptabilidade de carreira do grupo controle e experimental em dois tempos..... | 159 |
| Gráfico 5. Diferenças nos escores da adaptabilidade de carreira do grupo controle e experimental em dois tempos..... | 160 |
| Gráfico 6. Diferenças nos escores do desenvolvimento de carreira do grupo controle e experimental em dois tempos..... | 161 |

Lista de Siglas

APA – *American Psychological Association*

CAAS - *Career Adapt-Abilities Scale* (Escala de Adaptabilidade de Carreira)

CCT - *Career Construction Theory* (Teoria de Construção da Carreira)

CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

EDCU – Escala de Desenvolvimento de Carreira para Universitários

GEE - *Generalized Estimating Equations*

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LIOP - Laboratório de Informação e Orientação Profissional

MHC - Minha História de Carreira

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

RCI - Índice de Diferença Confiável

SEMESP - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

Sumário

| | |
|--|------------|
| 1. Introdução..... | 20 |
| 1.1 Fundamentação Teórica | 25 |
| 1.1.1 O ensino superior e a construção de carreira | 25 |
| 1.1.2 A carreira na perspectiva da Teoria de Construção da Carreira e do modelo <i>Life Design</i> .. | 30 |
| 1.1.3 Adaptabilidade de carreira | 39 |
| 1.1.4 Intervenções de carreira | 49 |
| 1.2 Especificação e articulação dos objetivos do estudo | 54 |
| 1.3 Método..... | 57 |
| 1.3.1 Caracterização geral da pesquisa e Estrutura da tese | 57 |
| 1.3.2 Estudo 01 | 58 |
| 1.3.3 Estudo 02 | 59 |
| 1.3.4 Estudos 03 e 04..... | 61 |
| 2.Manuscritos..... | 65 |
| 2.1 Manuscrito 01 | 65 |
| Promoção de recursos de adaptabilidade de carreira: intervenções, público e avaliação | 65 |
| 2.2 Manuscrito 02 | 99 |
| Intervenção para o desenvolvimento de recursos de adaptabilidade de carreira: delineamento e análise qualitativa do processo | 99 |
| 2.3 Manuscrito 03 | 140 |
| Intervenção online para o desenvolvimento de recursos de adaptabilidade de carreira em estudantes universitários: análise de resultados e processos | 140 |
| 2.4 Manuscrito 04 | 182 |
| Recursos de adaptabilidade de carreira na transição universidade-trabalho: percepções de graduandos acerca das contribuições de um processo de intervenção de carreira | 182 |
| 3. Considerações Finais..... | 218 |
| 4. Referências..... | 222 |
| 5. Anexos..... | 251 |
| Anexo I - Questionário Sociodemográfico e Acadêmico | 251 |
| Anexo II - Escala de Adaptabilidade de Carreira | 255 |
| Anexo III - Escalas de desenvolvimento de carreira para universitários e modelo das respostas adaptativas | 257 |
| Anexo IV - Avaliação da intervenção | 259 |
| Anexo V - Roteiro da entrevista de encerramento..... | 261 |

1. Introdução

Nos últimos anos verificou-se no Brasil significativa expansão da educação superior. Embora tenha havido crescimento mais expressivo em períodos anteriores, entre 2010 e 2020 as matrículas nessa modalidade de ensino aumentaram 35,5%, sendo que a rede privada cresceu 42,0%, enquanto a rede pública apresentou aumento de 19,1%. Em 2020, quase 3,8 milhões de estudantes ingressaram em cursos de graduação. Desse total, 86% em instituições privadas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2022).

Em que pese a desaceleração da expansão da educação superior nos últimos anos, considerando especialmente as instituições públicas, a democratização do acesso outrora mais expressiva (INEP, 2022) resultou em maior diversificação e heterogeneidade no que diz respeito ao público dos cursos de graduação nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras (Ristoff, 2014; Silva, 2014; Santos, et al., 2013). Mesmo assim, é preciso considerar que o Mapa da Educação Superior 2021 (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo [SEMESP], 2021) apontou, a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes a 2019, que apenas 18,1% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados no ensino superior e somente 17,4% das pessoas de 25 anos ou mais concluíram um curso, o que indica que menos de 1/5 dos jovens brasileiros frequentam alguma IES. A taxa de escolarização líquida, que aponta o percentual de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior em relação ao total da população da mesma faixa etária, é de apenas 18,1%, encontrando-se bem abaixo da meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação que estabeleceu chegar a 33% até 2024 (SEMESP, 2021).

A pequena parcela da população brasileira que apresenta instrução em nível superior parece explicar, ao menos em parte, o fato de que esses diplomados tenham asseguradas melhores perspectivas de emprego. No Brasil, aqueles que obtêm um diploma de nível superior podem esperar uma vantagem de renda notadamente maior do que a média dos países da

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Assim, possuir um diploma de bacharel no Brasil representa ganhar mais de 2,4 vezes que alguém que obteve apenas o ensino médio. Do mesmo modo, alguém com mestrado, doutorado ou equivalente ganha quase 4,5 vezes mais (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE], 2018). A falta de formação profissional gera, portanto, entraves na inserção no mercado de trabalho, uma vez que o grau educacional do indivíduo acaba por definir o trabalho que pode ser exercido por ele na sociedade (Felicetti et al., 2014).

O cenário apresentado ampliou, nos últimos anos, os questionamentos sobre a assistência oferecida pelas instituições aos estudantes, bem como, o interesse de pesquisadores sobre o contexto do ensino superior e os fatores que favorecem o desenvolvimento de carreira nesta fase (Silva & Bardagi, 2016). Importa considerar que em se tratando do domínio vocacional, a formação superior é um período crucial para a construção da identidade profissional e a consolidação da identidade pessoal. A fase final da formação, especialmente, suscita o aumento de sentimentos de responsabilidade e impotência, bem como a sensação de despreparo para o mundo do trabalho (Melo-Silva & Reis, 1997). Mesmo sendo geralmente difícil para grande parte dos estudantes, a transição universidade-trabalho pode também se constituir num período privilegiado para o estabelecimento de objetivos profissionais (Wendlandt & Rochlen, 2008). De qualquer modo, os maiores conflitos vocacionais localizam-se em períodos de transição, quando estão aumentadas as preocupações e o comprometimento com escolhas acadêmicas e de carreira (Kalakoski & Nurmi, 1998).

Como é possível observar, a transição universidade-trabalho é um processo complexo, com significativas repercussões na construção de carreira dos estudantes. Isso indica a necessidade de que os espaços de formação forneçam subsídios que auxiliem os graduandos a enfrentar os desafios inerentes a esse período (Koen et al., 2012). Intervenções nesse sentido poderiam diminuir a angústia e as incertezas vivenciadas, tornando os graduandos mais

proativos e engajados na construção de seus projetos de vida e carreira (Melo & Borges, 2007; Teixeira & Gomes, 2004). Entretanto, as IES brasileiras carecem desses mecanismos de suporte (Silva & Bardagi, 2016). Por isso, é de fundamental importância a ampliação de conhecimentos que subsidiem práticas de orientação aos estudantes e facilitem transições mais bem-sucedidas, especialmente considerando as implicações dessa etapa no desenvolvimento pessoal e profissional dos graduandos (Oliveira & Coleta, 2008; Teixeira & Gomes, 2004).

Ademais, as últimas décadas foram marcadas por uma nova ordem social do trabalho, caracterizada por maior flexibilização, instabilidade, precariedade e intenso avanço de novas tecnologias da informação e comunicação, que tornou as carreiras menos estabelecidas e antecipáveis, com transições mais frequentes e complexas. Essas mudanças demandam o desenvolvimento de capacidades e competências que diferem consideravelmente das anteriormente requeridas (Savickas et al., 2009). Adicionalmente, a crise sanitária gerada pela pandemia de Covid-19¹ acentuou o cenário de incertezas e gerou impactos significativos no âmbito do trabalho (Rudolph et al., 2021). Assim, a formação no curso superior no cenário atual do mundo do trabalho evidencia um contexto que suscita cada vez mais desafios e apresenta novas demandas de estudo e intervenção no âmbito da Psicologia Vocacional².

A adaptabilidade de carreira, construto central na Teoria de Construção de Carreira e no modelo *Life Design* tem sido crescentemente explorada na literatura vocacional devido a sua pertinência frente às atuais configurações das vidas de trabalho. Isso ocorre não apenas em relação a indivíduos já inseridos na esfera laboral, mas também no contexto da formação profissional, sendo avaliada como uma importante variável na construção das carreiras contemporâneas. Trata-se de um construto psicossocial que denota a prontidão e os recursos do sujeito para lidar com tarefas atuais e iminentes do desenvolvimento de carreira, transições

¹ No Brasil, o estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), decretado em função da pandemia no Brasil, teve início em fevereiro de 2020 e se estendeu até maio de 2022.

² A Psicologia Vocacional e a Orientação Profissional inserem-se no mesmo campo de estudo, sendo a Psicologia Vocacional a base teórica e a Orientação Profissional a sua aplicação prática (Ribeiro, 2011).

ocupacionais e rupturas pessoais (Savickas, 2013). Nessa perspectiva, as competências comportamentais necessárias para o desenvolvimento da adaptabilidade dividem-se em quatro dimensões globais, as quais representam os recursos e as estratégias adaptativas que as pessoas utilizam para gerenciar tarefas e transições ao longo do processo de construção de suas carreiras (Savickas, 2005; 2013).

Apesar da relevância do construto, são em sua maioria recentes as pesquisas que apresentam modelos de intervenção para a promoção dos recursos de adaptabilidade de carreira, tendo sido verificado um aumento dos estudos sobre o tema nos últimos anos (Motlova & Honsova, 2021; Carvalho et al., 2021; Maree, 2021; Rabie et al., 2021; Santisi, et al., 2021; Santilli et al., 2021; Horst et al., 2021; Santilli et al., 2020; Caputo et al., 2020; Savoly & Dost, 2020; Santilli et al., 2019; Teychenne et al., 2019 Cardoso et al., 2018; Silva et al., 2017; Janeiro et al., 2014; Koen et al., 2012). Confirmando esse panorama, buscas sistemáticas realizadas na literatura nacional evidenciam a escassez de estudos que tratem de intervenções realizadas com protocolos próprios e concebidos especificamente para a promoção de recursos de adaptabilidade de carreira no contexto do ensino superior.

Junto à importância de oferecer intervenções de carreira, é preciso considerar a necessidade de desenvolver processos de avaliação que contribuam com o aperfeiçoamento das práticas e a eficácia dos serviços prestados (Bardagi & Albanaes, 2015). Assim, a avaliação de intervenções tem sido apontada como temática de relevância essencial para o exercício do psicólogo. Entretanto, a preocupação com a avaliação de intervenções é recente no Brasil, bem como as pesquisas ainda incipientes, o que reforça a necessidade de investigações que contemplem essa demanda emergente (Ambiel et al., 2017; Bardagi & Albanaes, 2015).

Tendo em vista o exposto, objetivou-se investigar os efeitos de uma intervenção de carreira na adaptabilidade de universitários em fase final do curso de graduação. Assim sendo, no decorrer da investigação foi construída, implementada e avaliada uma intervenção de

carreira *online* e em grupo com foco na promoção de recursos de adaptabilidade de carreira. Constituíram o público alvo da intervenção estudantes que se encontravam nas fases finais dos cursos superiores, com idade entre 18 e 29 anos.

Cumprе esclarecer que se optou pela proposição de uma intervenção em grupo por considerar as vantagens da aplicação dessa modalidade em contextos educacionais, uma vez que possibilita maior abrangência de público (Di Fabio & Maree, 2012; Taveira, 2001), além permitir o compartilhamento de experiências e o aprendizado entre componentes, otimizando a reflexão, a autodescoberta, a construção de significados e a tomada de decisão (Brown & Krane, 2000; Di Fabio & Maree, 2012).

Em relação às delimitações apresentadas para o público alvo, o período final do curso foi determinado em função das particularidades que essa fase de transição apresenta, demandando dos estudantes o incremento de capacidades adaptativas. Já a demarcação etária levou em conta a importância de considerar os processos que marcam o desenvolvimento físico e psicológico do jovem e que caracterizam a adultez emergente (Arnett, 2000; 2004) o que possibilita também maior contextualização das demandas relacionadas à carreira nesse período.

A proposta deste estudo justifica-se pela importância que o construto adaptabilidade de carreira apresenta em diferentes contextos, e, especialmente, na transição universidade-trabalho. A literatura recomenda que as IES realizem processos de intervenção que promovam a adaptabilidade de carreira de graduandos, haja vista que ações dessa natureza podem influenciar positivamente as trajetórias de carreira (Ambiel et al., 2016; Monteiro & Almeida, 2015). No entanto, em âmbito nacional não foram localizados estudos que tenham proposto o delineamento de intervenções grupais com protocolos específicos voltados à promoção de recursos de adaptabilidade de carreira de estudantes universitários, fato que também explicita a relevância desta investigação frente aos desafios que se colocam no contexto do ensino superior e do mundo do trabalho.

Entende-se que os resultados e análises provenientes da realização deste estudo contribuem com a produção de conhecimentos que incidem numa melhor compreensão acerca da promoção de recursos de adaptabilidade de carreira no ensino superior, podendo gerar subsídios para intervenções dessa natureza em diferentes contextos educacionais. Espera-se colaborar com o avanço no conhecimento científico relacionado a intervenções de carreira, mais especificamente, as que se voltem ao desenvolvimento da adaptabilidade de carreira. Almeja-se, portanto, a integração de conhecimentos relacionados a teorias, técnicas e avaliação de intervenções.

No que se refere à estrutura desta tese, ela apresenta-se composta por três partes. Na primeira encontram-se as seções introdutórias que fornecem unidade à investigação, quais sejam: fundamentação teórica, objetivos do estudo e método. Na fundamentação teórica discorre-se sobre os temas centrais que embasam o desenvolvimento deste trabalho, a saber, o ensino superior e a construção de carreira; a carreira na perspectiva da Teoria de Construção de Carreira e do modelo *Life Design*; adaptabilidade de carreira; intervenções de carreira. Em seguida são apresentados os objetivos que guiaram a realização do estudo e, posteriormente, descreve-se o método por meio do qual a investigação, de forma geral, foi conduzida. Na segunda parte encontram-se os quatro manuscritos que integram o presente trabalho de tese. Não obstante cada manuscrito seja composto por introduções e métodos próprios, além das respectivas apresentações e discussões dos resultados e considerações finais, todos os quatro são articulados por meio dos objetivos geral e específicos da tese. A terceira parte, por sua vez, contempla as considerações finais da tese como um todo, assim como as referências e anexos.

1.1 Fundamentação Teórica

1.1.1 O ensino superior e a construção de carreira

No contexto do ensino superior brasileiro, verificou-se, especialmente na última década, significativa expansão em diferentes aspectos, tendo em vista o aumento do número de

instituições, cursos, vagas, ingressantes, matrículas e concluintes (INEP, 2014; Ristoff, 2014). Para Ristoff (2014) as políticas de inclusão dos grupos historicamente excluídos da educação superior alteraram substancialmente o perfil do estudante, que tem se tornado mais próximo ao da população brasileira. Esse cenário de expansão configura espaços de formação com públicos cada vez mais distintos e heterogêneos, dotados de características e necessidades ainda pouco conhecidas (Silva, 2014; Santos et al., 2013).

Em que pese o cenário de expansão e busca pela democratização do ensino superior no Brasil, as taxas de evasão e o aumento da procura por serviços de carreira corroboram que o ingresso no curso superior é um período de vulnerabilidade para muitos estudantes (Bardagi & Albanaes, 2015). As experiências no ensino superior envolvem quatro domínios principais: o acadêmico, referente ao sistema de ensino e à estratégia curricular; o social, que abrange as relações com professores e colegas; o pessoal, que envolve valores, interesses e autoconceito; e, por fim, o vocacional, que se refere à identidade vocacional e ao compromisso com o curso e a carreira (Almeida & Soares, 2003). Desse modo, algumas variáveis pessoais têm relação com a adaptação, a aprendizagem e a permanência no curso, as quais incluem, no âmbito vocacional, o sentimento de identificação com a escolha profissional, a percepção de competências cognitivas e boas perspectivas em relação à carreira (Almeida et al., 2002; Granado, 2004; Mercuri & Polydoro, 2003; Santos, 2001; Santos et al., 2005).

Ainda, de acordo com Uvaldo (1995), o estudante universitário experimenta conflitos de naturezas diferentes no início, na metade e no final do curso. O início caracteriza-se por uma fase de adaptação ao curso e à vida acadêmica. No meio, começa a surgir o sentimento de responsabilidade inerente ao papel profissional, para o qual pode não se sentir devidamente preparado, além do que, inicia-se uma fase em que são necessárias escolhas dentro da própria profissão. O terceiro momento crítico ocorre no final de curso, quando os estudantes se sentem receosos em relação à saída da universidade e às possibilidades de inserção no mercado de

trabalho. Esses momentos de crise, de acordo com a autora, podem levar o graduando a interromper ou alterar sua relação com a formação, resultando em evasões, transferências e trancamentos.

Nesse sentido, um possível agravante se constitui no fato de que muitas vezes o ingresso no ensino superior não é acompanhado por conhecimentos consistentes e reflexões prévias sobre a carreira, o curso escolhido e os significados da experiência da graduação. Em decorrência, expectativas iniciais equivocadas podem gerar frustrações com a formação e até mesmo com a carreira escolhida (Rodrigues, 1997). Zatti (2018) em pesquisa realizada com estudantes de cursos superiores de instituições públicas do interior do Rio Grande do Sul, constatou que o baixo engajamento em processos de exploração vocacional e escolhas não muito ponderadas, se refletem em dúvidas que persistem mesmo depois do ingresso no curso.

A influência de elementos limitadores das possibilidades de escolha, como a utilização do critério de proximidade geográfica para definição do curso, seja para evitar o afastamento da família ou devido a restrições financeiras, também se evidenciou como um dificultador nesse processo. Por fim, observou-se a ausência recorrente de participação familiar efetiva no processo de escolha pelo curso e em outras questões relacionadas à construção de carreira. Uma possível explicação para esse achado foi a ausência do repertório necessário para fornecer um auxílio mais adequado ao jovem em processo de escolha profissional, uma vez que na grande maioria dos casos esses estudantes constituíam a primeira geração da família a ingressar em um curso superior. Por fim, verificou-se que quase a metade dos estudantes necessitava conciliar trabalho e estudo, o que exigia uma mobilização muito maior de recursos de adaptação e comprometia a participação em atividades acadêmicas e extracurriculares (Zatti, 2018). Essas características, evidenciadas por meio de um estudo realizado numa localidade em que a expansão da educação superior é um fenômeno recente, aponta diferenças contrastantes em relação ao perfil de graduandos que até então era predominante em cursos superiores no Brasil,

isto é, jovens oriundos de classe média e média-alta (Valverde & Stocco, 2009) e com razoável liberdade de escolha profissional e possibilidades de expressão dos seus anseios em termos ocupacionais (Blustein, 2011).

Ainda em se tratando das experiências durante o curso superior, é preciso considerar que embora os estudantes vivenciem transições no decorrer de toda a formação, as mudanças são mais significativas no início e no fim da graduação, quando da iminência da saída para o mundo do trabalho (Schlossberg et al., 1995). Chegando ao final do curso, espera-se que ocorra a consolidação do autoconceito profissional e o estabelecimento de um projeto profissional realista e coerente, além do engajamento em atividades que possibilitem a consecução desses planos (Teixeira, 2002). Assim, a transição para o mundo do trabalho coloca o estudante frente aos desafios de um contexto com novas relações e informações, exigindo um repertório de habilidades diferente do requerido durante a formação, uma vez que requer definições e escolhas concernentes aos caminhos profissionais (Almeida & Soares, 2003).

O período final do curso de graduação pode ser marcado pela ambivalência de sentimentos, existindo, por um lado a felicidade pela conquista do diploma, mas, por outro, medo, apreensão e insegurança diante da incerteza quanto ao futuro e a própria capacidade e preparação para a atuação profissional. Nesse período é comum que os graduandos se sintam sem referências, já que não são mais estudantes, mas, ao mesmo tempo, ainda não se sentem profissionais (Perrone & Vickers, 2003; Teixeira & Gomes, 2004; Wendlandt & Rochlen, 2008).

A conclusão do curso superior envolve a aquisição de novos papéis sociais, os quais, muitas vezes, facilitam a independência financeira e familiar, bem como a adoção de novos padrões relacionais (Teixeira & Gomes, 2004). Tais aspectos encontram-se atrelados à fase desenvolvimental que a maior parte dos graduandos vivencia, especialmente em se tratando do chamado universitário típico, que se encontra na faixa dos 17 aos 30 anos (Bardagi, 2007;

Lisboa, 2002; Teixeira, 2002). Importa mencionar que os dados do Censo da Educação Superior de 2020 indicam que nos cursos presenciais a idade média dos graduandos concluintes é de 23 anos, enquanto nos cursos a distância é de 31 anos (INEP, 2022).

Arnett (2000; 2004) denomina *adulthood emergent* a fase desenvolvimental compreendida entre o fim da adolescência e o início da idade adulta, que se situa entre os 18 e os 29 anos, e durante a qual os indivíduos não são mais adolescentes, mas ainda não possuem as características normativas da idade adulta (Arnett, et al., 2014). Essa delimitação etária coincide, em termos do limite máximo, com a referenciada pela atual Política Nacional de Juventude, que considera jovem todo indivíduo com idade entre os 15 e os 29 anos (Brasil, 2006), mesma faixa etária mencionada pelo Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013) (Brasil, 2013).

A *adulthood emergent* constitui uma etapa de exploração em relação aos papéis conjugais, familiares e profissionais, marcando um período de transição e reorganização de relações e papéis ocupados socialmente. A definição de um projeto profissional e sua implementação no trabalho constituem áreas fundamentais para o ingresso na *adulthood* (Arnett, 2000). A partir de estudos com universitários, Arnett (1998; 2000) verificou que a maioria manifestava um sentimento ambivalente em relação à percepção de si como adulto, isto é, não se sentiam mais adolescentes e ainda não se consideravam adultos.

Igualmente, a transição universidade-trabalho é um momento propício para o estabelecimento de novas metas profissionais. No entanto, com frequência observam-se dificuldades relativas ao planejamento e ao estabelecimento de planos profissionais, as quais podem resultar de resistências ou entraves pessoais que impedem o estabelecimento de projetos (Gamboa, 2000). Tais dificuldades podem indicar baixos níveis de adaptação, uma vez que Savickas (2005) considera adaptáveis os sujeitos que se encontram mais preocupados com o

seu futuro profissional, de modo que a ausência de planejamento pode repercutir na falta de exploração das possibilidades profissionais.

Entende-se, portanto, a formação superior, e, mais especificamente, a fase final da graduação, como momentos críticos da construção de carreira, os quais levam o indivíduo a confrontar-se com escolhas e projetos profissionais, e, por conseguinte, com a necessidade de considerar e reavaliar suas expectativas e objetivos. Esse contexto que se coloca suscita cada vez mais desafios e apresenta novas demandas de estudo e intervenção no âmbito da Psicologia Vocacional.

Ademais, o atual contexto do mundo do trabalho demanda enfoques teóricos que considerem a aprendizagem e o desenvolvimento ao longo da vida, em constante interlocução com o meio. Isto porque passou a ser consensual a ideia de que não há um padrão linear para o desenvolvimento da carreira, pelo contrário, exige-se a capacidade de adaptação às transições e a construção de novos sentidos para as experiências de vida e trabalho (Oliveira et al., 2012).

Na elaboração desta tese a Teoria da Construção de Carreira e o modelo *Life Design* foram utilizados como parâmetros teóricos principais, por serem perspectivas que embasam pesquisas e práticas de intervenção já consolidadas na literatura e por contemplarem em seus pressupostos os desafios inerentes a realidade contemporânea. Ademais, o construto adaptabilidade de carreira, foco principal deste estudo, origina-se dessas abordagens.

1.1.2 A carreira na perspectiva da Teoria de Construção da Carreira e do modelo *Life Design*

No âmbito da Psicologia Vocacional, o campo de estudo das carreiras surgiu a partir de uma visão objetivista, com a emergência de práticas atreladas à seleção de pessoal e à modalidade estatística. Junto a essa concepção estava associada a ideia de uma postura mais diretiva do profissional, considerado detentor das ferramentas e da expertise necessária para conduzir o processo de orientação (Melo-Silva et al., 2004).

Frank Parsons, em 1909, deu origem ao movimento da orientação profissional e trouxe o princípio do ajustamento vocacional, estabelecendo as bases para o enfoque Traço e Fator e para a abordagem psicométrica, consolidadas na primeira metade do século XX (Ribeiro & Uvaldo, 2011). Em 1959, John Holland ampliou o modelo Traço e Fator transformando-o em um modelo mais dinâmico, que levou à publicação de uma versão atualizada da sua teoria, em 1973 (Brown, 2002).

Em meio ao desenvolvimento do enfoque Traço e Fator, as premissas de uma atuação menos diretiva do psicólogo e uma participação mais ativa do indivíduo no processo, oriundas das ideias de Carl Rogers, influenciaram significativamente a mudança de paradigmas na Psicologia como um todo e particularmente na Orientação Profissional (Sparta, 2003). Desse modo, em 1951, Elli Ginzberg e colaboradores apresentaram uma nova teoria psicológica de desenvolvimento de carreira. O conceito de desenvolvimento de carreira foi, portanto, proposto inicialmente por Ginzberg et al. (1951), quando propuseram que a escolha profissional é um processo que ocorre de modo contínuo ao longo dos anos.

Logo após, em 1953, Donald Super publicou sua teoria de escolha e desenvolvimento de carreira (Brown, 2002), que postulou a escolha profissional como um processo que ocorre ao longo de toda a vida, da infância à velhice, atravessando diferentes etapas, cada uma com distintas tarefas de desenvolvimento previstas. A compreensão do comportamento vocacional ao longo do ciclo vital e o entendimento das escolhas não como fatos pontuais e isolados, mas resultantes de um processo que ocorre ao longo da vida, abriram caminhos que possibilitaram avanços significativos para a Psicologia Vocacional (Sparta, 2003).

A teoria de Donald Super trouxe grandes contribuições ao campo de estudo e intervenções de carreira. As ideias desenvolvimentistas apresentaram um novo paradigma para a orientação, com a proposta de um processo menos diretivo e da ampliação do escopo de

atuação, quando então o orientador passou a atuar no auxílio ao desenvolvimento da vida profissional dos sujeitos e não apenas em momentos de escolhas pontuais (Ribeiro, 2011).

O percurso histórico das teorias vocacionais evidencia, portanto, uma ampliação na compreensão das carreiras, especialmente quando se passa a abordar o comportamento vocacional ao longo do ciclo vital. Essa concepção agrega o entendimento de que as escolhas ocupacionais e a formação da identidade profissional não constituem um comportamento focal, mas um processo que ocorre ao longo da vida (Savickas, 1995). A partir das proposições de Donald Super, Savickas (2002; 2005) avançou e atualizou a teoria, sendo uma das maiores contribuições a alteração do foco na evolução das etapas da vida para uma visão que passou a considerar de forma ainda mais expressiva as influências contextuais e sociais (Ambiel, 2014).

Assim, a Teoria da Construção de Carreira surgiu com a proposta de atualizar e avançar nas concepções de Super (1957), visando a integração dos segmentos da teoria com base em uma visão contemporânea das carreiras (Savickas, 2005). Partindo de perspectivas construtivistas e contextuais, a Teoria da Construção de Carreira concentra-se nos processos interpretativos, na interação social e na atribuição de significados por meio dos quais as pessoas direcionam o comportamento vocacional (Savickas, 2005).

À vista disso, a carreira, nessa perspectiva, é compreendida como uma construção subjetiva que atribui significado pessoal a memórias passadas, experiências atuais e aspirações futuras. Embora entendida como construção subjetiva, na Teoria da Construção de Carreira a carreira é concebida a partir de uma perspectiva contextualista, que considera o desenvolvimento decorrente mais de uma adaptação ao ambiente do que do amadurecimento de estruturas internas do indivíduo (Savickas, 2002; 2005). A construção de carreira é, portanto, induzida pelas tarefas de desenvolvimento vocacional, mas produzida pelas respostas a essas tarefas enquanto o indivíduo realiza escolhas que exprimem o seu autoconceito e estruturam os seus objetivos na realidade social de trabalho (Savickas, 2002). Assim, a carreira origina-

se de um processo ativo de construção de significados e constitui-se de uma reflexividade biográfica que é discursivamente produzida e se estabelece por meio do comportamento vocacional (Savickas, 2005).

Savickas (2005) organizou a Teoria da Construção de Carreira em um modelo que engloba três dimensões: a diferencial, a dinâmica e a desenvolvimental, as quais buscam responder o quê, como, e por que do comportamento vocacional. Essas dimensões, por sua vez, são operacionalizadas por meio de três conceitos: a personalidade vocacional, os temas de vida e a adaptabilidade de carreira (Savickas, 2005).

A personalidade vocacional diz respeito às capacidades, necessidades, valores e interesses relacionados à carreira. Esses elementos são ensaiados e testados em outras situações vivenciadas pelo indivíduo, como brincadeiras, jogos e atividades de estudo, antes de serem expressos numa atividade profissional. Para identificar o conteúdo de uma personalidade vocacional, Savickas (2005) indicou a tipologia de Holland (1959), a partir do modelo hexagonal RIASEC. Desse modo, de acordo com Savickas (2005), ao posicionar-se perante os seis tipos de personalidade – Realista, Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional – o indivíduo realiza um esforço de auto-organização das suas aptidões, interesses, valores e capacidades e define um padrão que pode apresentar relações de congruência ou incongruência com determinado ambiente de trabalho, também definido a partir dos mesmos seis tipos.

A adaptabilidade de carreira é um construto central nas proposições da Teoria de Construção da Carreira, sendo concebida como um processo contínuo e dinâmico, que ocorre por meio de estratégias com as quais os indivíduos lidam com situações do mundo do trabalho (Savickas, 2005). A proposta de Savickas (2005) aprofundou duas ideias importantes para avaliação e intervenção da adaptabilidade de carreira. A primeira diz respeito às competências comportamentais necessárias para a adaptação, que são englobadas por quatro dimensões:

preocupação ou consideração (*concern*), controle (*control*), curiosidade (*curiosity*) e confiança (*confidence*), as quais representam recursos e estratégias adaptativos que as pessoas utilizam para gerenciar tarefas críticas e transições ao longo do processo de construção de suas carreiras. A segunda se refere à concepção de reciclagem (Super, 1980), que se consolidou sob a denominação de miniciclos. Os miniciclos são transversais, utilizam as mesmas nomenclaturas dos estágios propostos por Super (crescimento, exploração, estabilização, gerenciamento e desengajamento) e envolvem basicamente as mesmas tarefas. No entanto, nessa nova concepção não há indicação de faixas etárias, tampouco do tempo de duração ou do número de vezes que uma pessoa pode vivenciar os miniciclos ao longo da carreira (Savickas, 2005).

Os temas de vida, por sua vez, representam o pensamento autobiográfico, isto é, o elo que liga as várias narrativas de carreira em uma história coerente e com significado. Savickas (2005) aponta que essa proposição se baseia na concepção de autoconceito de Super (1957). Para tanto, considera a premissa de que as pessoas tendem a procurar ou escolher profissões cujas atividades e ambientes proporcionem a implementação e realização de seus autoconceitos. Assim, Savickas (2005) propõe que as motivações das escolhas e os significados atribuídos aos processos de decisão e ajustamento a papéis laborais podem ser acessados por meio das narrativas.

A Teoria da Construção de Carreira compreende o sujeito como ator, agente e autor de sua carreira. A construção do sujeito-ator diz respeito à introjeção dos primeiros relacionamentos significativos vivenciados, bem como os primeiros modelos de papéis, atuados nas experiências concretas da vida cotidiana. O sujeito-agente se expressa através da capacidade de ser consciente sobre os fatores de co-determinação da vida e a possibilidade de exercer algum nível de influência sobre o futuro, através de planejamento e tomada de decisão. Já o sujeito-autor compreende a dimensão narrativa da subjetividade, que possibilita que os

indivíduos organizem a complexidade de suas histórias e temas de vida em uma biografia dotada de sentidos e coerência (Savickas, 2013).

Savickas et al. (2009) trouxeram atualizações teóricas à Teoria de Construção da Carreira, ao apresentarem a perspectiva do *Life Design*, com a proposta de produzir referenciais coerentes com as demandas postas pelo contexto globalizado da sociedade do século XXI. As mudanças ocorridas no início do século XXI, desencadeadas pela globalização e pelo acirrado desenvolvimento das tecnologias da informação, exigem dos trabalhadores o desenvolvimento de novas capacidades e competências. Esse contexto que se apresenta suscita novas questões e desafios para os especialistas que procuram auxiliar as pessoas a desenvolverem suas vidas de trabalho (Savickas et al., 2009), urgindo a necessidade de novos modelos e métodos de intervenção para atender as demandas do novo século no âmbito da construção das carreiras (Duarte, 2009). Assim, Savickas et al. (2009) apontaram para a necessidade de revisão das concepções basilares das teorias e técnicas de orientação vocacional do século XX para adaptarem-se à economia pós-moderna.

Como resposta à necessidade de compreensão dos novos caminhos que as pessoas estão seguindo nas sociedades da informação e das economias globais, Duarte (2009) propõe a construção de modelos contextualizados, menos descritivos e conceitualmente sólidos, que possam ser utilizados para ajudar os indivíduos a lidar com contextos culturais específicos, compreender os espaços das representações sociais e reconhecer quando os objetivos pessoais condizem com o ambiente de trabalho.

O modelo *Life Design* surge propondo uma mudança paradigmática: da Psicologia Vocacional enquanto estudo do comportamento nas escolhas de carreira, se passa para o estudo da importância do trabalho na vida das pessoas, considerando o conjunto de fatores que afetam e interagem com o desenvolvimento, ou seja, as dimensões psicológicas e os contextos socioeconômicos e culturais (Duarte, 2006; Duarte, 2009). O modelo *Life Design* representa,

assim, um quadro teórico que agrega a Teoria de Construção de Si (Guichard, 2005) e Teoria da Construção da Carreira (Savickas, 2005).

A Teoria da Construção de Si (Guichard, 2005) privilegia a autoconstrução, em um modelo que combina três perspectivas: sociológica, psicológica e dinâmica. A perspectiva sociológica remete à integração do indivíduo com os contextos sociais, no sentido de interação e ação nos mesmos. A perspectiva psicológica, por sua vez, enfatiza o caráter cognitivo da construção no sentido de que o indivíduo adapta elementos da categoria social ao seu *self*, e, durante esta adaptação criam-se as estruturas identitárias que constituem a base da representação de si, dos outros e da autoconstrução. A perspectiva dinâmica, por sua vez, origina-se da tensão entre dois tipos de reflexividade: antecipação identitária (identificação do presente e projeções para o futuro a partir de formas identitárias) e reflexividade (relação de si com o mundo). Esses dois processos permitem a criação de uma relação do indivíduo com os outros e o mundo e a composição um sistema de formas identitárias subjetivas únicas, possibilitando a construção de si (Guichard, 2005; Ribeiro, 2011).

Com base nos motivos expostos e nas bases teóricas explicitadas, foi criado o *Life Design International Research Group*, que contou com representantes da Bélgica, França, Itália, Portugal, Suíça, Holanda e EUA, com vistas a evitar dificuldades resultantes de criar modelos e métodos em um país e posteriormente tentar adaptá-los a outros contextos. Com a criação do grupo, adotou-se uma posição epistêmica comum e foram elaborados conceitos e definições visando a produção de um modelo coerente com a nova sociedade global, que pudesse propor intervenções adequadas, levar os indivíduos a integrarem-se aos seus contextos, e, ainda, que pudesse ser testado empiricamente e aprimorado metodologicamente (Savickas et al., 2009).

No modelo *Life Design* os contextos assumem uma importância fundamental. Logo, aspectos como a natureza cultural, o impacto das novas tecnologias, a visão das organizações

como sistemas de carreira no seu conjunto, os novos empregos e consequente evolução das concepções de trabalho, e o sucesso como dependente das práticas de planejamento e da gestão dos recursos, constituem elementos inovadores que interagem, integram e sustentam a vida de trabalho de cada indivíduo e de cada contexto (Duarte, 2009). Por conseguinte, o foco não está colocado apenas na compreensão de como o indivíduo desenvolve-se e progride na carreira, mas também em fatores e processos relacionados à construção da vida (Duarte, 2009). Assim, enfatiza-se a subjetividade e a autodeterminação, aproximando a noção de carreira à noção de vida (Savickas et al., 2009). As intervenções guiadas pelo modelo *Life Design* devem pautar-se no desenvolvimento conjunto dos indivíduos, da economia e da sociedade (Savickas et al., 2009).

O enquadre geral para intervenções no modelo *Life Design* visa promover a adaptabilidade, a narrabilidade e a atividade. A adaptabilidade refere-se ao desenvolvimento de capacidades de antecipação de mudanças e do futuro em contextos mutáveis, enquanto a narrabilidade diz respeito à continuidade e à capacidade de narrar uma história que ilustre a carreira e a vida com coerência e continuidade. A adaptabilidade e a narrabilidade proporcionam aos indivíduos flexibilidade e fidelidade a si mesmos, que possibilitam o engajamento em atividades significativas e o desenvolvimento (Savickas et al., 2009).

As narrativas, no âmbito da Teoria da Construção de Carreira e do modelo *Life Design*, constituem uma ferramenta teórica e prática de grande relevância, especialmente em função da concepção de carreira subjetiva. Para Savickas (2013), construir uma carreira subjetiva é semelhante a construir o *self*. Desse modo, os processos mobilizados na construção da carreira fazem parte dos processos imbricados na construção de si (Savickas, 2013; Guichard, 2005).

As narrativas podem ser entendidas como formas discursivas através das quais os indivíduos estruturam e conferem coerência às circunstâncias, aos eventos vivenciados e às próprias identidades. Assim, possuem uma função reflexiva bilateral, sendo utilizadas tanto

para construir as experiências como para compreendê-las (Anderson, 2009). Importa considerar que as narrativas não se originam desvinculadas do contexto social, mas são concebidas como uma estrutura linguística mediada socialmente e um recurso fundamental de atribuição de sentido às experiências (Young & Popadiuk, 2012).

As narrativas não apenas descrevem a realidade como o indivíduo a percebe, mas também geram formas particulares de perceber e interpretar as experiências (Bruner, 2004), possibilitando uma construção pessoal de representações do mundo. Portanto, o indivíduo, enquanto narrador, relata eventos, constrói e reconstrói o significado das experiências, e pode, inclusive, elaborar novas interpretações do que foi vivenciado (Savickas, 2011). Assim, as pessoas concebem sentidos e um senso de continuidade para o *self* por intermédio das histórias que contam sobre si mesmas (McAdams, 1985, 1999; McAdams et al., 2006).

A construção de uma narrativa sobre si delineia a própria identidade, na medida em que possibilita a integração do diverso, a percepção de elos entre passado, presente e futuro, e o estabelecimento de um senso de continuidade que atravessa as mudanças (Savickas, 2013). Além de organizar as vivências pessoais e conferir-lhes significados, as narrativas também possibilitam projetar o futuro. Assim, é possível relembrar fatos, encontrar explicações para experiências e pensar sobre as narrativas, projetando ações para o futuro. Em função dessa potencialidade mutável, as narrativas não são apenas uma reprodução do que foi vivenciado, mas uma reinterpretação contínua da experiência, que permite, inclusive, conferir novos significados às identidades (Bruner, 2004). Ao possibilitar a construção de sentidos de continuidade, baseados em conexões entre passado, presente e futuro, as narrativas viabilizam acesso aos temas de vida, ligando as escolhas profissionais aos sentidos de vida (McMahon & Patton, 2000; Savickas et al., 2009).

No contexto do aconselhamento de carreira o uso de narrativas revela sua importância não apenas por estimular a reflexão sobre as experiências pessoais e subjetivas, mas também

por possibilitar ordem e significados a eventos muitas vezes desconectados (Savickas, 2011). Além disso, o uso de narrativas possibilita conhecer e aprender sobre si mesmo por meio da descoberta de padrões, temas e significados das histórias de vida, os quais podem ser redefinidos por intermédio da construção e reconstrução das narrativas pessoais (Barros, 2010; Savickas, 2011; 2015).

Com as narrativas, buscam-se significados e temas comuns presentes em várias esferas da vida, incluindo a dimensão da carreira, para, assim, reorganizar as experiências vividas. Assim, na medida em que narram suas histórias, os indivíduos podem produzir, com a ajuda do orientador, diálogos e reflexões necessárias para que percebam não apenas que histórias contam, mas de que forma contam e por que as escolhem como representativas de si mesmos em determinado momento de vida, podendo ampliar ou redimensionar a versão que contam de si mesmos (Araújo et al., 2013).

O modelo de intervenção proposto pelo *Life Design* busca trabalhar com as histórias e temas de vida, para que o indivíduo possa ressignificar aspectos de sua identidade que impactam na forma como constrói sua vida e carreira. Busca-se, portanto, ampliar as perspectivas de si, favorecendo a flexibilidade e aumentando a prontidão para a realização de projetos de vida (Savickas et al., 2009; McMahon & Patton, 2000). Assim, as narrativas são instrumentos cruciais na avaliação dos comportamentos de carreira, pois permitem revelar as motivações das escolhas e acessar os significados atribuídos aos processos de decisão e ajustamento a papéis laborais (Savickas et al., 2009).

1.1.3 Adaptabilidade de carreira

Adaptabilidade de carreira é um construto que teve origem na obra de Super (1955), quando o autor propôs as dimensões para a avaliação da maturidade vocacional, conceito fundamental em se tratando do desenvolvimento de carreira de adolescentes. Assim, embora o

conceito de maturidade fosse adequado para a compreensão e avaliação de processos na adolescência, foi considerado insuficiente para abranger o público adulto, fato que levou Super e Knasel (1981) a sugerirem a noção de adaptabilidade.

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

Apesar destas formulações iniciais, Savickas (1997) proporcionou os avanços conceituais mais importantes em termos de compreensão e delimitação teórica da adaptabilidade de carreira. O autor utilizou como base uma definição geral da adaptabilidade, entendida como a capacidade de adequar-se a mudanças e ajustar-se a novas circunstâncias, e concebeu a carreira como um *continuum* de necessidades para responder às diferentes demandas ao longo da carreira (Ambiel, 2014).

Um dos principais fatores que impulsionaram a formulação do construto foi a transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento e da tecnologia da informação. Nesse novo cenário, constituído de uma sociedade turbulenta e instável, o desenvolvimento da carreira tende a acontecer de forma não ordenada, demandando frequentemente a capacidade de adaptação (Savickas, 2005).

Savickas (2005) definiu a adaptabilidade de carreira como um construto de natureza psicossocial que denota a prontidão e os recursos do sujeito para lidar com as tarefas previsíveis de preparação e participação em papéis de trabalho e ajustes imprevisíveis impostos por mudanças nas condições de trabalho. Nessa concepção, a adaptabilidade de carreira é aplicada a qualquer fase do desenvolvimento, pois, independente da faixa etária, envolve atitudes de

planejamento, exploração de si e do ambiente e tomada de decisão a partir de informações adquiridas (Savickas, 1997).

Mais tarde, Savickas (2013) realizou modificações na definição anterior de adaptabilidade de carreira, passando a entendê-la como um processo psicossocial que denota a prontidão e os recursos do sujeito para lidar com tarefas atuais e iminentes do desenvolvimento de carreira, transições ocupacionais e rupturas pessoais. Segundo essa proposição, as competências comportamentais necessárias para o desenvolvimento da adaptabilidade dividem-se em quatro dimensões globais, organizadas em um modelo estrutural. Assim, a adaptabilidade de carreira é entendida como um construto agregado, ou seja, formado pela combinação dos seus indicadores, de modo que os recursos que a compõe são hierárquicos e multidimensionais, constituídos por quatro dimensões e três níveis hierárquicos (Savickas & Porfeli, 2012).

Em um nível mais abstrato, localizam-se as dimensões preocupação, controle, curiosidade e confiança. Por meio dessas dimensões, as pessoas adquirem recursos e estratégias para gerir tarefas críticas e possíveis transições ao longo do processo de construção de suas carreiras. Em um nível intermediário o modelo incorpora as atitudes, crenças e competências (o ABC da construção da carreira), que moldam os comportamentos de *coping* usados para lidar com tarefas de desenvolvimento, negociar transições ocupacionais e traumas pessoais. As atitudes e crenças são consideradas disposições que modelam o desenvolvimento e o uso das competências, as quais, por sua vez, constituem o comportamento vocacional. O comportamento vocacional, ou seja, as respostas do indivíduo ao lidar com estímulos relativos ao trabalho, corresponde ao terceiro nível do modelo estrutural da adaptabilidade da carreira. Esse é o nível mais concreto e observável dentre os três níveis do modelo (Savickas, 2005).

A interação do indivíduo com o ambiente ocorre no nível das unidades mais básicas do modelo, isto é, num movimento “de fora para dentro” as modificações que ocorrem no nível

comportamental impactam nos ABC's da construção da carreira e na respectiva dimensão da adaptabilidade de carreira. Assim, melhoras nos indicadores que se combinam para formar a adaptabilidade de carreira se revertem em favor da capacidade geral do indivíduo agir de forma adaptativa (Savickas, 2013).

Os sujeitos mais adaptáveis, de acordo com Savickas (2013) são aqueles que manifestam preocupação com o seu futuro, tentam aumentar o controle pessoal sobre o seu futuro profissional, apresentam curiosidade em explorarem-se a si próprios e possíveis cenários futuros e fortalecem a confiança em concretizar seus objetivos (Savickas, 2005; 2013). Desse modo, apresentam maior flexibilidade para lidar com o futuro e estão mais bem preparados para enfrentar transições nos diferentes papéis que venham a desempenhar (Duarte, 2011).

Savickas (2005, 2013) apresenta uma explicação detalhada de cada uma das quatro dimensões da adaptabilidade de carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança). A Tabela 1 (Características, efeitos da ausência e foco das intervenções nas dimensões da adaptabilidade de carreira), elaborada com base em Savickas (2005; 2013) apresenta cada dimensão de adaptabilidade de carreira e suas principais características, os efeitos da sua ausência, e como as intervenções de carreira podem auxiliar em seu desenvolvimento.

Savickas (2005) também ilustra aspectos relacionados ao construto adaptabilidade de carreira por meio de uma síntese que engloba: i) a questão de carreira; ii) os problemas de carreira quando estas questões não são respondidas; iii) as dimensões de adaptabilidade de carreira, quando se responde positivamente a estas questões; iv) os ABC's da Construção de Carreira (atitudes, crenças e competências) e os comportamentos de enfrentamento influenciados pelos ABC's da Construção de Carreira; e, v) o principal tipo de intervenção mediante o problema de carreira. A Tabela 2 (Dimensões da Adaptabilidade de Carreira) apresenta uma adaptação da síntese elaborada por Savickas (2005, p.53).

Tabela 1

Características, efeitos da ausência e foco das intervenções nas dimensões da adaptabilidade de carreira

| Dimensão | Características | Efeitos da ausência | Foco das intervenções para o desenvolvimento |
|-----------------|---|--|---|
| Preocupação | A preocupação concerne à orientação para o futuro e preparação, expressando-se por meio de comportamentos que envolvem planejamento, estabelecimento de metas, planos de atuação e uma atitude otimista e de esperança frente à carreira e ao futuro. Ter um sentido de preocupação envolve reconhecer que existe uma continuidade entre presente, passado e futuro, bem como consciência das tarefas de desenvolvimento, transições e escolhas a serem realizadas. | A falta de preocupação consiste na indiferença, que é caracterizada por apatia, pessimismo e ausência de planejamento. | Intervenções voltadas a estimular a orientação para o futuro, a formulação de objetivos e projetos, o otimismo, atitudes positivas perante o planejamento. Também atividades que relacionem as atividades do presente aos resultados futuros. Dentre as sugestões de ferramentas estão oficinas sobre perspectiva temporal e o uso de exercícios autobiográficos. |

| | | | |
|-------------|---|--|---|
| Controle | <p>Diz respeito à percepção do indivíduo como diretamente responsável pela construção de sua carreira. Envolve autorregulação, senso de autodireção e responsabilidade pessoal pelo futuro. Se expressa em comportamentos ativos no processo de realizar escolhas e na capacidade de tomar decisões sobre a carreira.</p> | <p>A insuficiência deste recurso se expressa na indefinição, procrastinação, indecisão e baixo engajamento pessoal na construção da carreira. Isso acaba por acarretar hesitação e incerteza sobre as escolhas de carreira.</p> | <p>As intervenções que trabalham a assertividade e treinam a tomada de decisão, estimulam a responsabilidade, a gestão de tempo e a autogestão pessoal.</p> |
| Curiosidade | <p>É a capacidade exploratória frente a si mesmo e ao universo ocupacional e se expressa na busca pelo conhecimento e pela iniciativa de investigar opções a fim de descobrir atividades ocupacionais com as quais gostaria de se engajar. Revela uma postura investigativa e conexão com as oportunidades que possam surgir.</p> | <p>Quando o recurso não está suficientemente desenvolvido, o indivíduo pode demonstrar posturas ingênuas, pobreza de exploração e baixo conhecimento de si e da realidade, o que acarreta decisões de carreira pouco consistentes e uma visão limitada do mundo do trabalho.</p> | <p>As intervenções são baseadas em informações para estimular e reforçar a exploração, aumentando o conhecimento sobre o mundo do trabalho e sobre si mesmo e fomentando o comportamento exploratório. Possíveis intervenções também proporcionam a interpretação de instrumentos, atividades de simulação de</p> |

| | | |
|------------------|---|---|
| | | <p>experiências de trabalho, acompanhamento de profissionais e busca de informações sobre profissões. Uma das possibilidades sugeridas é a utilização do hexágono RIASEC de Holland.</p> |
| <p>Confiança</p> | <p>Refere-se à crença nas próprias capacidades para lidar com adversidades e atingir objetivos, incluindo a percepção de capacidade para realizar as atividades, aplicando competências pessoais. Envolve capacidade de resolução de problemas e crenças de autoeficácia.</p> | <p>Déficits relacionados à falta de confiança podem resultar em inibição, que impede a realização e o alcance de metas. Assim, falhas nessa dimensão revelam-se em posturas tímidas e inibidas ao lidar com demandas de carreira e produzem dificuldade para agir, em função do sentimento de incapacidade para a realização dos projetos.</p> <p>As intervenções podem ser úteis ao ajudar a formular crenças capacidade para lidar com problemas da vida, estimular os indivíduos a focarem mais no que fazem e no modo como fazem, aumentar a coragem para tentar mesmo quando os resultados são incertos. Trabalham crenças de autoeficácia por meio da modelagem de papéis, reconhecimento de experiências de sucesso, encorajamento, redução da</p> |

ansiedade e treino para resolução de problemas.

Nota: Elaborado a partir de Savickas (2005; 2013).

Tabela 2*Dimensões da Adaptabilidade de Carreira*

| Questão de Carreira | Problema de Carreira | Dimensão da Adaptabilidade | Atitudes e Crenças | Competências | Comportamento | Intervenção de Carreira |
|--------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|---------------------------|-------------------------|---|--------------------------------------|
| <i>Você tem um futuro?</i> | Indiferença | Preocupação | Planejamento | Planejar | Consciente Engajado Preparado | Orientação Exercícios |
| <i>Quem controla meu futuro</i> | Indecisão | Controle | Decisão | Decidir | Assertivo Disciplinado Obstinado | Decisional Treinamento |
| <i>O que eu desejo do meu futuro</i> | Irrealismo | Curiosidade | Questionamento | Explorar | Experimenta Assume riscos Questiona | Busca de informação Atividades |
| <i>Eu posso fazer isto?</i> | Inibição | Confiança | Eficácia | Solucionar problemas | Persistente Esforçando Trabalhador | Fomentar autoestima |

Nota: Adaptado de Savickas (2005), p. 53.

Entre as quatro dimensões preconizadas no modelo de adaptabilidade de carreira (Savickas, 2005; 2013) existem relações de interdependência. Assim, pode ocorrer certa desarmonia entre as dimensões, o que leva a padrões diferenciados de desenvolvimento e evidencia problemas no desenvolvimento como indiferença, indecisão, irrealismo ou inibição (Savickas, 2005; 2013).

Os recursos de adaptabilidade de carreira, segundo Savickas e Porfeli (2012), são competências psicossociais e autorregulatórias que moldam as estratégias adaptativas e as ações destinadas à concretização dos objetivos de adaptação. Tais recursos auxiliam na constituição das estratégias usadas para direcionar os comportamentos adaptativos, moldando um estilo característico de adaptação. Além disso, para Savickas (2005), a adaptabilidade contribui para os indivíduos regularem o comportamento vocacional diante das tarefas de desenvolvimento impostas pelo contexto e pelas transições relacionadas aos papéis ocupacionais.

Os quatro recursos da adaptabilidade de carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança) oferecem suporte a estratégias de autorregulação. A preocupação auxilia na preparação para o futuro. O controle permite que os indivíduos se tornem responsáveis por construir a si mesmos e seus ambientes visando aspirações futuras com base na autodisciplina, no esforço e na persistência. A exploração ocorre quando a curiosidade leva a refletir a respeito de si mesmo em várias situações e papéis ocupacionais. Essas experiências de exploração produzem anseios e fomentam a confiança de que o indivíduo pode realizar escolhas para concretizar seu projeto de vida (Savickas & Porfeli, 2012).

Savickas e Porfeli (2012) entendem que a adaptabilidade de carreira se desenvolve a partir da interação do mundo interno e externo, relacionando-se estreitamente com papéis específicos e contingências contextuais. Por conseguinte, a cultura e o contexto colocam as condições para o desenvolvimento da adaptabilidade, as quais não estão centradas apenas no indivíduo, mas na sua relação com o ambiente. Do mesmo modo, os contextos se diferenciam

no grau em que impulsionam a formação da adaptabilidade, consoante às exigências, oportunidades e condições para o desenvolvimento das competências de adaptação. Com base nisso, Savickas e Porfeli (2012) também afirmam que a adaptabilidade de carreira, enquanto recurso psicossocial é mais variável do que os traços. Assim sendo, a adaptabilidade de carreira é muito sensível a variáveis como contexto e idade.

Aumentar os recursos de adaptabilidade de carreira ou habilidades de adaptação deve ser o foco prioritário na educação e no aconselhamento de carreira (Savickas, 2005; 2013). Ademais, um dos objetivos de intervenção do modelo *Life Design* é impulsionar o desenvolvimento da adaptabilidade dos clientes, propósito fundamental frente aos obstáculos e das barreiras que perpassam as carreiras contemporâneas (Ambiel, 2014; Savickas et al., 2009).

1.1.4 Intervenções de carreira

As intervenções de carreira são definidas como o apoio direto prestado ao indivíduo no sentido de promover uma tomada de decisão mais eficaz e o aconselhamento intensivo para ajudar a resolver dificuldades no âmbito da carreira (Spokane, 2004). Spokane (2004) propõe que as intervenções de carreira se classificam em cinco níveis de intervenção.

Os níveis 1 e 2 envolvem experiências breves, que incluem informação (nível 1) e atividades autogeridas (nível 2), contemplando atividades de menor complexidade, destinadas a clientes que precisam de informação para a tomada de decisão e que estão na fase de exploração vocacional. Tais atividades não exigem a presença do psicólogo, e podem ser desenvolvidas por profissionais de outras áreas. O nível 3, por sua vez, envolve atividades como workshops e cursos breves, direcionados a pessoas na fase da exploração vocacional. No entanto, neste nível o cliente desempenha papel mais ativo no processo, fazendo buscas em diversas fontes para sanar dúvidas e aprofundar os conhecimentos sobre profissões, formas de trabalho e áreas de atuação. Nesse caso, as atividades poderão receber orientação do psicólogo,

mas a atuação não é de sua exclusividade. Já os níveis 4 e 5 são compostos por atividades que deverão ser desenvolvidas apenas por profissionais da psicologia, sendo respectivamente a consulta psicológica em grupo e a consulta psicológica individual. De acordo com o autor as intervenções dos níveis 4 e 5 objetivam produzir mudanças mais efetivas no comportamento do que as intervenções dos níveis 1, 2 e 3 (Spokane, 2004).

Indo além da oferta de serviços de Orientação Profissional, é preciso avançar em processos de avaliação das intervenções realizadas (Bardagi & Albanaes, 2015). Apesar de estratégias de intervenção terem sido desenvolvidas em abundância, o mesmo não ocorreu em se tratando da avaliação efetiva dos resultados (Ambiel et al., 2017). A avaliação de intervenções ainda é recente no Brasil (Bardagi & Albanaes, 2015), e, do mesmo modo, a preocupação com as publicações de resultados de avaliações de processos de Orientação Profissional e de Carreira não é recorrente entre os orientadores brasileiros (Ambiel et al., 2017).

Assim, constata-se a necessidade do avanço no que se refere aos estudos sobre avaliações de intervenções, especialmente no Brasil. As avaliações de intervenções constituem uma questão de relevância fundamental para o exercício do psicólogo, particularmente nas últimas décadas (Bardagi & Albanaes, 2015, Königstedt & Taveira, 2010, Loureiro, 2012; Pinto, 2010). A verificação da eficácia de intervenções psicológicas é um elemento crucial para o estatuto científico da Psicologia, já que certifica a pesquisa e a prática como etapas inter-relacionadas. Além disso, a avaliação assume papel fundamental na divulgação e reflexão sobre os resultados do serviço prestado, levando à identificação de possíveis adaptações necessárias ou até mesmo de novas demandas de intervenção, o que fornece ao processo um caráter cíclico (Hamilton & Dobson, 2001).

Pinto (2010) destaca um conjunto de benefícios que justificam a avaliação de intervenções, sendo eles: i) a possibilidade de encontrar respostas para questões referentes às

necessidades, ao processo e aos resultados obtidos com a intervenção; ii) a garantia da qualidade e otimização dos serviços disponibilizados à sociedade; iii) o envolvimento ativo e reflexivo dos participantes em todas as etapas do processo de avaliação; iv) o estímulo à mudança, favorecendo a tomada de decisão acerca das intervenções; e, v) o favorecimento da confiança da sociedade em relação aos serviços prestados. Do mesmo modo, Ambiel et al. (2017) apontam o aperfeiçoamento das práticas em Orientação Profissional e de Carreira, a oferta de serviços mais eficazes e o crescimento científico da área como benefícios da realização da avaliação de intervenções (Ambiel et al., 2017).

No que diz respeito às maneiras de avaliar as intervenções pode-se mencionar a avaliação de resultados, que se centra nas mudanças, com o objetivo de investigar em que medida é possível atribuir a uma determinada intervenção os resultados obtidos, e a avaliação de processos, que é centrada no *feedback* continuado, com o intuito de estabelecer possíveis adaptações no curso da intervenção (Loureiro, 2012; Leitão & Paixão, 2008). Assim sendo, as pesquisas concentradas nos resultados buscam avaliar a eficácia da intervenção, enquanto as pesquisas voltadas aos processos buscam investigar as condições que estão associadas aos resultados (Taveira & Pinto, 2008).

Em se tratando de resultados, a literatura demonstra que as intervenções de carreira são eficazes para a maioria dos indivíduos (Spokane, 2004). Os resultados podem ser investigados a partir de três categorias temporais: imediatos (avaliação reativa a uma ação específica), intermediários (avaliação em diferentes momentos da intervenção), e distais (*follow-up*) (Heppner & Heppner, 2003). Já a avaliação de processos é ainda pouco explorada, havendo a necessidade de estudos acerca dos fatores que aumentem a eficácia das intervenções e sobre a relação entre os processos e os resultados observados no cliente (Spokane, 2004).

Ambiel et al. (2017) apontam determinados cuidados a serem observados ao se planejar a avaliação de uma intervenção. Para se chegar a resultados mais contundentes acerca da

eficácia da intervenção por meio de avaliação de construtos psicológicos, é preciso que o delineamento da intervenção ocorra em torno da variável mensurada pelo instrumento, a fim de garantir que mudanças na pré e pós-orientação possam ser efetivamente atribuídas à estratégia empregada. A validade dos instrumentos desenvolvidos e utilizados para a avaliação de processos, bem como sua sensibilidade para a identificação de resultados de intervenção é outra questão que deve ser considerada. A utilização conjunta de métodos qualitativos e quantitativos para avaliação das intervenções pode ser uma solução para a busca de dados mais completos sobre o nível de qualidade de processos, além de realçar a complexidade de práticas de orientação. À vista disso, o uso exclusivo de instrumentos psicométricos como estratégia de avaliação pode oferecer como limitação a perda de informações qualitativas sobre outras variáveis importantes na construção de carreira, dentre elas influências familiares, sociais e culturais, as quais não obrigatoriamente são tratadas nos instrumentos e podem contribuir com resultados positivos para os orientandos. Por fim, Ambiel et al. (2017) também previnem que o planejamento do processo não pode ser desvinculado do arcabouço teórico que sustenta a avaliação.

No âmbito da avaliação de intervenções, a Prática Baseada em Evidência é um conceito importante. A origem desse termo provém da medicina, quando, a partir de 1990 se iniciou um movimento a partir da necessidade de que as práticas médicas fossem alicerçadas em evidências científicas. Na Psicologia, desde 2005 a *American Psychological Association* tem políticas para fortalecer as Práticas Baseadas em Evidências. Assim, Práticas Baseadas em Evidências em Psicologia representam a integração das melhores evidências de pesquisa disponíveis e a especialização clínica profissional, levando em consideração as características do paciente, sua cultura e preferências. O propósito disso é a promoção de práticas psicológicas efetivas pela aplicação de princípios empiricamente suportados de avaliação psicológica, formulação de casos, relação terapêutica e intervenção (APA, 2006).

No campo das Práticas Baseadas em Evidências, as meta-análises são instrumentos que fornecem evidências fundamentais ao se buscar compreender os indicativos de efetividade de intervenções psicológicas. Nesse sentido, Brown et al. (2003) abordam os componentes necessários à eficácia das intervenções de carreira, e os denominam como ingredientes críticos, quais sejam: i) cadernos de exercícios e exercícios escritos sobre metas e planos futuros; ii) interpretações e feedbacks individualizados; iii) informações sobre o mundo do trabalho e opções de carreira; iv) modelagem (exposição a modelos de exploração de carreira, tomada de decisão, entre outros); v) atenção ao suporte de construção, que envolve atividades projetadas objetivando auxiliar o cliente a entender e construir apoio para suas escolhas e planos de carreira.

Spokane e Nguyen (2016) analisaram as recomendações e conclusões comuns de 23 artigos sobre intervenções de carreira, publicados entre 1970 e 2014 e chegaram a seis conclusões, dentre elas: i) estudos indicam a necessidade de políticas públicas de Orientação Profissional e de Carreira; ii) grupos que receberam tratamento melhoram cerca de 2/3 mais do que as que não receberam ($d=0,30$); iii) são descritos entre 5 e 7 ingredientes críticos; iv) artigos são incompletos em termos de dados disponibilizados; v) a maioria dos estudos relata intervenções curtas e sem *follow-up*; e vi) estudos revelam diversidade de formatos, instrumentos e procedimentos. Além dessas conclusões, os autores alertam para um problema na área, o qual diz respeito à carência de rigor no delineamento de estudos de intervenção.

Já Whiston et al. (2017) avaliaram 57 estudos publicados entre 1996 e 2015, com um total de 7354 participantes. Concluíram que as intervenções se concentram mais em estudantes do ensino superior (50%), em seguida estudantes de ensino fundamental ou médio (30%), adultos (15%) e público de idades variadas (5%). A maior parte das intervenções foi proveniente dos Estados Unidos (70%), Europa (18%), Ásia (9%) e África (3%). Dentre as variáveis a serem desenvolvidas ao longo de intervenções de carreira, a autoeficácia para a

escolha profissional e a decisão de carreira foram as que tiveram desfecho com maior tamanho de efeito ($d=0,45$). Cabe mencionar que conforme Rudolph, et al. (2017), a correlação entre os construtos autoeficácia para a escolha profissional e decisão de carreira e a adaptabilidade de carreira é alta ($r=0,65$). Em relação ao número de sessões, o maior tamanho de efeito esteve associado ao número de cinco sessões ($d=0,68$), sendo que para uma ou duas sessões foi $d=0,42$; três $d=0,43$; e seis ou sete $d=0,38$.

As atividades com maiores tamanhos de efeito nas intervenções foram suporte do orientador ($d=0,82$); clarificação de valores/interesses ($d=0,52$); psicoeducação sobre o processo de escolha ($d=0,51$); inventários de autorrelato ($d=0,44$); exercícios escritos ($d=0,42$); e informação sobre o mundo do trabalho ($d=0,25$). Já no que diz respeito às modalidades de intervenções, a orientação individual revelou maior tamanho de efeito ($d=0,77$), seguida do formato de aula ($d=0,62$), e da orientação em grupo ($d=0,59$) (Whiston et al., 2017).

Na meta-análise de Whiston et al. (2017) não foram encontrados estudos relatando intervenções avaliadas por medida de adaptabilidade de carreira. No entanto, as meta-análises de Rudolph et al. (2017) avaliaram construtos correlatos da adaptabilidade de carreira e encontraram dados consolidados sobre o efeito de intervenções.

1.2 Especificação e articulação dos objetivos do estudo

O objetivo geral que guiou todo o desenvolvimento da pesquisa foi investigar os efeitos de uma intervenção de carreira na adaptabilidade de universitários em fase final do curso de graduação. Para tanto, foi construída, implementada e avaliada uma intervenção de carreira *online*, em grupo, com foco na promoção de recursos de adaptabilidade de carreira. Assim, constituíram-se como objetivos específicos desta pesquisa : i) investigar como se apresentam as pesquisas sobre intervenções direcionadas à promoção de recursos de adaptabilidade de carreira publicadas em periódicos nacionais e internacionais (Estudo 1); ii) construir uma

intervenção de carreira com foco na promoção de recursos de adaptabilidade de carreira (Estudo 2); iii) implementar a intervenção de carreira com foco na promoção de recursos de adaptabilidade de carreira (Estudo 2); iv) verificar possíveis mudanças na adaptabilidade de carreira e em indicadores de desenvolvimento de carreira dos participantes após a intervenção (Estudo 3); v) analisar as narrativas dos participantes sobre a construção de carreira em diferentes momentos do processo de intervenção (Estudo 2 e Estudo 4).

A revisão integrativa que compõe o Estudo 1, apresentada no primeiro manuscrito da tese, possibilitou conhecer como têm sido concebidas as investigações sobre intervenções destinadas ao desenvolvimento de recursos de adaptabilidade de carreira em termos de estrutura e procedimentos, público a que se destinam, métodos e instrumentos de avaliação e resultados obtidos. Esse panorama forneceu subsídios para uma maior apropriação da área de estudo, aspecto fundamental para a fundamentação de todas as etapas subsequentes da investigação, especialmente a concepção e avaliação do protocolo de intervenção.

O Estudo 2, por sua vez, tratou da descrição do protocolo de intervenção elaborado com base no estudo prévio de aspectos conceituais das abordagens teóricas elegidas para essa investigação, isto é, a Teoria da Construção de Carreira e o modelo *Life Design*, bem como na de revisão de literatura acerca das publicações referentes ao tema. Ademais, esse estudo apresenta as percepções emitidas pelos participantes ao longo de toda a intervenção, permitindo analisar o processo sob uma ótica qualitativa.

O Estudo 3 descreve uma avaliação quantitativa da intervenção, realizada por meio de um estudo quase experimental que possibilitou avaliar as hipóteses elencadas. Em complemento, apresenta as informações qualitativas provenientes da avaliação realizada pelos participantes ao final do processo.

A partir dos resultados obtidos por meio do Estudo 3, o Estudo 4, descrito no quarto manuscrito, foram selecionados participantes com diferentes níveis de mudanças nas variáveis

estudadas. Com isso, buscou-se analisar as contribuições percebidas pelos participantes e os fatores a elas associados. A Figura 1 (Estrutura de apresentação da tese) ilustra o arranjo dos manuscritos que compõe a tese.

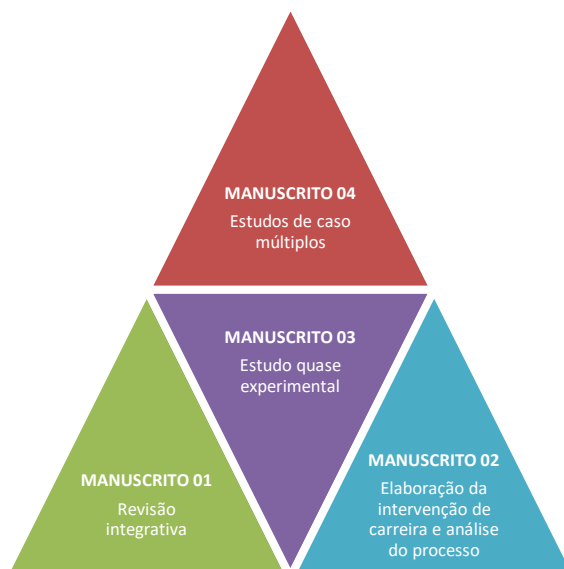


Figura 01: Estrutura de apresentação da tese.

1.3 Método

1.3.1 Caracterização geral da pesquisa e Estrutura da tese

Esta pesquisa se situa no domínio dos estudos de avaliação de intervenções no âmbito da Orientação Profissional e de Carreira e englobou a avaliação de resultados e processos. Para tanto, atentou-se às recomendações da literatura no que diz respeito aos cuidados metodológicos para com pesquisas de avaliação (Gray, 2012; Shaughnessy et al., 2012).

Com vistas ao atingimento dos objetivos propostos, este trabalho foi composto por quatro estudos. O Estudo 01 refere-se a uma revisão integrativa de literatura (Mendes et al., 2008) acerca do tema principal desta tese, isto é, intervenções em adaptabilidade de carreira. O Estudo 02 se destinou a descrever a elaboração de uma intervenção de carreira, em formato grupal, com foco na promoção de recursos de adaptabilidade de carreira, e a analisar, de forma qualitativa, o processo de intervenção. O Estudo 03, predominantemente quantitativo, enfocou a avaliação dos resultados da intervenção por meio de um método quase experimental (Gray, 2012; Creswel, 2010), sendo realizadas avaliações pré e pós-teste, com a utilização de grupo experimental e grupo controle e a análise complementar das avaliações dos participantes quanto ao processo. Por fim, o Estudo 04 trata da investigação do processo e de resultados de intervenção mediante análise das narrativas dos participantes, com a utilização de um método de estudos de caso múltiplos (Yin, 2010).

Esta proposta de pesquisa caracteriza-se como um estudo misto (Gray, 2012), tendo em vista a integração de aspectos qualitativos e quantitativos na análise. A complexidade e os múltiplos aspectos que figuram no âmbito das avaliações de intervenções de carreira remetem à necessidade da utilização de enfoques metodológicos que possibilitem formas diversas de acesso às experiências dos participantes, e, assim, possibilitem uma compreensão mais aprofundada do tema.

No desenvolvimento da pesquisa foram considerados os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos nas ciências humanas e sociais, conforme normatização da Resolução 510/16 (Conselho Nacional de Saúde, 2016). Ademais, o projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina sendo autorizada a sua realização mediante prévia apreciação.

1.3.2 Estudo 01

Este estudo compreende o Manuscrito 1 e se deu a partir de uma revisão integrativa da literatura, abordagem metodológica que permite a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado, combinando dados da literatura teórica e empírica (Souza et al., 2010). Esse estudo foi realizado com o objetivo de investigar como se constituem as pesquisas sobre intervenções direcionadas à promoção de recursos de adaptabilidade de carreira, considerando publicações nacionais e internacionais. As buscas foram realizadas em bases de dados de periódicos científicos em Psicologia e áreas afins, quais sejam: *Web of Science*, *Scopus*, *PsycInfo*, *Scielo* e *Pepsic*, sendo considerados todos os estudos publicados até o ano de 2021.

Assim sendo, buscou-se atender aos seguintes objetivos específicos: i) descrever os processos de intervenção em termos de estrutura e procedimentos; ii) verificar a qual público estão direcionadas as intervenções; iii) apurar os métodos utilizados para avaliar as intervenções; iv) identificar os instrumentos utilizados para avaliar a adaptabilidade de carreira; v) examinar os resultados das intervenções no que se refere à adaptabilidade de carreira. Este estudo adicionou bases teórico-técnicas e metodológicas para a construção do protocolo de intervenção de carreira e a avaliação de resultados e processos.

1.3.3 Estudo 02

Este estudo envolveu o delineamento e implementação de uma intervenção de carreira, situada no nível 4, conforme classificação de Spokane (2004), e ocorreu em formato grupal e *online*. Na elaboração da intervenção foram considerados os cuidados sugeridos por Ambiel et al. (2007), no que diz respeito ao delineamento ocorrer em torno da variável mensurada, verificação do nível de qualidade dos instrumentos, adoção de formas qualitativas e quantitativas de avaliação, e vinculação do planejamento ao arcabouço teórico que sustenta o construto.

A intervenção foi elaborada considerando as recomendações teórico-metodológicas de Savickas (2002; 2005; 2013) e Savickas et al. (2009) e teve por base os modelos propostos por Green et al. (2020), Savoly & Dost (2020), Teychenne et al. (2019) e Koen et al., (2012), que apresentam o desenvolvimento e a implementação de intervenções de carreira especificamente pautadas no construto adaptabilidade de carreira e direcionadas a um público semelhante ao desta pesquisa. No entanto, foram realizadas alterações na estrutura e nos exercícios utilizados, considerando a adequação às especificidades do público e demais particularidades metodológicas tidas como fundamentais.

Embora inicialmente prevista para ocorrer em formato presencial, a intervenção precisou ser ajustada e realizada na modalidade remota, em razão das exigências sanitárias decorrentes da pandemia (Covid-19). A intervenção foi composta por cinco sessões semanais em grupo, realizadas no formato síncrono e *online*, com duração de 1h30min cada sessão. Todas as sessões da intervenção foram sendo conduzidas pela pesquisadora responsável por este estudo, que apresenta experiência profissional na coordenação de grupos, e contou com o auxílio de uma acadêmica formanda do curso de Psicologia, com experiência na área de intervenções de carreira, e com a supervisão do professor orientador da presente tese. Em relação aos participantes, foram selecionados com base nos seguintes critérios de inclusão: i)

estar cursando a maior parte das disciplinas nos três últimos semestres de um curso de graduação; e ii) ter idade de 18 a 29 anos. A Tabela 3 (Caracterização dos participantes do grupo experimental) descreve os participantes.

Tabela 3

Caracterização dos participantes do grupo experimental

| Participante | Área | Idade | Gênero |
|--------------|-------------|-------|--------|
| P1 | Saúde | 25 | Homem |
| P2 | Saúde | 26 | Mulher |
| P3 | Engenharias | 23 | Mulher |
| P4 | Biológicas | 27 | Mulher |
| P5 | Linguística | 23 | Mulher |
| P6 | Engenharias | 24 | Homem |
| P7 | Engenharias | 22 | Homem |
| P8 | Saúde | 21 | Mulher |
| P9 | Agrárias | 24 | Mulher |
| P10 | Engenharias | 24 | Homem |
| P11 | Humanas | 22 | Mulher |
| P12 | Engenharias | 29 | Mulher |
| P13 | Agrárias | 22 | Mulher |
| P14 | Engenharias | 25 | Homem |
| P15 | Humanas | 24 | Mulher |
| P16 | Humanas | 23 | Homem |
| P17 | Engenharias | 23 | Homem |
| P18 | Humanas | 24 | Mulher |
| P19 | Humanas | 24 | Mulher |

| | | | |
|-----|-------------|----|--------|
| P20 | Engenharias | 23 | Mulher |
| P21 | Humanas | 24 | Mulher |
| P22 | Engenharias | 22 | Homem |
| P23 | Humanas | 25 | Mulher |
| P24 | Humanas | 24 | Mulher |
| P25 | Engenharias | 22 | Homem |
| P26 | Saúde | 22 | Mulher |

Ainda neste estudo, analisou-se o processo de intervenção por meio dos registros emitidos pelos participantes ao final de cada encontro, quando respondiam a um formulário com a seguinte orientação: “Registre suas principais ideias e reflexões obtidas no encontro de hoje”. Também foram analisados aspectos descritos no Questionário de avaliação de reação.

1.3.4 Estudos 03 e 04

Os estudos 3 e 4 (avaliação da intervenção), não obstante tenham sido inicialmente previstos para ocorrer no formato presencial, também precisaram ser realizados na modalidade remota. Observa-se que todos os estudantes que frequentaram com assiduidade as sessões semanais da intervenção de carreira do grupo experimental foram selecionados para participar do Estudo 03. Por sua vez, os participantes do Estudo 04 foram selecionados a partir da participação no grupo experimental, tendo-se como critério de seleção a variabilidade na diferença apresentada entre as avaliações pré e pós-teste.

Para a obtenção das informações necessárias à avaliação da intervenção foram utilizados diferentes instrumentos que remetem ao escopo dos objetivos propostos, quais sejam:

i) *Questionário Sociodemográfico e Acadêmico*: elaborado especificamente para este estudo com o propósito de identificar variáveis sociodemográficas e acadêmicas (Anexo I).

ii) *Escala de Adaptabilidade de Carreira - CAAS* (Savickas & Porfeli, 2012; Teixeira et al., 2012; Audibert & Teixeira, 2015): instrumento composto por 24 itens que se agrupam em quatro conjuntos de acordo com as dimensões da adaptabilidade de carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança), com seis itens cada, respondidos em uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos (1 - Desenvolvi pouco ou nada à 5 - Desenvolvi extremamente bem) (Anexo II).

iii) *Escalas de Desenvolvimento de Carreira para Universitários (EDCU)* (Teixeira et al., 2019): instrumento composto por 31 itens que avalia um conjunto de crenças, atitudes e comportamentos relacionados ao desenvolvimento de carreira de estudantes universitários, que se associam teoricamente com o construto das respostas adaptativas na transição para o trabalho, e se subdivide nas dimensões identidade de carreira, exploração, autoeficácia profissional, locus de controle e decisão de carreira. Para responder o instrumento avalia-se em uma escala de 1 a 5 se a frase é totalmente falsa (não corresponde de maneira alguma ao modo como o respondente sente, pensa ou age) ou é totalmente verdadeira (corresponde perfeitamente ao modo como sente, pensa ou age) (Anexo III).

iv) *Registros da intervenção de carreira*: materiais provenientes dos encontros grupais, tais como anotações feitas pela pesquisadora e a acadêmica auxiliar e registros das percepções dos participantes emitidas durante o processo.

v) *Questionário de avaliação de reação* (avaliação da intervenção): elaborado para este estudo, com o objetivo explorar a percepção dos participantes sobre o processo de intervenção vivenciado (Anexo IV);

vi) *Entrevistas de encerramento*: roteiro elaborado com vistas a investigar qualitativamente a adaptabilidade de carreira e conhecer as narrativas dos participantes sobre a construção de suas carreiras. As informações sobre adaptabilidade de carreira, durante a entrevista, foram obtidas por meio de uma adaptação da estratégia *teaching the test*, proposta

por Savickas e Porfeli (2011), que consiste originalmente em aplicar e discutir as respostas da escala com o participante. No caso desse estudo, foram lidos os grupos de itens referentes a cada dimensão, sendo solicitado ao entrevistado que comentasse a respeito de como os percebia no contexto de sua vida e carreira. Além disso, questionou-se os participantes quanto a suas percepções acerca do processo de intervenção (Anexo V).

Os instrumentos de coleta de dados do Estudo 03 foram analisados por meio de estatística descritiva e inferencial. A normalidade da distribuição das variáveis foi analisada pelo teste *Kolmogorov-Smirnov* ($p > .05$ = distribuição normal, $p < .05$ = distribuição não normal). Posteriormente, foram realizados cinco testes *t* de *Student* para comparar o escore geral da Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS) e suas quatro dimensões (Preocupação, Controle, Curiosidade e Confiança) e o escore geral da Escala de Desenvolvimento de Carreira de Universitários (EDCU) do grupo experimental e de controle no pré-teste.

Também foram realizadas análises de *Generalized Estimating Equations* (GEE) com a finalidade de comparar o escore geral da Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS) e suas quatro dimensões (Preocupação, Controle, Curiosidade e Confiança) e o escore geral da Escala de Desenvolvimento de Carreira de Universitários (EDCU) em dois tempos (pré-teste e pós-teste) do grupo controle e do grupo experimental. Nas GEEs, foi usada uma distribuição *Gamma* por ser uma distribuição flexível que pode adotar vários tipos de distribuição, incluída a normal.

No que diz respeito ao Estudo 04, a seleção dos participantes foi realizada após o término da intervenção em cada grupo experimental e respectivas avaliações pós-teste. Para a análise das variações caso a caso visando selecionar os participantes para os estudos de caso, foi utilizado o Índice de Diferença Confiável (*Reliable Change Index* - RCI) (Jacobson & Truax, 1991).

Ademais, o conteúdo dos registros do processo de intervenção de carreira, as entrevistas e as informações provenientes do Questionário de Avaliação de Reação foram analisadas por

meio da Análise de Conteúdo. Conforme a recomendação de Bardin (2011), a análise de conteúdo foi realizada mediante as etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Categorias *a priori* foram construídas tendo por base as dimensões da adaptabilidade de carreira.

Tendo em vista as especificidades relacionadas ao método de cada um dos quatro estudos desenvolvidos ao longo da investigação, as estratégias metodológicas dos respectivos estudos serão detalhadas nos manuscritos que serão apresentados a seguir. A Figura 2 (Síntese das etapas do estudo) apresenta uma ilustração do conjunto de estudos.

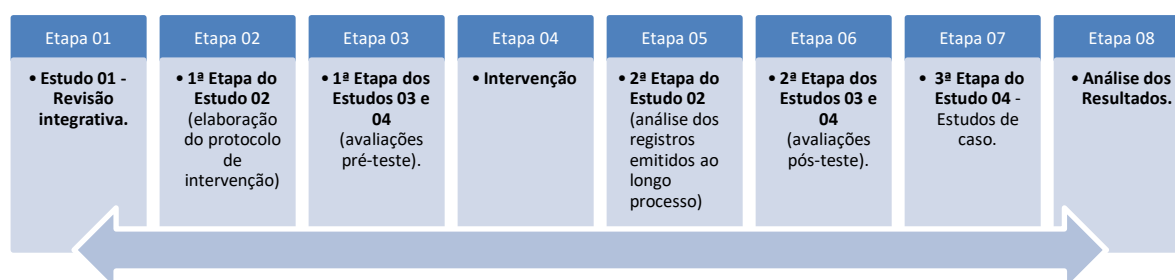


Figura 02. Síntese das etapas do estudo.

2. Manuscritos

2.1 Manuscrito 01

Promoção de recursos de adaptabilidade de carreira: intervenções, público e avaliação

Introdução

Nas últimas décadas as carreiras têm sido construídas em um contexto marcado por acentuada imprevisibilidade e pela necessidade de transições frequentes e complexas. Esse cenário requer o desenvolvimento de competências que diferem consideravelmente das anteriormente requeridas (Savickas et al., 2009), demandando capacidades de adaptação e impondo novas exigências aos trabalhadores (Savickas, 2005).

No âmbito da Psicologia Vocacional, mais especificamente na Teoria de Construção de Carreira e do modelo *Life Design*, a adaptabilidade de carreira diz respeito a uma competência autorregulatória e adaptativa fundamental na construção das vidas e carreiras no século XXI (Wen et al., 2020), constituindo uma importante ferramenta teórica para intervenções (Savickas, 2005). Assim, a adaptabilidade de carreira e, sobretudo, as intervenções para o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira, constituem um tema relevante e emergente na área. À vista disso, este estudo busca compreender como as investigações sobre intervenções direcionadas à promoção de recursos de adaptabilidade de carreira vem sendo concebidas e avaliadas.

A adaptabilidade de carreira é um construto psicossocial que denota a prontidão e os recursos do sujeito para lidar com tarefas atuais e iminentes do desenvolvimento de carreira, transições ocupacionais e rupturas pessoais (Savickas, 2013). Nessa concepção, as competências necessárias para o desenvolvimento da adaptabilidade dividem-se em quatro dimensões. A primeira dimensão, denominada preocupação se refere à capacidade de preparar-se para os desafios da carreira. A segunda, chamada controle, reflete a habilidade para controlar

as tentativas de preparação para o futuro profissional, bem como o nível de responsabilidade, esforço, autodisciplina e persistência. A terceira dimensão, a curiosidade, diz respeito à exploração de si mesmo e de possíveis futuros cenários de carreira. Por fim, a quarta dimensão, confiança, relaciona-se à crença nas escolhas de carreira e na capacidade para implementar os planos profissionais (Savickas & Porfeli, 2012).

Os recursos de adaptabilidade de carreira são competências psicossociais e autorregulatórias que configuram as estratégias adaptativas e as ações destinadas à concretização dos objetivos de adaptação (Savickas & Porfeli, 2012). Assim, a adaptabilidade contribui para os indivíduos regularem o comportamento vocacional diante das tarefas de desenvolvimento impostas pelo contexto e pelas transições relacionadas aos papéis ocupacionais (Savickas, 2005).

Embora a adaptabilidade de carreira seja foco crescente de pesquisas nos últimos anos (Coradini et al., 2022; Chen et al., 2020; Jhonson, 2018), no campo das intervenções de carreira o construto é menos explorado. Savickas (2021) abordou as revisões de pesquisas sobre adaptabilidade de carreira e identificou que esses estudos têm se apresentado por meio de revisões narrativas (Sulistiani & Handoyo, 2017; Johnson, 2018; Fiorini et al., 2016), meta-análises (Rudolph et al., 2017) ou cientometria (Chen et al., 2020). O autor aponta para as importantes contribuições desses trabalhos, entretanto nenhum estudo de revisão de literatura voltado para intervenções relacionadas à adaptabilidade de carreira foi mencionado.

Não obstante Savickas (2021) também se dedique a discorrer sobre intervenções que demonstraram aumentar os recursos de adaptabilidade de carreira, o autor não apresenta os estudos por meio de uma revisão de literatura que tenha sistematizado a integração das informações. Assim, não foram localizados na literatura nacional ou internacional estudos que tenham apresentado uma sistematização ou caracterização das intervenções especificamente voltadas à adaptabilidade de carreira.

Este estudo tem o propósito de investigar como se constituem as pesquisas sobre intervenções direcionadas à promoção de recursos de adaptabilidade de carreira, considerando publicações nacionais e internacionais. Entende-se que identificar como a literatura tem se constituído neste campo e como os estudos já realizados vêm sendo concebidos pode trazer importantes contribuições para a área, pois a identificação de padrões de produção de conhecimentos, bem como o mapeamento de perspectivas metodológicas, temáticas abordadas, público atendido e estratégias de avaliação das intervenções podem contribuir com identificação de lacunas e promover o desenvolvimento do campo de pesquisa (Santos & Kobashi, 2009). Nesse caso, a relevância da proposta também reside na possibilidade de contribuir com a divulgação das práticas e sua eficácia, balizando futuras ações de pesquisas e intervenções (Bardagi & Albanaes, 2015).

Método

Para investigar como se constituem as pesquisas sobre intervenções direcionadas à promoção de recursos de adaptabilidade de carreira realizou-se uma revisão integrativa da literatura (Mendes et al., 2008), abrangendo publicações nacionais e internacionais. Para tanto, buscou-se atender aos seguintes objetivos específicos: i) descrever os processos de intervenção em termos de estrutura e procedimentos; ii) verificar a qual público estão direcionadas as intervenções; iii) apurar os métodos utilizados para avaliar as intervenções; iv) identificar os instrumentos utilizados para avaliar a adaptabilidade de carreira; v) examinar os resultados das intervenções no que se refere à adaptabilidade de carreira.

As buscas foram realizadas em bases de dados de periódicos científicos em Psicologia e áreas afins, quais sejam: *Web of Science*, *Scopus*, *PsycInfo*, *Scielo* e *Pepsic*. Na operacionalização da busca, nas plataformas internacionais foram utilizados os termos “*career adaptability*” and “*intervention*”, “*career adaptability*” and *training*”, e “*career adaptability*”

and “intervention” and “evaluation”. Na base *Web of Science* foi utilizado o campo “topic” que abrange título, resumo e palavras-chave. Na *Scopus*, também foi empregado o campo “título, resumo e palavras-chave”, e, por fim, na *PsycInfo* foi utilizado o campo “any field”, que engloba todos os campos. Nas bases *Scielo* e *Pepsic*, a busca foi realizada a partir do campo “todos os índices”, com a utilização dos termos “adaptabilidade de carreira” and “intervenção”, “adaptabilidade de carreira” and “treinamento” e “adaptabilidade de carreira” and “intervenção” and avaliação”. Em todas as bases, não foi utilizada delimitação temporal. Ao todo, foram considerados nesta análise 40 textos, todos publicados entre 2011 e 2021. A Figura 1 (Fluxograma da revisão) ilustra os resultados da busca.

Tendo em vista os objetivos estabelecidos, foram analisados apenas estudos empíricos. Assim, os seguintes critérios foram adotados para a exclusão de materiais: a) trabalhos não disponíveis na íntegra; b) trabalhos de revisões teóricas ou análise documental; c) trabalhos que não abordam intervenções de carreira. O critério geral de inclusão, portanto, aplicou-se a estudos empíricos que tratem do tema intervenção para a promoção de recursos de adaptabilidade de carreira.

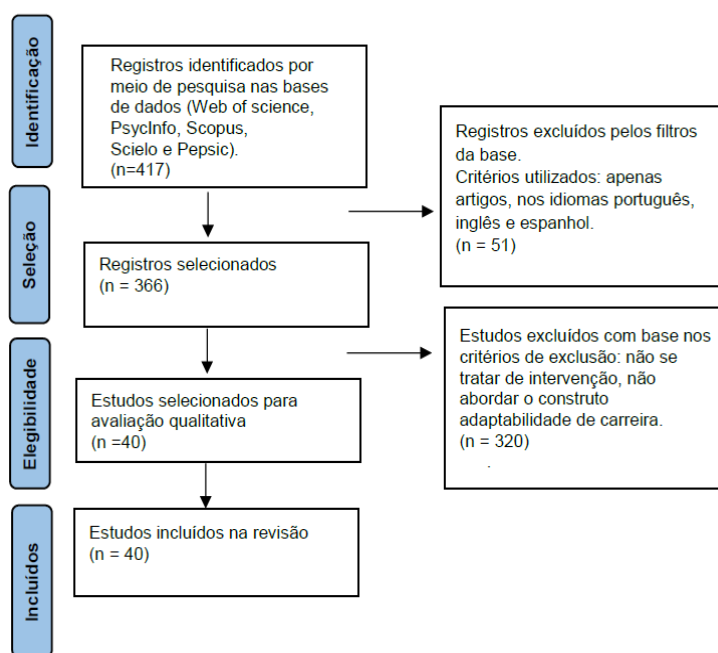


Figura 1. Fluxograma da revisão

Após a seleção dos materiais que fizeram parte deste estudo, realizou-se a análise proposta, a partir das categorias definidas pela matriz de análise, composta pelos itens: caracterização geral do artigo (título do estudo; periódico; autores; ano e país da publicação); público-alvo das intervenções de carreira estudadas; estrutura, modalidades e procedimentos das intervenções estudadas; métodos e instrumentos utilizados para avaliar as intervenções e resultados obtidos. A análise das informações baseou-se na metodologia da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011).

Apresentação dos resultados

Em relação ao ano das publicações, não foi localizado nenhum texto com data anterior a 2011, o que demonstra a relativa recenticidade dos estudos que tratam do tema. É também notória a concentração dos artigos nos últimos quatro anos abrangidos por esta revisão (2018 a 2021), de modo que de um total de 40 trabalhos, 30 (75,0%) foram publicados nesse período.

No que diz respeito ao país em que os trabalhos foram realizados, há uma concentração das publicações na África do Sul ($n=12/30,0\%$), especialmente com os estudos do pesquisador Jacobus Gideon Maree, que é o autor principal de 11 artigos e coautor em um deles. Em relação a esses estudos, verifica-se uma atenção a aspectos contextuais e à realidade social dos participantes, o que se evidencia em pesquisas com populações específicas como jovens institucionalizados e em situação de desvantagem socioeconômica, desempregados e adolescentes grávidas. Também se observa nessas publicações um enfoque qualitativo, embora coexistam estudos quantitativos e mistos. Da mesma forma, é enfatizado o trabalho com as narrativas dos sujeitos, em consonância com a Teoria da Construção de Carreira e o modelo *Life Design*.

Além dos trabalhos mencionados, foram localizados sete estudos provenientes da Itália e quatro de Portugal. Nos demais países foram localizados três estudos (Brasil), dois (Turquia,

China, Paquistão e Holanda), ou apenas um (Austrália, Estados Unidos, República Tcheca, Chipre e Canadá). A caracterização geral dos estudos considerando autores, ano de publicação e país da realização do estudo pode ser verificada na Tabela 1 (Caracterização geral das publicações - país da realização do estudo e autores).

Tabela 1

Caracterização geral das publicações (país da realização do estudo e autores)

| País | Autores |
|------------------|---|
| África | Maree (2021); Rabie et al. (2021); Maree et al. (2019a); Maree (2019); Maree et al. (2019b); Maree e Che (2018); Maree et al. (2018); Cook e Maree (2016); Maree e Symington (2015); Maree e Gerrits (2014); Maree e Crous (2012); Maree e Hansen (2011). |
| Portugal | Carvalho et al. (2021); Cardoso et al. (2018); Silva et al. (2017); Janeiro et al. (2014). |
| Itália | Santisi et al. (2021); Santilli et al. (2021); Santilli et al. (2020); Caputo et al. (2020); Santilli et al. (2019); Ginevra e Nota (2018); Nota et al. (2016). |
| Turquia | Savoly e Dost (2020); Eryilmaz e Kara (2018). |
| Brasil | Souza e Teixeira (2020); Alves e Teixeira (2020); Barbosa et al. (2018). |
| Paquistão | Green (2021); Green et al. (2020). |
| Holanda | Van der Horst et al. (2021); Koen et al. (2012). |
| Austrália | Teychenne et al. (2019). |
| Estados Unidos | Cadaret e Hartung (2020). |
| República Tcheca | Motlova e Honsova (2021). |

| | |
|---------------|---|
| China | Lau et al. (2021); Cheung e Jin (2016). |
| Chipre | Gulsen et al. (2021). |
| Canadá | Yoon et al. (2019). |
| Coreia do Sul | Kim e Shin (2020). |

Apresenta-se, a seguir, os resultados que contemplam a caracterização das intervenções em adaptabilidade de carreira a partir dos trabalhos incluídos no estudo. As categorias baseiam-se na matriz de análise e incluem: público atendido; estrutura, modalidades e procedimentos das intervenções; métodos de avaliação, instrumentos utilizados e resultados. A Tabela 2 (Caraterísticas das intervenções) apresenta uma síntese dos resultados obtidos em cada categoria.

Tabela 2

Caraterísticas das intervenções

| | Critério | Frequência | |
|--------------------|--------------------|------------|-------|
| | | (n) | (%) |
| Público atendido | Criança | 01 | 2,5% |
| | Adolescente | 17 | 42,5% |
| | Adulto | 20 | 50,0% |
| | Misto | 02 | 5,0% |
| Número de sessões* | 1 a 3 sessões | 07 | 20,5% |
| | 4 a 6 sessões | 10 | 29,4% |
| | 7 a 9 sessões | 08 | 23,5% |
| | 10 a 12 sessões | 06 | 17,6% |
| | 13 ou mais sessões | 03 | 8,8% |
| | Até 10 horas | 20 | 54,0% |

| | | | | |
|--|--|-----------------------------|-------|-------|
| Estrutura, modalidades e procedimentos | Duração da intervenção** | De 11 a 20 horas | 12 | 32,4% |
| | | Acima de 20 horas | 05 | 13,5% |
| | Modelo de intervenção | Protocolos já estabelecidos | 04 | 10,0% |
| | | Protocolos próprios | 36 | 90,0% |
| | Número de participantes | Grupal | 32 | 80,0% |
| | | Individual | 06 | 15,0% |
| | | Mista | 02 | 5,0% |
| | Modalidade | Presencial | 34 | 85,0% |
| | | Online | 05 | 12,5% |
| | | Mista | 01 | 2,5% |
| Condução | Autodirigida | 02 | 5,0% | |
| | Mediada | 37 | 92,5% | |
| | Mista | 01 | 2,5% | |
| Método de avaliação | Análise qualitativa | 05 | 12,5% | |
| | Análise quantitativa | 19 | 47,5% | |
| | Análise mista | 16 | 40,0% | |
| Instrumentos utilizados*** | CAAS | 30 | 81,1% | |
| | Outros instrumentos | 07 | 18,9% | |
| Resultados**** | Melhora no escore geral e/ou dimensões | 32 | 91,4% | |
| | Não foi constatada melhora | 03 | 8,6% | |

Nota:

* Em seis estudos não se identificou o número de sessões (n=34)

**Em três dos estudos não se identificou a carga horária (n=37).

*** Considerando estudos que mencionam a utilização de instrumentos (n=37).

**** Considerando estudos quantitativos e mistos (n=35).

Discussão dos Resultados

Caracterização geral dos estudos

A análise das informações obtidas demonstrou a relativa recenticidade dos estudos que tratam do tema e pode ser explicado, ao menos em parte, pelo desenvolvimento teórico do construto adaptabilidade de carreira (Super, 1955; Super & Knasel, 1981; Super et al., 1988; Super, 1977; Savickas, 1997; Savickas, 2005; Savickas, 2013), junto ao desenvolvimento do instrumento que possibilita a sua avaliação, a *Career Adapt-Abilities Scale - CAAS* (Savickas & Porfeli, 2012).

A produção científica referente à adaptabilidade de carreira tem apresentado tendência ao crescimento (Chen et al., 2020), especialmente nos últimos anos, como evidenciou-se neste estudo. A configuração atual do mundo do trabalho, caracterizada por grandes mudanças decorrentes da globalização e de acelerados avanços tecnológicos, figura como um dos motivos que podem contribuir para que a adaptabilidade de carreira seja objeto de investigação para um número cada vez maior de pesquisadores. Esse fato é corroborado em outros estudos que identificaram um crescimento significativo na produção acadêmica sobre adaptabilidade de carreira (Coradini et al., 2022; Chen et al., 2020; Johnston, 2018).

Neste estudo, verificou-se um maior número de publicações sobre o tema na África do Sul, especialmente com os estudos do pesquisador Jacobus Gideon Maree. Importa considerar que em se tratando de estudos sobre o tema geral adaptabilidade de carreira, a bibliometria de Coradini et al. (2022) indicou maior concentração dos estudos nos Estados Unidos, China e Austrália, sendo a África do Sul o quarto país com maior número de publicações na base *Web of Science* e o quinto na base *Scopus*. O trabalho de Coradini et al. (2022) também evidenciou que o pesquisador africano Jacobus Gideon Maree aparece como terceiro autor com maior

número de publicações sobre o tema na *Web of Science* e quarto na *Scopus*. Observa-se, portanto, uma possível diferenciação em relação ao predomínio dos locais e pesquisadores que se dedicam especificamente ao tema das intervenções relacionadas à adaptabilidade em comparação aos estudos acerca de outros aspectos que envolvem o construto.

A diversidade de temas que perpassaram as publicações também se evidenciou nos periódicos, que acabam por representar, na maior parte das vezes, o público a que se direcionou a intervenção. O periódico com maior número de publicações foi o *Journal of Psychology in Africa*, em consonância ao país com maior número de artigos publicados e ao pesquisador com maior número de publicações. Em seguida, o *Journal of Vocational Behavior International Journal for Educational and Vocational Guidance* e o *The Career Development Quarterly* veículos de destaque na área, que publicam estudos empíricos e teóricos nas áreas de desenvolvimento de carreira ao longo da vida foram os mais frequentes. Interessa notar que no estudo bibliométrico de Coradini et al. (2022) o *Journal of Vocational Behavior* e o *The Career Development Quarterly* são apontados como os dois periódicos com maior número de publicações sobre adaptabilidade de carreira.

Público das intervenções

Verificou-se uma distribuição próxima em relação ao público de adolescentes e adultos abrangido pelos estudos, de modo que 20 (50,0%) foram realizados com adultos e 17 (42,5%) com adolescentes, havendo ainda dois estudos com população mista (5,0%), composta por adolescentes e adultos e um estudo com crianças (2,5%). É notória a mudança da concepção que circunscrevia o campo das intervenções de carreira ao período de inserção profissional, ampliando-se o escopo de atuação para diferentes momentos de vida, resultando numa maior abrangência de públicos e serviços (Lehman, 2010). Essa ampliação tem sido necessária considerando os diferentes papéis e as múltiplas transições vivenciadas ao longo da carreira,

especialmente em um contexto de rápidas e constantes transformações que produz mudanças substanciais no mundo do trabalho (Savickas, 2015). A adaptabilidade de carreira, por constituir um recurso teórico que pode guiar intervenções com o objetivo de desenvolver a capacidade do indivíduo se adaptar a contextos que se encontram em constante mudança (Savickas, 2013) torna-se fundamental nesse cenário, abrangendo diferentes públicos e etapas da vida dos sujeitos.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao fato de que no Brasil estudos tem indicado que as intervenções de carreira têm sido direcionadas predominantemente a adolescentes que buscam realizar uma escolha para ingressar no ensino superior (Ambiel et al., 2017; Santos & Melo-Silva, 2011; Bardagi & Albanaes, 2015). No entanto, os três estudos brasileiros localizados neste trabalho foram realizados com adultos e no contexto acadêmico (graduando e pós-graduandos), demonstrando uma possível diferenciação em relação ao público predominante nas demais intervenções de carreira, com maior concentração em adolescentes. Em se tratando de intervenções voltadas à adaptabilidade de carreira, não foram localizados estudos de revisão de literatura que tenham abordado a prevalência relativa ao público. No entanto, observa-se que tem aumentado a procura de adultos por serviços de carreira, em função de demandas como adaptação ao trabalho, insatisfação com a escolha profissional, busca por ou auxílio em processos de tomada de decisão (Santos & Melo-Silva, 2011) e transições da universidade para o mundo do trabalho (Langher et al., 2018).

Verificou-se que os estudos com adultos, seja no contexto nacional ou internacional, estiveram predominantemente associados aos contextos universitários. Assim, percebe-se que o público de adultos trabalhadores, em diferentes momentos do desenvolvimento de carreira, carece de pesquisas sobre intervenções direcionadas à adaptabilidade de carreira, representando uma lacuna da área de estudo. A adaptabilidade de carreira representa um recurso importante para enfrentar os desafios oriundos das transformações contemporâneas que fazem com que os

indivíduos tenham que lidar com mudanças, adaptações e ajustes contínuos (Savickas, 2005), sendo o desemprego, o subemprego e a precarização do trabalho desafios constantes (Blustein et al., 2019). Assim, percebe-se a necessidade de ampliação do escopo das intervenções para além do período de transição escola-trabalho, abrangendo outros espaços e possibilidades (Bardagi & Albanaes, 2015), para também auxiliar os trabalhadores no desenvolvimento de habilidades de adaptação à mudança (Blustein et al., 2019).

Além disso, um domínio importante que os estudos sobre adaptabilidade de carreira podem adentrar é o contexto organizacional (Jhonson, 2018). Considerando estudos que demonstram que a adaptabilidade de carreira é importante para diversas variáveis individuais e organizacionais (Guan, et al., 2015) bem como para a adaptação ao trabalho após a inserção profissional (Leong & Ott Holland, 2014), por meio de capacidades de enfrentamento e autorregulação (Savickas, 2005) o seu desenvolvimento pode contribuir para o bem-estar dos trabalhadores, constituindo uma campo importante para intervenções e ainda não explorado nos estudos contemplados neste trabalho.

Como já mencionado, apenas um estudo com crianças foi localizado. Os estudos com esse público ainda são pouco evidenciados na literatura de carreira em geral, e mais diminutos no âmbito das intervenções. A perspectiva da educação para a carreira propõe a necessidade de uma tarefa longitudinal, iniciado ainda no ensino básico, para que se desenvolva a consciência sobre o trabalho como parte integrante da vida (Moreno, 2008). Nesse sentido, intervenções voltadas aos recursos preocupação, controle, curiosidade e confiança poderiam ser mais exploradas com essa população, uma vez que de acordo com Hartung (2015) a adaptabilidade de carreira começa a se desenvolver desde a infância embora seja mais demandada na adolescência e vida adulta.

Algumas intervenções perpassaram temáticas específicas como sustentabilidade (Santilli et al., 2020), culturas coletivistas (Savoly & Dost, 2020), estilos de *coping* (Janeiro, et

al., 2014) e contextos de desvantagem socioeconômica (Maree et al., 2019; Maree & Che, 2018). Da mesma forma, estudos abordaram públicos específicos tais como desempregados (Santilli et al., 2021; Maree, 2020; Maree et al., 2019), professores (Green, 2021), refugiados (Yoon et al., 2019), futuros conselheiros (Eryilmaz & Kara, 2018), jovens institucionalizados (Silva et al., 2017), jovens negros residentes em contextos urbanos (Cadaret & Hartung, 2020) e psicólogos (Caputo et al., 2020).

Essa abordagem evidenciou-se especialmente quando se trata dos estudos de casos únicos, realizados, por exemplo, com um jovem engenheiro (Maree & Gerrits, 2014), um adolescente em situação de abandono (Maree & Crous, 2012) ou uma adolescente grávida (Maree & Hansen, 2011). Corroborando com o exposto, o estudo recente de Chen et al. (2020) demonstrou uma ampliação do escopo dos estudos sobre adaptabilidade de carreira, especialmente no período de 2016 a 2020, quando se observou uma maior diversidade do público incluído nas publicações. No entanto, em se tratando dos estudos brasileiros, não se verificou essa diversificação. Essa é uma demanda relevante para os estudos no contexto nacional, pois expandir o alcance das intervenções para populações variadas e avaliar seus efeitos para diferentes grupos responde à necessidade de atualização das práticas diante das mudanças sociais, contribuindo para o avanço da área (Duarte, 2013).

Características das intervenções: modalidades, estrutura e procedimentos

Os estudos analisados relataram intervenções de modalidades, estrutura e procedimentos variados. Em termos de duração, as intervenções variaram de um único encontro a 13 sessões, sendo mais frequente a ocorrência de quatro a seis sessões (10;29,4%). O estudo de Oliveira et al. (2017), sobre intervenções de carreira, também verificou que em média, as intervenções foram realizadas com duração de quatro a seis sessões. Em relação ao número de sessões, a meta-análise de Whiston et al. (2017) indica que o maior tamanho de efeito em

intervenções de carreira esteve associado a cinco sessões ($d=0,68$), sendo que para uma ou duas sessões foi $d=0,42$; três $d=0,43$; e seis ou sete $d=0,38$. Neste estudo, cinco dos trabalhos realizaram as intervenções com o número de cinco sessões (Green, 2021; Santilli et al., 2021; Gulsen et al., 2021; Santilli et al., 2020; Caputo et al., 2020). A carga horária total variou de 6 a 52 horas, prevalecendo em frequência a duração de até 10 horas ($n=20;54,0\%$).

Na maior parte dos estudos a intervenção de carreira foi concebida a partir dos referenciais da Teoria da Construção de Carreira (Savickas, 2002; 2005) e do paradigma *Life Design* (Savickas et al., 2009), utilizando, assim, os elementos conceituais que embasam o construto adaptabilidade de carreira. No entanto, foram localizados também estudos que se apoiaram em protocolos já estabelecidos e utilizaram-se de técnicas específicas ($n=4;10,0\%$), como o Minha História de Carreira e a Entrevista de Construção de Carreira. Assim, embora os objetivos dos estudos estivessem voltados ao incremento dos recursos de adaptabilidade de carreira, alguns utilizaram as técnicas de aconselhamento propostas pelos modelos teóricos citados, utilizando a adaptabilidade de carreira como uma variável de desfecho, enquanto outros, em maior número ($n=36;90,0\%$), conceberam protocolos de intervenções voltadas à promoção dos recursos de adaptabilidade de carreira a partir das elaborações teóricas sobre o construto.

Assim sendo, de modo geral as intervenções contemplaram temáticas voltadas ao planejamento, exploração de si e do ambiente e tomada de decisão a partir de informações adquiridas, aspectos relacionados ao construto adaptabilidade de carreira (Savickas, 2013) e aos propósitos comumente definidos para as intervenções de carreira (Niles & Harris-Bowlsbey, 2005). Para tanto, as intervenções guiaram-se pelas dimensões da adaptabilidade de carreira preocupação, controle, curiosidade e confiança, a partir da utilização de diferentes técnicas utilizadas em intervenções de carreira. Exemplificando, a dimensão preocupação foi abordada em atividades relacionadas ao planejamento para lidar com tarefas vocacionais e transições, a

partir de uma perspectiva otimista e antecipação de obstáculos; o controle, por meio do reconhecimento das etapas da implementação dos planos e a agência pessoal no processo; a curiosidade, em atividades de exploração de si, do meio e das opções de carreira, e, por fim a confiança através de estratégias para fortalecer o senso de confiança em si para superar obstáculos e solucionar problemas (Savickas, 2005; 2013).

Para tanto, foram utilizados diferentes exercícios de exploração, tomada de decisão, planejamento e resolução de problemas (Savickas, 2005; 2013). Alguns estudos, principalmente os realizados com o público de universitários em transição para o mercado de trabalho, também buscaram instrumentalizar os participantes por meio de atividades como elaboração de currículos, cartas de apresentação, mídias sociais e preparação para entrevistas (Motlova & Honsova, 2021; Maree et al., 2019; Teychenne et al., 2019, Koen et al., 2012).

Em relação às abordagens teóricas utilizadas, verificou-se, como o esperado, o predomínio da utilização da Teoria da Construção de Carreira (Savickas, 2002; 2005) e do paradigma *Life Design* (Savickas et al., 2009), embora dois estudos tenham utilizado o modelo teórico *Hope-Action Theory* (HAT) (Alves & Teixeira, 2020; Yoon et al., 2019) e um dos estudos o modelo psicodinâmico (Caputo et al., 2020). Conforme afirma Johnson (2018) além da Teoria da Construção de Carreira e do modelo *Life Design*, outras teorias de carreira reconhecem a importância da adaptabilidade de carreira, mesmo que não a abordem como seu construto principal, o que tem possibilitado que pesquisadores da adaptabilidade de carreira fundamentem suas hipóteses em diferentes teorias de carreira.

Em relação ao número de participantes, identificou-se que a maioria (n=32;80,0%) configura-se como intervenção grupal, também sendo identificadas intervenções individuais (n=6;15,0%) e mistas (n=1;2,5%). As intervenções grupais foram realizadas predominantemente com adolescentes (n=14;43,7%) e adultos (n=14;43,7%), ocorrendo também com público misto, incluindo adolescentes e adultos (n=2;6,2%) e com crianças

(n=1;3,1%). Enquanto isso, nas intervenções individuais verificou-se ligeiro predomínio do público adulto (n=4;66,7%), seguido do adolescente (n=2;33,4). Por fim, a única intervenção mista foi realizada com adultos. Interessa notar que as intervenções grupais ocorreram predominantemente em contextos educacionais, escolas em se tratando de adolescentes e universidades no caso de adultos. Nesses contextos, as intervenções grupais têm sido mais frequentes considerando a possibilidade de maior abrangência de público (Di Fabio & Maree, 2012; Taveira, 2001), o compartilhamento de experiências e o aprendizado entre os pares (Brown & Krane, 2000; Di Fabio & Maree, 2012), além das vantagens econômicas advindas da utilização desse formato (Vinokur & Price, 2015). No entanto, a meta-análise realizada por Whiston et al., (2017) indica que a orientação individual apresenta maior tamanho de efeito ($d=0,77$), quando comparada ao formato de aula ($d=0,62$) e orientação em grupo ($d=0,59$).

As intervenções foram realizadas em sua maioria na modalidade presencial (n=34;85,0%), ocorrendo também em formato *online* (n=5;12,5%) e misto (n=1;2,5%). Ao longo dos últimos anos diversas iniciativas que envolvem o desenvolvimento de intervenções de carreira no âmbito online vinham despontando. Com a pandemia de Covid-19, esse processo foi acelerado pela necessidade do uso das tecnologias não apenas no campo das intervenções de carreira, mas da psicologia em geral. Muitos desses métodos não são exclusivos do período pandêmico, pois já vem se consolidando como meios viáveis para a realização de intervenções de carreira. Por isso, é fundamental que pesquisas se dediquem a compreender as especificidades das intervenções que ocorrem nessa modalidade, uma vez que ainda caracterizam um novo formato interventivo cuja utilização foi impulsionada pela pandemia, em caráter emergencial, não possibilitando um aprofundamento prévio das variáveis e especificidades envolvidas nesses processos. Ademais, as intervenções autogeridas e em formato *online* mostram-se como um campo promissor de investigações no âmbito das intervenções relacionadas à adaptabilidade de carreira, considerando seu potencial de atender a

um grupo de pessoas que apresenta dificuldade para se engajar em processos presenciais e mediados.

A maior parte das intervenções foi mediada (n=34;85,0%), sendo verificada também a forma de condução autogerida (n=02;5,0%) e a mista (n=1;2,5%). Considerando os níveis de intervenção propostos por Spokane (2004) as práticas autoadministradas situam-se no segundo nível de intervenção, sendo consideradas, juntamente com a informação (primeiro nível) experiências breves que contemplam atividades de menor complexidade e são destinadas a clientes que precisam de informação para a tomada de decisão e que estão na fase de exploração vocacional. No caso desse estudo, as intervenções autogeridas envolveram uma intervenção breve para aumentar os recursos de adaptabilidade de carreira de estudantes de áreas de atividade física, exercício e saúde (Teychenne et al., 2019); e utilização do Minha História de Carreira (MHC) em formato online com pessoas indecisas em relação à escolha do curso superior (Souza & Teixeira, 2020). É válido mencionar que conforme Whiston et al. (2017) o papel do orientador profissional é um fator de grande importância para a eficácia das intervenções de carreira. O apoio do orientador encontra-se entre os três componentes principais para as intervenções de carreira (Whiston et al., 2017). Por outro lado, há que se considerar que a modalidade autogerida pode ampliar o alcance das intervenções para pessoas que encontram barreiras de acesso ao atendimento presencial (Gati & Asulin-Peretz, 2011).

Avaliação das intervenções: métodos, instrumentos e resultados

Quanto à forma de avaliar as intervenções, foram encontrados estudos que realizaram avaliações quantitativas (19;47,5%), qualitativas (5;12,5%) ou mistas (14;40,0%). Para as avaliações quantitativas e mistas foram utilizados métodos pré-teste e pós-teste com comparação entre grupos (n=24;68,6%) ou sem comparação entre grupos (n=11;31,4%). No caso das avaliações mistas houve combinação de métodos pré e pós teste com ou sem

comparação entre grupos com técnicas qualitativas. De modo geral, as técnicas qualitativas buscaram acessar as narrativas dos participantes durante a intervenção ou centraram-se na avaliação reativa do processo. Além disso, alguns dos estudos (n=11;31,4%), utilizaram *follow up*.

Embora tenha se observado um significativo avanço nos instrumentos de avaliação da adaptabilidade de carreira, bem como o predomínio de estudos quantitativos envolvendo o construto, é preciso considerar que muitos dos aspectos relevantes na compreensão da adaptabilidade de carreira não podem ser compreendidos apenas com medidas quantitativas, ensejando o uso de medidas qualitativas que auxiliem na avaliação de o que ocorre com os fatores contextuais e a história de vida, influências familiares, sociais e culturais (Chen et al., 2020; Johnson, 2018, Ambiel et al., 2017).

Considerando que a adaptabilidade de carreira se relaciona estreitamente com papéis específicos e contingências contextuais (Savickas & Porfeli, 2012), avaliações qualitativas são relevantes para uma compreensão mais efetiva dos processos de intervenção, possibilitando aprofundar e atentar às especificidades dos fenômenos estudados (Bardagi & Albanaes, 2015; Ambiel et al., 2014). Outro elemento a considerar, não muito explorado nos estudos que compuseram essa revisão, diz respeito a utilização de avaliações longitudinais para que seja possível compreender a estabilidade dos benefícios da intervenção para o participante ao longo do tempo.

Há estudos que buscaram comparar diferentes esquemas de intervenção em termos de duração, conteúdo ou ambos (Van der Horst et al., 2021; Green, 2021). Santili et al. (2020), por exemplo, compararam uma intervenção ancorada em princípios da sustentabilidade e com uma intervenção tradicional; Santili et al. (2019) uma intervenção usando o *My career story* e um formato tradicional; Maree et al.(2018) e Cook & Maree (2016) intervenções baseadas em princípios da autoconstrução e intervenções tradicionais; Santilli et al., (2016) uma intervenção

tradicional e uma online; Janeiro et al. (2016) dois tipos de intervenção em estudantes com estilos diferentes de *coping*.

A *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS) foi o instrumento mais utilizado para avaliar as intervenções nos estudos incluídos neste trabalho, estando presente em 30 (81,0%) deles. O instrumento foi elaborado por um grupo de psicólogos da área de aconselhamento de carreira, oriundos de 18 países, que constituíram o Projeto Internacional de Adaptabilidade de Carreira (*International Career Adaptability Project*). Assim, a forma tradicional do instrumento foi utilizada na maior parte das pesquisas, embora também tenha sido aplicada concomitantemente a subscala cooperação (CAAS+C) e, em alguns casos, a forma reduzida da CAAS ou apenas algumas das subescalas (preocupação, controle, curiosidade, confiança). Adicionalmente, contou-se a utilização de uma versão italiana da CAAS voltada a estudantes do ensino médio (Santilli et al., 2020) e, ainda, uma escala de adaptabilidade de carreira para conselheiros (Eryilmaz & Kara, 2018). Além da CAAS, o Inventário de Maturidade de Carreira (Savickas & Porfeli, 2011) foi o instrumento mais recorrente, estando presente em 4 (10,0%) dos estudos.

Também foram utilizados instrumentos que avaliam construtos com proximidade conceitual da adaptabilidade de carreira, como é o caso de Ginevra e Nota (2018) que realizaram uma intervenção com crianças. Johnston (2018) identificou em sua revisão de literatura oito instrumentos que medem a adaptabilidade de carreira, além de diversos outros que são baseados na definição de Savickas e se propõe a mensurar dimensões iguais ou muito semelhantes às da adaptabilidade de carreira.

Como é possível verificar, e a CAAS (Savickas & Porfeli, 2012) foi utilizada como instrumento de pesquisa na grande maioria dos estudos ao redor do mundo, especialmente considerando as avaliações quantitativas. Isso demonstra que a adaptabilidade de carreira é um construto já bastante consolidado na literatura, sendo estudado em diferentes culturas por meio de um instrumento que confere confiabilidade aos dados. Os estudos de validação demonstram

que a estrutura conceitual da adaptabilidade de carreira é bem replicada em diferentes contextos e confirmam a validade do construto (Johnston, 2018). Esse aspecto é relevante pois não se pode negligenciar o cuidado com a validade dos instrumentos e a sua capacidade para apurar os resultados da intervenção (Ambiel et al., 2017).

A forma brasileira da CAAS foi desenvolvida e testada por Teixeira et al. (2012), apresentando resultados de consistência interna entre bom e excelente e estrutura fatorial semelhante a internacional. Posteriormente, Audibert e Teixeira (2015) realizaram uma revisão da versão brasileira da CAAS. Ambiel et al. (2022) traduziram e adaptaram a CAAS+C (Savickas & Porfeli, 2015) para o contexto brasileiro e apresentaram evidências iniciais de validade para este instrumento. Farina et al. (2020), publicaram a CAAS – 5 para adolescentes, que mensura a adaptabilidade também incluindo a dimensão cooperação.

Os resultados dos estudos indicam, na maioria dos casos, um aumento dos recursos de adaptabilidade de carreira (n=32;91,4%), seja em termos globais, dimensões específicas ou em ambos. Considerando os estudos que descreveram o aumento de recursos de adaptabilidade nas dimensões específicas (n=24), a confiança foi a menos mencionada (12;50,0%) e a curiosidade a mais frequente (21;87,5%).

Apenas três estudos quantitativos (8,6%) não constataram mudanças na adaptabilidade de carreira a partir das intervenções realizadas (Yoon et al., 2019; Maree et al., 2018; Cardoso, et al., 2018;). Yoon et al. (2019) realizaram uma intervenção destinada a refugiados e baseada no modelo *Hope-Action Theory* (HAT). Embora a intervenção tenha sido eficaz no desenvolvimento de outras variáveis de carreira, não foram relatadas diferenças significativas para a adaptabilidade de carreira. Cardoso et al. (2018) avaliaram processos e resultados de uma intervenção grupal realizada com adolescentes e não observaram efeitos significativos na adaptabilidade de carreira. Para os autores uma das explicações possíveis para esse resultado diz respeito ao fato de que a intervenção não enfocou atividades relacionadas ao

desenvolvimento da adaptabilidade de carreira, mas centrou-se na reconstrução da história de vida. Maree et al. (2018), por sua vez, realizaram uma intervenção baseada nos princípios da autoconstrução e buscaram compará-la com uma intervenção tradicional de aconselhamento de carreira. Assim concluíram que a intervenção proposta não proporcionou mudanças na adaptabilidade de carreira em comparação ao grupo que participou do outro processo.

Coerente com o exposto, Chen et al. (2020) apontou que há estudos que não constataram mudanças na adaptabilidade de carreira após a intervenção, enquanto outros verificaram melhoras nos escores gerais na adaptabilidade ou nas dimensões. De qualquer modo, é importante considerar que para Savickas e Porfeli (2012), os recursos de adaptabilidade de carreira são entendidos como competências que podem ser adquiridas, como a maioria dos estudos demonstraram. Essa constatação reforça a concepção, implementação e avaliação de intervenções destinadas a desenvolver a adaptabilidade de carreira como um importante campo de estudo (Johnston, 2018). Mais pesquisas sobre intervenções aumentariam a credibilidade do importante trabalho realizado na área e também apoiariam outros apelos feitos na literatura para avanços no estabelecimento da eficácia das intervenções de carreira (Johnston, 2018; Brown, 2015).

Considerações Finais

Este trabalho buscou atender ao objetivo de investigar como se constituem as pesquisas sobre intervenções direcionadas à promoção de recursos de adaptabilidade de carreira, considerando publicações nacionais e internacionais. A análise das publicações incluídas neste estudo permite sintetizar algumas constatações gerais: i) foram localizadas publicações apenas a partir do ano de 2011, havendo um aumento expressivo nos últimos quatro anos (2018-2021); ii) os países que mais publicaram foram África do Sul, Itália e Portugal; iii) os periódicos mais frequentes são *Journal of Psychology in Africa*, *Journal of Vocational Behavior* e *The Career*

Development Quarterly; iv) há uma distribuição homogênea entre o público de adolescentes e adultos, com escassez de estudos voltados à outros públicos; v) prevalência de intervenções grupais, presenciais e mediadas por um conselheiro; vi) com maior frequência encontram-se intervenções com duração de 4 a 6 sessões, e com carga horária de até 10 horas; vii) em maior número intervenções concebidas a partir do construto adaptabilidade de carreira, coexistindo intervenções desenvolvidas com base em protocolos já existentes utilizados no aconselhamento para a construção de carreira; viii) intervenções que contemplam temáticas e populações específicas; ix) predomínio de avaliações quantitativas, embora também tenham sido identificadas avaliações qualitativas e mistas; x) a CAAS figurou como o instrumento mais utilizado na avaliação das intervenções; xi) os resultados dos estudos indicam, na maioria dos casos, um aumento dos recursos de adaptabilidade de carreira.

É possível perceber que as intervenções voltadas ao desenvolvimento da adaptabilidade de carreira constituem um tema relativamente recente e em franco crescimento. Apesar do visível crescimento do número de estudos relacionados ao tema, as pesquisas que descrevem e avaliam intervenções ainda são em número significativamente inferior quando comparadas às de outra natureza, como, por exemplo, as correlacionais. No Brasil, especificamente, dois dos estudos localizados são do ano de 2020, e um de 2018, evidenciando uma recenticidade ainda maior na inserção nesta área de pesquisa.

Este estudo procurou contribuir com a compreensão de como tem se constituído as intervenções voltadas ao aprimoramento da adaptabilidade de carreira. Foram apresentados os principais achados considerando os objetivos da pesquisa, que se voltaram a caracterizar os aspectos como estrutura e procedimentos adotados, público das intervenções, métodos e instrumentos utilizados para a avaliação e resultados. Embora esses objetivos tenham sido contemplados, é preciso apontar uma importante limitação do trabalho, que diz respeito ao fato de ter sido apresentado um panorama geral dos estudos, em caráter exploratório, não havendo

um aprofundamento dos aspectos descritos. Esse aspecto constitui uma demanda para estudos futuros que talvez possam abordar um número mais reduzido de elementos, possibilitando o seu aprofundamento.

É válido também mencionar que a pandemia de Covid-19 caracteriza um período de crise que acentuou ainda mais a demanda por capacidades adaptativas em um cenário que já era incerto e instável. Assim, o desenvolvimento de recursos de adaptabilidade de carreira pode auxiliar os indivíduos a lidar com os impactos da pandemia e com as repercussões do pós-pandemia na carreira, o que reforça a importância de estudos que concebam e avaliem intervenções considerando as implicações desse cenário.

A investigação acerca da produção científica sobre as intervenções de carreira se faz necessária e é relevante, pois esses estudos podem contribuir com a divulgação das práticas e sua eficácia, balizando futuras ações de pesquisas e intervenções (Bardagi & Albanaes, 2015). Além disso, conforme Ambiel et al. (2017) o avanço do conhecimento sobre os benefícios das intervenções e a divulgação dessas informações pode gerar o avanço da compreensão quanto à relevância dessas práticas, podendo resultar no incremento de investimentos em programas dessa natureza e na ampliação do alcance dos serviços para contextos e públicos mais amplos.

Referências

- Alves, C. F. & Teixeira, M. A. P. (2020). Construção e Avaliação de uma Intervenção de Planejamento de Carreira para Estudantes Universitários. *Psico-USF*, 25(4) 697-709. <https://doi.org/10.1590/1413/82712020250409>.
- Ambiel, R. A. M. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 15-24.

- Ambiel, R. A. M., Barros, L. O., Pereira, E. C., Tofoli, L., & Bacan, A. (2017). Avaliação de processos de orientação profissional e de carreira: problemas e possibilidades. *Avaliação Psicológica*, 16(2), 128-136.
- Ambiel, R. A. M., Moreira, T. C., Barros, L. de O., Martins, G. H., Salvador, A. P., & Wille, B. (2022). Measuring career adaptabilities in the Brazilian context: development and validation of the CAAS + C Brazilian form. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09523-5>
- Audibert, A. A., & Teixeira, M. A. P. (2015). Escala de adaptabilidade de carreira: evidências de validade em universitários brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2015, 16(1), 83-93.
- Barbosa, M. M. F., Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. C. (2018). Delineamento e avaliação de um programa de adaptação acadêmica no ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 61-74. <https://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p61>
- Bardagi, M. P., & Albanaes, P. (2015). Avaliação de intervenções vocacionais no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(2), 123-135.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Blustein, D. L., Kenny, M. E., Di Fabio, A., & Guichard, J. (2019). Expanding the impact of the psychology of working: Engaging psychology in the struggle for decent work and human rights. *Journal of Career Assessment*, 27(1), 3-28. <https://dx.doi.org/10.1177/1069072718774002>
- Brown, S. D. (2015). Career intervention efficacy: Making a difference in people's lives. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. Bruce (Orgs.), *APA handbook of career intervention*. Volume 1: Foundations (pp. 61–77). American Psychological Association.

- Brown, S. D., & Krane, N. E. R. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In Brown, & Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (pp. 740–776). John Wiley & Sons.
- Cadaret, M. C. & Paul J. Hartung (2021) Efficacy of a group career construction intervention with urban youth of colour, *British Journal of Guidance & Counselling*, 49:2, 187-199, <https://dx.doi.org/10.1080/03069885.2020.1782347>
- Caputo, A, Fregonese, C. & Langher, V. (2020) The effectiveness of psychodynamic career counselling: a randomised control trial on the PICS programme, *Psychodynamic Practice*, 26:2, 136-165, <https://dx.doi.org/10.1080/14753634.2020.1745676>
- Cardoso, P., Janeiro, I. N., & Duarte, M. E. (2018). Life Design Counseling Group Intervention With Portuguese Adolescents: A Process and Outcome Study. *Journal of Career Development*, 45(2), 183-196.
- Carvalho, C.L., Taveira, M. C. & Ambiel, R. M. A. (2021). Career Adaptability in the 9th Year: Efficacy of an Intervention in Two Consecutive School Years. *Paidéia* (Ribeirão Preto), e3132. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3132>.
- Chen, H., Fang, T., Liu, F., Pang, L., Wen, Y., Chen, S., & Gu, X. (2020). Career adaptability research: A literature review with scientific knowledge mapping in web of science. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 5986. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165986>
- Cheung, R., & Jin, Q. (2016). Impact of a Career Exploration Course on Career Decision Making, Adaptability, and Relational Support in Hong Kong. *Journal of Career Assessment*, 24(3), 481–496. <https://dx.doi.org/10.1177/1069072715599390>
- Cook, A., & Maree, J. G. (2016). Efficacy of using career and self-construction to help learners manage career-related transitions. *South African Journal of Education*, 36 (1), 1-11.

- Coradini, J.F., Lopes, L.F.D., Fabricio, A., Lima, M.P. & Krüger, C. (2022). Adaptabilidade de carreira: produção científica dos últimos 10 anos. *Revista Gestão Organizacional*, 15 (1), 243-257. <http://dx.doi.org/10.22277/rgo.v15i1.5606>
- Di Fabio, A., & Maree, J. G. (2012). Group-based life design counseling in an Italian context. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 100–107. <https://dx.doi.org/10.1080/17450128.2017.1282070>
- Duarte, M. E. (2013). A vida da orientação na vida do século XXI: constrangimentos e desafios. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 155-164.
- Eryilmaz, A. & Kara, A. (2018). Investigation of the Effectiveness of a Career Adaptability Program for Prospective Counsellors. *Current Psychology*, 39, 1260–1268. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9827-5>.
- Farina, L. S. A., Kretzmann, R. P., Gasparetto, L. G., Rodrigues, G. R., Bardagi, M. P., Giacomoni, C. H., & Teixeira, M. A. P. (2020). Construção e evidências de validade da Career Adapt-Abilities Scale (CAAS) brasileira para adolescentes. *Psico*, 51, 1-12.
- Fiorini, M. C, Bardagi, M. P., & Silva, N. (2016). Adaptabilidade de carreira: paradigmas do conceito no mundo do trabalho contemporâneo. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 16(3), 236-247. <https://dx.doi.org/10.17652/rpot/2016.3.676>
- Gati, I., & Asulin-Peretz, L. (2011). Internet-based self-help career assessments and interventions: Challenges and implications for evidence-based career counseling. *Journal of Career Assessment*, 19(3), 259–273. <https://dx.doi.org/10.1177/1069072710395533>.
- Ginevra, M.C., & Nota, L. (2018). ‘Journey in the world of professions and work’: A career intervention for children. *The Journal of Positive Psychology*, 13(5), 460-470.
- Green Z. A. (2021). Strengthening career adaptation among school teachers in Pakistan: Test of strengths-based career intervention imparted through emotionalized learning

- experiences. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1–33.
<https://doi.org/10.1007/s10775-021-09502-2>
- Green, Z. A., Noor, U., & Hashemi, M. N. (2020). Furthering Proactivity and Career Adaptability Among University Students: Test of Intervention. *Journal of Career Assessment*, 28(3), 402–424. <https://doi.org/10.1177/1069072719870739>
- Guan, Y., Zhou, W., Ye, L., Jiang, P., Zhou, Y. (2015). Perceived organizational career management and career adaptability as predictors of success and turnover intention among Chinese employees. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 230–237.
<https://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2015.04.002>
- Gülşen, C., Seçim, G. and Savickas, M. (2021), A Career Construction Course for High School Students: Development and Field Test. *The Career Development Quarterly*, 69: 201-215. <https://doi.org/10.1002/cdq.12268>
- Hartung, P. J. (2015). Life design in childhood: Antecedents and advancement. In L. Nota & J. Rossier (Orgs.), *Life Design handbook* (pp. 89–101). Göttingen: Hogrefe.
- Janeiro, I.N., Mota, L.P., & Ribas, A.M. (2014). Effects of two types of career interventions on students with different career coping styles, *Journal of Vocational Behavior*, 85, 115-124.
- Johnston, C. (2018). A systematic review of the career adaptability literature and future outlook. *Journal of Career Assessment*, 26 (1), 3-30. <https://doi.org/10.1177/1069072716679921>
- Kim, J. H., & Shin, H. S. (2020). Effects of self-reflection-focused career course on career search efficacy, career maturity, and career adaptability in nursing students: A mixed methods study. *Journal of Professional Nursing*.
<https://dx.doi.org/10.1016/j.profnurs.2020.03.003>
- Koen, J., Klehe, U-C., & Van Vianen, A.E.M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 395-408.

- Langher, V., Nannini, V., & Caputo, A. (2018). What do university or graduate students need to make the cut? A meta-analysis on career intervention effectiveness. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 17, 21–43. <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-017-lang>.
- Lau, S.; Wan, K. & Tsui, M. (2021). Evaluation of a Blended Career Education Course during the COVID-19 Pandemic on Students' Career Awareness. *Sustainability*, 13(6), 3471; <https://doi.org/10.3390/su13063471>
- Lehman, Y. P. (2010). Orientação profissional na pós-modernidade. In R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Orgs), *Orientação vocacional ocupacional* (pp.19-30). Porto Alegre: Artmed.
- Leong, F. T., Ott-Holland, C. (2014). Career adaptability: Theory and measurement. In Chan, D. (Ed.), *Individual adaptability to changes at work: New directions in research* (pp. 95–114). Routledge.
- Maree, J. G., & Symington, C. (2015). Life design counselling effects on the career adaptability of learners in a selective independent school setting, *Journal of Psychology in Africa*, 25(3), 262-269.
- Maree, J. G., Gerryts, E.W., Fletcher, L., & Olivier, J. (2019) Using career counselling with group life design principles to improve the employability of disadvantaged young adults. *Journal of Psychology in Africa*, 29:2, 110-120.
- Maree, J.G. (2019). Group Career Construction Counseling: A Mixed-Methods Intervention Study With High School Students. *The Career Development Quarterly*, 67, 47-61.
- Maree, J.G. (2021). The outcomes of a mixed-methods, innovative group life design intervention with unemployed youths. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09514-y>

- Maree, J.G., Cook, A.V., & Fletcher, L. (2018). Assessment of the value of group-based counselling for career construction. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(1), 118-132.
- Maree, J.G., Pienaar, M. & Fletcher, L. (2019). Enhancing the sense of self of peer supporters using life design-related counselling. *South African Journal of Psychology*, 48(4), 420-433.
- Maree. J. G., & Hansen, E. (2011) Identifying and Dealing with the Adaptability Needs of an Unwed Pregnant Teenager, *Journal of Psychology in Africa*, 21(2), 211-219.
- Maree. J.G., & Gerryts, E.W. (2014). Narrative counselling with a young engineer, *Journal of Psychology in Africa*, 24(5), 457-463.
- Maree. J.G., & Che, J. (2018): The effect of life-design counselling on the self-efficacy of a learner from an environment challenged by disadvantages. *Early Child Development and Care*, 189, 1-17.
- Maree. J.G., & Crous, S. (2012) Life Design Career Counselling with an Abandoned Adolescent: A Case Study, *Journal of Psychology in Africa*, 22(1), 106-113.
- Mendes, K. D. S., Silveira, R. C. C. P., & Galvão, C. M. (2008). Revisão Integrativa: Método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto Contexto Enfermagem*, 17(4), 758-64.
- Moreno, M. L. R. (2008). A educação para a carreira: Aplicações à infância e à adolescência. In M. do C. Taveira & J. T. da Silva (Orgs.), *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 29-58). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Motlova, V. & Honsova, P. (2021). The effects of a 13-week career development programme on career-adapting thoughts and behaviours. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21, 571–588. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09454-z>

- Niles, S. G., & Harris-Bowlsbey, J. (2005). Evaluation of career planning services. In: S. G. Niles & J. Harris-Bowlsbey (Orgs.), *Career development interventions in the 21st century* (pp. 410-423). Pearson Merrill Prentice Hall.
- Nota, L., Santilli, S., & Soresi, S. (2016). A Life-Design-Based Online Career Intervention for Early Adolescents: Description and Initial Analysis. *The Career Development Quarterly*, 64, 4-19.
- Oliveira, C. T. D., Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2017). Revisão Sistemática da Literatura Sobre Características de Intervenções em Carreira. *Revista de Psicologia da IMED*, 9(2), 125-141. <https://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2017.v9i2.1464>
- Rabie, S., Visser, M., Naidoo, A., van den Berg, F. & Morgan, B. (2021) Beyond the Individual: A Group-Based Career Development Intervention Implemented in Resource-Constrained Schools in South Africa, *The Journal for Specialists in Group Work*, 46:1, 48-61, doi: 10.1080/01933922.2020.1856252
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., Katz, I. M., Zacher, H. (2017). Linking dimensions of career adaptability to adaptation results: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 102, 151–173.
- Santilli, S., di Maggio, I., Ginevra, M. C., Nota, L., & Soresi, S. (2020). ‘Looking to the Future and the University in an Inclusive and Sustainable Way’: A Career Intervention for High School Students. *Sustainability*, 12(21), 9048. <https://doi.org/10.3390/su12219048>
- Santilli, S., Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Soresi, S., & Nota, L. (2021). In the same boat? An online group career counseling with a group of young adults in the time of COVID-19. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09505-z>
- Santilli, S., Nota, L., & Hartung, P. J. (2019). Efficacy of a group career construction intervention with early adolescent youth. *Journal of Vocational Behavior*, 111, 49-58.

- Santisi, G., Magnano, P., Zammitti, A. & Zarbo, R. (2021). Training to improve career adaptability, optimism, and hope as resources to promote professional development. *Counseling*, 14 (1), 76-91. <https://dx.doi.org/10.14605/CS1412105>
- Santos, A. F. O., & Melo-Silva, L. L. (2011). Motivos da procura por orientação de carreira em adultos: Um estudo preliminar. *Avaliação Psicológica*, 10(2), 129-137.
- Santos, R. N. M., & Kobashi, N. Y. (2009). Bibliometria, cientometria, infometria: Conceitos e aplicações. *Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, 2(1), 155-172.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (2002). Career Construction – a developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development* (pp. 149-205). Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In R.W. Lent & S.D., Brown, *Career Development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Library of Congress.
- Savickas, M. L. (2013). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Orgs.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 147-183). Wiley.
- Savickas, M. L. (2015). *Life-design counseling manual*. Recuperado em 05 março 2022, de <http://www.vocopher.com/LifeDesign/LifeDesign.pdf>
- Savickas, M. L. (2021). *Career Adaptability*. 48HrBooks.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.

- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2011). Revision of the career maturity inventory: The adaptability form. *Journal of Career Assessment*, 19(4), 355–374. <https://doi.org/10.1177/1069072711409342>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661–673.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2015). *The Career Adapt-Abilities Scale + Cooperation Scale*. Vocopher.
- Sávoly, D. D. K. & Dost, M. T. (2020). Effectiveness of a school-to-work transition skills program in a collectivist culture. *Australian Journal of Career Development*, 29(2):127-136. <https://dx.doi.org/10.1177/1038416220919882>
- Silva, A. D., Coelho, P. & Taveira, M. C. (2017). Effectiveness of a career intervention for empowerment of institutionalized youth. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 12(2):1-11.
- Souza, T. S.L., & Teixeira, M. A. P. (2020). Avaliação dos efeitos do Minha História de Carreira para construção de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(1), 29-39. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n104>
- Spokane, A. R. (2004). Avaliação das intervenções de carreira. In L. M. Leitão (Org.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 455-476). Quarteto.
- Sulistiani, W. & Handoyo, S. (2018). Career Adaptability: The Influence of Readiness and Adaptation Success in the Education Context: a Literature Review. *Proceedings of the 3rd ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2017)*, 195–205. <http://dx.doi.org/10.2991/acpch-17.2018.32>
- Super, D. E. (1955). Dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers Coll. Rec.*, 57, 151-163.

- Super, D. E. (1977). Vocational maturity in mid-career. *The Career Development Quarterly*, 25, 294-302.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling*, 9, 194-201.
- Super, D. E., Thompson, A. S., & Lindeman, R. H. (1988). *Adult Career Concerns Inventory: Manual for research and exploratory use in counseling*. Consulting Psychologists Press.
- Taveira, M. C. (2001). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 265-270.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Magalhães, M. O., & Duarte, M. E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale – Brazilian Form: Psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 680-685.
- Teychenne, M., Parker, K., Teychenne, D., Sahlqvist, S., Macfarlane, S., & Costigan, S. (2019). A pre-post evaluation of an online career planning module on university students' career adaptability. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 10(1), 42–55.
- Van der Horst, A. C., Klehe, U., Brenninkmeijer, V., & Coolen, A. C. M. (2021). Facilitating a successful school-to work transition: Comparing compact careeradaptation interventions. *Journal of Vocational Behavior*, 128, 1-17.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103581>
- Vinokur, A. D., & Price, R. H. (2015). Promoting reemployment and mental health among the unemployed. In J. Vuori, R. Blonk, & R. H. Price (Eds.), *Sustainable working lives: Managing work transitions and health throughout the life course* (pp. 171–186). Springer.

- Wen, Y.; Chen, H.; Li, K.; Gu, X. (2020). The Challenges of Life Design Counseling. *Frontiers in Psychology*, 5, 1–9. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01235>
- Whiston, S. C., Li, Y., Mitts, N. G., & Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 175-184. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2017.03.010>
- Yoon, H. J., Bailey, N., Amundson, N. E., & Niles, S. G. (2019). The effect of a career development programme based on the Hope-Action Theory: Hope to Work for refugees in British Columbia. *British Journal of Guidance and Counselling*, 47(1), 6-19. <https://dx.doi.org/10.1080/03069885.2018.1544827>

2.2 Manuscrito 02

Intervenção para o desenvolvimento de recursos de adaptabilidade de carreira: delineamento e análise qualitativa do processo

Introdução

Em um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico, as mudanças são frequentes e tendem a ocorrer de forma acelerada, resultando em maior imprevisibilidade nos contextos de vida e trabalho. Nesse cenário, o emprego e o trabalho são mais flexíveis, as transições mais recorrentes e os planos de carreira muito menos previsíveis do que era observado em períodos históricos anteriores (Savickas, 2015). À vista disso, passou-se a entender que não há um padrão linear para o desenvolvimento da carreira. Pelo contrário, faz-se necessária a capacidade de adaptação às transições e a construção de novos sentidos para as experiências de vida e de trabalho (Oliveira et al., 2012). Essa realidade impulsionou o desenvolvimento de abordagens teóricas que visam auxiliar as pessoas a lidarem com a imprevisibilidade característica destes tempos, enfatizando a flexibilidade, adaptabilidade e aprendizagem ao longo da vida (Savickas, 2015).

Diante da complexidade do contexto social atual, as teorias da Psicologia Vocacional cada vez mais enfatizam a importância da promoção de atitudes e estratégias que permitam aos indivíduos responderem efetivamente aos desafios do mundo do trabalho (Savickas, 2013; Savickas et al., 2009). A Teoria da Construção de Carreira (Savickas, 2005; 2013) e o modelo *Life Design* (Savickas et al., 2009) foram concebidos no contexto desses desafios, com foco nos processos interpretativos e interpessoais subjacentes ao comportamento vocacional e ao desenvolvimento de carreira. Desse modo, buscam promover práticas centradas na construção de sentido com vistas a apoiar os indivíduos na compreensão de sua própria singularidade como

forma de facilitar o desenvolvimento de planos de carreira que não se restrinjam apenas ao papel do trabalho. Além disso, dedicam-se ao desenvolvimento de recursos para gerenciar transições ocupacionais, imprevisibilidades e desafios na carreira (Savickas, 2015).

Central na Teoria da Construção de Carreira e no modelo *Life Design*, a adaptabilidade de carreira é um construto fundamental frente aos desafios que se colocam no atual mundo do trabalho e exigem dos trabalhadores o desenvolvimento de novas capacidades e competências. Savickas (2013) definiu a adaptabilidade de carreira como um construto de natureza psicossocial que denota a prontidão e os recursos do sujeito para lidar com tarefas atuais e iminentes do desenvolvimento de carreira, transições ocupacionais e rupturas pessoais.

Segundo essa proposição, as competências comportamentais necessárias para o desenvolvimento da adaptabilidade dividem-se em quatro dimensões globais: a preocupação ou consideração (*concern*), o controle (*control*), a curiosidade (*curiosity*) e a confiança (*confidence*), as quais representam recursos e estratégias adaptativos que as pessoas utilizam para gerenciar tarefas críticas e transições ao longo do processo de construção de suas carreiras (Savickas & Porfeli, 2012). Os quatro recursos da adaptabilidade de carreira oferecem suporte para estratégias de autorregulação. A preocupação auxilia na preparação para o futuro. O controle permite que os indivíduos se tornem responsáveis por construir a si mesmos e seus ambientes visando aspirações futuras com base na autodisciplina, no esforço e na persistência. A exploração ocorre quando a curiosidade leva a refletir a respeito de si mesmo em várias situações e papéis ocupacionais. Essas experiências de exploração produzem anseios e fomentam a confiança de que o indivíduo pode realizar escolhas para concretizar seu projeto de vida (Savickas & Porfeli, 2012).

Conforme Savickas (2013) e Savickas et al. (2009) a adaptabilidade de carreira engloba recursos cruciais para os indivíduos lidarem com os obstáculos e barreiras que perpassam as carreiras contemporâneas e, portanto, sua promoção é um dos principais objetivos das

intervenções de carreira ao longo da vida (Savickas, 2005; 2013). Assim, as intervenções direcionadas à promoção de adaptabilidade de carreira têm sido utilizadas em várias partes do mundo para apoiar indivíduos em fases de transição.

Dentre essas transições, o período final da formação universitária, especialmente, demanda um significativo incremento de capacidades adaptativas. É um período marcado por conflitos vocacionais, que ampliam as preocupações e o comprometimento com escolhas acadêmicas e de carreira (Kalakoski & Nurmi, 1998). Mesmo sendo geralmente difícil para grande parte dos estudantes, a transição universidade-trabalho é também um período privilegiado para o estabelecimento de objetivos profissionais (Wendlandt & Rochlen, 2008).

Ao investigar na literatura intervenções voltadas ao desenvolvimento de recursos de adaptabilidade de carreira, evidenciam-se resultados positivos (Motlova & Honsova, 2021; Lau et al., 2021; Santilli et al., 2021; Souza & Teixeira, 2020; Green et al., 2020; Savoly & Dost, 2020; Teychenne et al., 2019). Savoly e Dost (2020), por exemplo, realizaram uma intervenção grupal com universitários para o desenvolvimento de habilidades na transição para o trabalho. O programa contou com 12 sessões semanais com duração de 90 minutos e buscou intervir nas quatro dimensões da adaptabilidade de carreira. Ao final, por meio de uma avaliação que contemplou pré-teste e pós teste, comparação entre grupos e *follow up*, os autores constataram o aumento nos escores gerais de adaptabilidade de carreira.

Considerando a complexidade da transição universidade-trabalho e as significativas repercussões desse período na construção de carreira dos estudantes, entende-se que os espaços de formação devem fornecer subsídios que os auxiliem a enfrentar os desafios inerentes a essa fase (Koen et al., 2012). Intervenções nesse sentido poderiam diminuir a angústia e as incertezas vivenciadas, tornando os graduandos mais proativos e engajados na construção de seus projetos (Melo & Borges, 2007; Teixeira & Gomes, 2004). Entretanto, as instituições de ensino superior brasileiras carecem desses mecanismos de suporte (Silva & Bardagi, 2016). Por isso, é de

fundamental importância a ampliação de conhecimentos que subsidiem práticas de orientação aos estudantes e facilitem transições mais bem-sucedidas, especialmente considerando as implicações dessa etapa no desenvolvimento pessoal e profissional dos graduandos (Oliveira & Coleta, 2008; Teixeira & Gomes, 2004).

Indo além da oferta dos serviços mencionados, é preciso avançar em processos de avaliação das intervenções realizadas (Bardagi & Albanaes, 2015). De acordo com Ambiel et al. (2017) o desenvolvimento de estratégias de intervenção de carreira não foi acompanhado, em mesma proporção, por estudos de avaliação efetiva dos seus resultados. Assim, constata-se a necessidade de avançar nos estudos sobre avaliações de intervenções, especialmente no contexto brasileiro. A avaliação de intervenções assume papel fundamental na divulgação e reflexão sobre os resultados dos serviços prestados, contribuindo para a identificação de adaptações necessárias no processo e para o reconhecimento de novas demandas (Hamilton & Dobson, 2001). Do mesmo modo, Ambiel et al. (2017) apontam o aperfeiçoamento das práticas em Orientação Profissional e de Carreira, a oferta de serviços mais eficazes e o crescimento científico da área como benefícios da realização da avaliação de intervenções (Ambiel et al., 2017).

No que diz respeito às maneiras de avaliar as intervenções pode-se mencionar a avaliação de resultados, que se centra nas mudanças, com o objetivo de investigar em que medida é possível atribuir a uma determinada intervenção os resultados obtidos, e, a avaliação de processos, que é centrada no *feedback* continuado, com o intuito de estabelecer possíveis adaptações no curso da intervenção (Loureiro, 2012; Leitão & Paixão, 2008). Assim sendo, as pesquisas concentradas nos resultados buscam avaliar a eficácia da intervenção, enquanto as pesquisas voltadas aos processos buscam investigar as condições que estão associadas aos resultados (Taveira & Pinto, 2008). A avaliação de processos é ainda pouco explorada na literatura, havendo a necessidade de estudos acerca dos fatores que aumentem a eficácia das

intervenções e sobre a relação entre os processos e os resultados observados no cliente (Spokane, 2004), constituindo uma lacuna da investigação na área (Marques & Taveira, 2020).

À vista do exposto, este estudo tem como objetivo analisar, de forma qualitativa, um processo de intervenção voltado à promoção de recursos de adaptabilidade de carreira construído especificamente para a presente investigação e levado a efeito com estudantes em fase final do curso de graduação. Para tanto, descreve-se a elaboração do protocolo de intervenção e analisam-se as percepções dos participantes emitidas em cada encontro, bem como as opiniões registradas ao final do processo. Espera-se, com este trabalho, contribuir com a produção do conhecimento no âmbito da Psicologia Vocacional, mais especificamente no domínio da avaliação de processos de intervenção voltados à adaptabilidade de carreira de universitários.

Método

Participantes

Participaram 26 estudantes de diferentes cursos superiores das áreas das Engenharias (n=10), Humanas (n=8), Saúde (n=4), Agrárias (n=2), Linguística (n=1) e Biológicas (n=1), sendo 17 mulheres e 9 homens com idade média de 23,7 anos (DP=1,75), provenientes de diferentes estados: Santa Catarina (n=9), Rio Grande do Sul (n=8), Paraná (n=4), Bahia (n=2); Espírito Santo (n=1), São Paulo (n=1) e Minas Gerais (n=1). Todos os participantes são solteiros, não possuem filhos, e a maior parte trabalha (n=14).

Os critérios para participação foram ter idade entre 18 e 29 anos e estar na fase final do curso de graduação. Em relação a essas delimitações, o período final do curso foi determinado em função das particularidades que essa fase de transição apresenta, demandando dos estudantes o incremento de capacidades adaptativas. Já a demarcação etária levou em conta a importância de considerar os processos que marcam o desenvolvimento físico e psicológico do

jovem e que constituem a chamada *adulthood emergent* (Arnett, 2000; 2004) o que possibilita também maior contextualização das demandas relacionadas à carreira nesse período.

Procedimentos

Primeiramente, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Após a aprovação procedeu-se à elaboração do protocolo de intervenção. Para tanto, considerou-se as recomendações teórico-metodológicas de Savickas (2002; 2005; 2013) e Savickas et al. (2009), bem como estudos anteriores que apresentaram o desenvolvimento e a implementação de intervenções de carreira especificamente pautadas no construto adaptabilidade de carreira e direcionadas a um público semelhante ao deste estudo (Green, et al., 2020; Savoly & Dost, 2020; Teychenne et al., 2019; Koen et al., 2012). No entanto, foram feitas alterações na estrutura e nos exercícios utilizados, considerando a adequação às especificidades do público e demais particularidades metodológicas tidas como fundamentais. A intervenção foi conduzida pela pesquisadora responsável por este estudo, que apresenta experiência profissional na coordenação de grupos, e contou com o auxílio de uma acadêmica formanda de Psicologia com experiência na área de intervenções de carreira e com a supervisão do professor orientador do presente estudo. A Tabela 1 (Descrição da intervenção) apresentará o detalhamento dos temas abordados em cada encontro.

A divulgação aos estudantes foi realizada por meio de envio de *e-mails* institucionais, grupos de *WhatsApp* e redes sociais *Facebook* e *Instagram*. Os estudantes que decidiram participar tiveram que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A intervenção ocorreu em cinco pequenos grupos, de modo que os estudantes foram distribuídos em um deles em função da ordem de inscrição e disponibilidade de horários.

A intervenção foi realizada de forma síncrona e *online*, por meio da plataforma de reuniões *Google Meet*. Os grupos foram realizados entre os meses de abril e agosto de 2021.

Ao final de cada encontro os participantes foram convidados a registrar as ideias e reflexões obtidas a partir das atividades realizadas. Tendo em vista os objetivos previamente estabelecidos, a intervenção de carreira foi estruturada em cinco encontros, sendo um por semana, com duração de 1 hora e 30 minutos cada.

Instrumentos

A coleta de dados para este estudo compõe-se dos seguintes instrumentos:

- *Questionário sociodemográfico e acadêmico*: contempla o objetivo de caracterizar o público participante em termos pessoais, socioeconômicos e acadêmicos.
- *Registro das percepções sobre o encontro*: aplicado ao final de cada encontro, a partir da seguinte orientação: “Registre suas principais ideias e reflexões obtidas no encontro de hoje”.
- *Questionário de avaliação de reação*: análise das respostas ao questionamento: “Considerando o que você pensa, sente, e pretende fazer, percebe alguma mudança em relação ao início da intervenção? Se sim, qual ou quais? ”.

Análises

Foram realizadas análises de estatística descritiva (para caracterização sociodemográfica dos participantes). As respostas dos estudantes foram analisadas por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011), organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material, e tratamento dos resultados, através da inferência e da interpretação. As categorias de análise foram definidas *a priori* e contemplaram os quatro recursos da adaptabilidade de carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança) e suas definições conceituais. De acordo com Bardin (2011), as categorias podem ser criadas *a priori* ou *a posteriori*, isto é, a partir do referencial teórico ou após a coleta de dados. Além disso, utilizou-se o esquema de codificação

qualitativo para as quatro dimensões da adaptabilidade de carreira proposto por McMahon et al. (2012).

Resultados

Delineamento e implantação da intervenção

Sessão 01: *Vamos conhecer o nosso grupo?*

O eixo central desta sessão foi a integração dos participantes e a apresentação da proposta de trabalho, concomitante à introdução de temas norteadores da intervenção. Para a apresentação pessoal, os participantes foram convidados a escolher um personagem (de filme, série, novela, música ou outros) com o qual percebessem alguma identificação, descrevendo as características em comum. Também se solicitou que registrassem as expectativas em relação à participação no grupo. Para tanto, utilizou-se a ferramenta online *Google Jamboard*, um quadro branco digital colaborativo que pode ser editado e compartilhado de modo *online*.

Os participantes inseriram a imagem do personagem escolhido e registraram suas expectativas em um espaço destinado para esse fim. Essa atividade inicial, além de possibilitar a integração entre os participantes, buscou proporcionar uma breve reflexão sobre si mesmo para a apresentação ao grupo. Desse modo, a partir da exploração do autoconceito, buscou-se trabalhar a dimensão curiosidade. Por outro lado, ao ponderar sobre as expectativas relacionadas ao grupo, o participante pode refletir sobre suas demandas atuais de carreira, o que incide na dimensão curiosidade, mas repercute também na preocupação na medida em que se considera a perspectiva temporal das situações divididas com o grupo. Ao serem compartilhadas as expectativas com o grupo, os participantes tiveram contato com as demandas dos demais integrantes, o que constitui um importante fator de socialização e identificação grupal e, ao

mesmo tempo, repercute nas dimensões controle e confiança pelo contato com demandas e iniciativas dos pares que estão buscando, de diferentes maneiras, soluções para os seus problemas atuais de carreira.

Sessão 2: *Vamos contar a nossa história?*

Inicialmente a atividade proposta foi o “painel sobre sentidos atribuídos à carreira”. Os estudantes responderam, por meio da ferramenta *online Mentimeter* (plataforma de apresentação interativa e permite a interação em tempo real entre os apresentadores e o público) a pergunta “O que é carreira para mim?”. Além de suscitar a reflexão e o compartilhamento grupal sobre as concepções relacionadas à carreira, a atividade possibilitou a abordagem de aspectos relacionados às dimensões preocupação e controle, por meio da integração das perspectivas de passado, presente e futuro na construção de carreira, considerando a agência pessoal nesse percurso. O debate sobre carreira esteve alinhado aos conceitos abordados pela Teoria de Construção de Carreira e ao modelo *Life Design*.

Em seguida, passou-se à discussão das tarefas autobiografia, linha do tempo e exercício de reflexão pessoal. A autobiografia consistiu em redigir um texto contendo o relato da história de vida incluindo passado, presente e futuro, a partir de sugestões de pontos que poderiam ser contemplados. A linha do tempo³ consistiu na sistematização de experiências acadêmicas e/ou profissionais, estabelecendo um parâmetro cronológico, com a qualificação dos eventos em positivos, negativos ou neutros. Por fim, o exercício de reflexão pessoal consistiu em um questionário elaborado pelos autores com o objetivo de integrar os dois exercícios anteriores e aprofundar as reflexões. A partir dessas atividades avançou-se nas discussões introduzidas no encontro anterior. Os participantes foram estimulados a explorar e refletir sobre sua história de vida e a perspectiva temporal da carreira (dimensões curiosidade, controle e preocupação),

³ Técnica desenvolvida pelo Laboratório de Informação e Orientação Profissional (LIOP) da UFSC.

reconhecendo valores pessoais significativos para si (curiosidade) e, assim, (re) conhecendo e (re) construindo sua narrativa. A consciência desse processo pode também gerar uma perspectiva mais otimista de futuro, repercutindo na dimensão confiança, ao mesmo tempo em que o dar-se conta da autoria da própria história diante das escolhas realizadas pode estimular recursos relacionados ao controle.

Sessão 03: *Vamos nos conhecer?*

A sessão 03 destinou-se a ampliar o conhecimento sobre si mesmo por meio da exploração de interesses e habilidades. Para tanto, foram discutidas as técnicas Formulário de habilidades⁴, que teve por objetivo ponderar o grau de habilidade e/ou interesse nas atividades, instrumentos, objetos e locais de trabalho, características pessoais e valores, e o *Checklist* de atividades acadêmicas (Bardagi & Oliveira, 2020), em que o participante é convidado a listar todas as atividades acadêmicas realizadas desde o início do curso, buscando relacionar os interesses observados às escolhas realizadas e às habilidades desenvolvidas. Com base no *checklist* de atividades acadêmicas discutiu-se como vem sendo construída trajetória profissional e o currículo de cada um, buscando refletir sobre o que já foi construído e o que ainda é necessário desenvolver. A partir dessas atividades foram abordados aspectos que perpassam as dimensões confiança (o que já desenvolvi), controle e preocupação (como e o que eu preciso desenvolver daqui em diante). Por fim, conversou-se a respeito da atividade “avaliação das características pessoais e *feedback*” (Bardagi & Oliveira, 2020), em que cada participante descreve três características positivas e três características negativas que percebe em si mesmo e pede para que pelo menos duas pessoas do seu convívio façam a mesma avaliação, atribuindo três características positivas e três negativas ao participante. Assim, buscou-se também ampliar o autoconhecimento e abordar a dimensão curiosidade.

⁴ Técnica desenvolvida pelo Serviço de Orientação Profissional (SOP) da UFRGS, adaptada pelos autores.

Sessão 04 – *Vamos explorar o mundo do trabalho?*

Nesta sessão, foram discutidos os mapeamentos da realidade profissional, técnica adaptada de Bardagi e Oliveira (2020). Essa atividade consistiu em realizar uma pesquisa de pelo menos três áreas de atuação buscando preencher os tópicos sugeridos, como remuneração, formação exigida, principais atividades, público-alvo do trabalho, possibilidade de atuação, dentre outros. Com isso, buscou-se abordar a curiosidade (exploração do mundo do trabalho), bem como a preocupação (perspectiva temporal) e o controle (exigências requeridas na área desejada). O Roteiro para o Projeto de Carreira - Parte A e B (Oliveira-Silva & Miranda, 2019) caminha numa perspectiva de integrar o autoconhecimento e o conhecimento da realidade profissional, pois a Parte A estimula que o orientando reflita sobre si, considerando sua história e características mais salientes, e a Parte B que pondere sobre as possibilidades que vem considerando (curiosidade) como passo anterior à elaboração do projeto de carreira (preocupação).

Sessão 05 – *Vamos pensar no nosso futuro?*

Na sessão 05, foi abordada a técnica critérios e influências, adaptada de Feigel et al. (2017), buscando pensar sobre aspectos que sustentam a escolha pelas as opções profissionais consideradas (curiosidade e controle). Junto disso, discutiu-se o Roteiro para o Projeto de Carreira - Parte C (Oliveira-Silva & Miranda, 2019), cujo foco esteve em planejar as próximas etapas da carreira e assim identificar possíveis dificuldades e estratégias para superá-las. Ainda, discutiu-se a realização da atividade “Sobre mim e minha história”, elaborada pelos autores, que buscou integrar os conteúdos trabalhados ao longo da intervenção. Para finalizar, durante o encontro os participantes delinearão a sua linha do tempo do futuro, sintetizando as próximas iniciativas referentes a trajetória de vida de carreira.

Tabela 1*Descrição da intervenção*

| Sessão | Objetivos | Técnicas | Tarefas | Dimensões da adaptabilidade |
|--------|---|---|---|------------------------------------|
| 01 | Introdução, Vamos conhecer o nosso grupo? | Apresentação de um personagem. Relato de expectativas. | de Autobiografia, Linha do tempo, de Reflexão pessoal. | Preocupação, Controle, Curiosidade |
| 02 | Vamos contar a nossa história? | Discussão sobre significados atribuídos à carreira. Refletir sobre a história pessoal e de carreira e desenvolver perspectiva temporal. | Painel sobre sentidos atribuídos à carreira, Autobiografia, Linha do tempo, Reflexão pessoal. | Preocupação, Controle, Confiança |
| 03 | Vamos nos conhecer? | Amplificar o autoconhecimento a partir das técnicas e mapear interesses e | Formulário de Mapeamento da realidade profissional, habilidades, <i>Check list</i> das atividades acadêmicas, | Curiosidade, Preocupação |

| | | | | | |
|------------|--------------------|----------------------|----|--------------------|-------------|
| | habilidades. | Exercício | de | Roteiro para o | |
| | Refletir sobre a | Autoconhecimento | | planejamento de | |
| | trajetória | e <i>feedback</i> . | | carreira – parte A | |
| | acadêmica e o | | | e B. | |
| | mundo do trabalho. | | | | |
| 04 | Exploração do | Mapeamento | da | Critérios e | Curiosidade |
| Vamos | mundo do trabalho | realidade | | influências. | Preocupação |
| explorar o | Tomada de decisão | profissional, | | Questionário | |
| mundo do | e estabelecimento | Roteiro para o | | “Sobre mim e a | |
| trabalho? | de critérios. | planejamento de | | minha história”. | |
| | | carreira – parte A e | | Roteiro para o | |
| | | B. | | planejamento de | |
| | | | | carreira – parte | |
| | | | | C. | |
| 05 | Planejamento e | Critérios | e | - | Curiosidade |
| Vamos | implementação de | influências. | | | Preocupação |
| pensar no | objetivos. | Roteiro para o | | | Controle |
| nosso | | planejamento de | | | Confiança |
| futuro? | | carreira – parte C. | | | |
| | | “Sobre mim e a | | | |
| | | minha história”. | | | |
| | | Linha do tempo do | | | |
| | | futuro. | | | |

Resultados

Percepções ao longo do processo de intervenção⁵

Preocupação

A primeira sessão da intervenção mobilizou expectativas quanto ao processo grupal e levou à reflexão sobre o desenvolvimento no âmbito pessoal e profissional, sobretudo em relação à importância do planejamento de carreira: “Neste encontro ficou claro o quanto é necessário fazer o planejamento de carreira, assim como percebi o quanto eu perdi por não ter feito isso antes” (P1). Também nesse encontro surgiram reflexões sobre as escolhas já realizadas e a construção da trajetória de vida e carreira: “Acho que esse primeiro encontro me fez refletir sobre as escolhas que eu venho fazendo, ao longo da minha vida, como eu cheguei até ‘o meu local/o meu agora’” (P21).

A concepção de carreira considerando a integração dos âmbitos pessoal e profissional e a identificação de demandas relativas ao desenvolvimento de carreira também emergiram como temas relacionados ao recurso preocupação, como pode ser exemplificado no registro da participante P11:

No encontro de hoje tive reflexões mais pessoais do que profissionais. A respeito de como me vejo e como gostaria de ser. Percebi que me encontro mais perdida do que imaginava enquanto futuro profissional, e que isso possui relação também com a forma que sou no âmbito pessoal, assim como uma colega disse: os dois andam interligados.
(P11)

⁵ Os participantes serão identificados pela letra “P”, seguida da numeração de 1 a 26, que os diferenciará entre si.

A segunda sessão foi permeada por discussões a respeito da noção de continuidade da carreira, uma vez que os participantes foram estimulados a explorar e refletir sobre sua história de vida e a perspectiva temporal nesse processo, isto é, a relação entre passado, presente e futuro. Assim, os registros evidenciaram a possibilidade de conectar eventos à medida em que foram integrados às narrativas, como fica explícito no relato de P22: “Pude perceber como a minha infância e adolescência estão conectadas com as minhas decisões e meus desejos do hoje e do futuro, não tinha feito essa conexão profunda” e P4 “Consegui perceber como o autoconhecimento, as escolhas e as circunstâncias afetam nosso futuro e que perceber isso ajuda a viver melhor sua carreira, não só planejar ela, mas estar atento nas escolhas de agora”.

Foram também explicitadas reflexões que se encontram alinhadas a uma compreensão integrada e que envolve uma perspectiva temporal no processo de construção de carreira, como se observa nos relatos da participante P3: “Desconstruir a ideia de que a carreira é uma escadinha, acho que justamente por gostar de ter objetivos claros, às vezes posso deixar de lado a parte pessoal de crescimento junto com a carreira. E a mudança desses paradigmas é importantíssima” e P19: “Percebi que via carreira como ascensão e ligada a produção (só entrava na carreira o que eu produzi e não o que eu vivi) ”.

Na terceira sessão, a preocupação relacionou-se a compreensão da carreira em uma perspectiva de autoconstrução, orientação para o futuro e preparação, como explicitou P8: “A mensagem do dia me tocou bastante, eu acho que reforçou a ideia da semana passada, de que estamos em constante construção, e que ainda há tempo para se desenvolver novas habilidades e rever e priorizar diferentes valores” e de P19 “Reiterei que certas mudanças só vão acontecer se eu realmente for lá fazer, as lacunas deverão ser preenchidas por mim...”

Na sessão 4, a preocupação esteve relacionada, sobretudo, à tomada de consciência acerca de tarefas do desenvolvimento, transições e escolhas. Ao refletirem sobre o mundo do

trabalho, os participantes identificaram demandas para o desenvolvimento e puderam pensar em critérios considerando as opções profissionais.

Conseguir identificar diferentes áreas de atuação que me despertaram maior interesse auxiliou a filtrar as habilidades que preciso continuar a focar em ordem para melhor projetar meu planejamento de carreira. (P20)

Mesmo tendo decidido o que eu quero para minha carreira, elencado em prioridades 1, 2 e 3, percebi durante o encontro que eu ainda não tinha pensado na opção de uma possível transição de carreira caso eu não tenha o "começo perfeito". (P7)

Entendi que preciso colocar pesos para as características que diferenciam as opções de carreira. (P8)

Ainda na sessão 4, a preocupação se evidenciou nas reflexões acerca da preparação necessária para a concretização dos objetivos, inclusive considerando as transformações do mundo do trabalho:

A importância de construir estratégias para alcançar seus objetivos de carreira, mas também manter a visão ampla a outras áreas/atividades, pois muitas vezes, para chegar no objetivo é necessário realizar ações anteriores. Além disso, é importante se manter atualizado e perceber as mudanças na sociedade que influenciam seus modos de trabalho. (P18)

Acredito que tenha ficado reforçado a diferença entre a escolha e o controle das situações, mas é necessário um plano, um objetivo para se chegar a algum lugar. (P8)

A quinta sessão teve como foco o recurso preocupação, e, assim, as reflexões sobre o planejamento e o estabelecimento de metas foram bastante mencionadas pelos participantes. É possível observar nos relatos que o processo culminou no estreitamento de opções e estabelecimento de planos com ações mediatas e imediatas, os quais contemplam também aspectos relacionados ao desenvolvimento pessoal:

Hoje pude concluir (dentro da proposta do encontro) de forma clara meus planos profissionais e pessoais dentro de alguns anos. Esta conclusão foi uma construção que obtive ao longo do projeto através das atividades propostas. (P14)

Consegui estreitar minhas opções de atuação e levantar estratégias para alcançar o que pretendo. Percebi que quero atuar na área da saúde, mas sem deixar o ensino e a pesquisa de lado. Pretendo buscar a atuação na prática e desenvolver a parte do ensino a longo prazo. (P15)

Consegui refletir junto com os colegas sobre o planejamento da minha carreira e entender, baseado na minha história, o que eu quero para o meu futuro. (P26)

Controle

No que diz respeito ao recurso controle, a primeira sessão remeteu ao senso de responsabilidade na construção de carreira, especialmente a partir das reflexões relacionadas às próprias trajetórias e pelo contato com os relatos dos pares a respeito das demandas e iniciativas empreendidas nesse processo, o que pode ser exemplificado na fala da participante P15: “Ouvindo os demais percebi que eu já devia ter parado para pensar e fazer algumas coisas desde o começo da faculdade. Deixei muitas oportunidades passar e agora preciso correr atrás do prejuízo”. Do mesmo modo, P10 registrou preocupações em relação à construção de sua trajetória acadêmica:

Já comecei a refletir sobre minha vida acadêmica. Eu tenho muito receio quanto a ela inclusive pois nunca me envolvi muito, estou me envolvendo e correndo atrás só agora, na sétima fase, então me sinto atrasada e sei que preciso trabalhar esse tipo de pensamento para buscar os meus objetivos. (P10)

As reflexões da segunda sessão, no que diz respeito ao recurso controle, englobaram essencialmente a percepção de um senso de autodireção e a responsabilização pelas próprias escolhas, como pode ser observado nos relatos dos participantes:

Refleti a respeito de escolhas que fizemos ou deixamos de fazer (a escolha da graduação sendo uma delas), e como isso se conecta com os demais aspectos de nossa trajetória de vida. (P12)

Consegui perceber como o autoconhecimento, as escolhas e as circunstâncias afetam nosso futuro e que perceber isso ajuda a viver melhor sua carreira, não só planejar ela, mas estar atento nas escolhas de agora. (P4)

Eu sou minhas próprias escolhas, sejam elas positivas ou negativas. É importante revisitar minha história e perceber a dor e a beleza dela. (P2)

Assim, a preparação, percebida fundamental, na terceira sessão também evidenciou a necessidade da autogestão pessoal e do senso de autodireção para o desenvolvimento: “Observei que muitas das habilidades que desejo desenvolver dependem de atitudes que ainda não tomei” (P6). A responsabilidade frente à construção da vida e da carreira também se expressou considerando a autoria individual nesse processo “A importância de assumir os passos no caminho pessoal e profissional. Por mais que queiramos colocar a ‘culpa’ em alguém, nós somos responsáveis pela nossa trajetória” (P4). Além disso, a reflexão sobre as escolhas realizadas e o engajamento pessoal na construção de carreira foi frequente e pode ser observada nos registros da participante P3:

Entendimento de que as minhas escolhas podem ter sido direcionadas, mas não foram alheias ao meu consciente. Eu sempre tive a opção de continuar ou não, de escolher um caminho ou outro e na época optei pelo que fazia mais sentido. O que fica é: as escolhas podem aparentar serem inconscientes e só seguirem o fluxo, mas no fim das contas, sempre tivemos uma escolha, mesmo que era continuar ou parar a graduação. (P3)

A sessão quatro voltou-se à consideração das exigências requeridas nas áreas de atuação desejadas, e isso suscitou reflexões acerca da agência pessoal nesse processo, demandando a responsabilização pelas escolhas: “A principal reflexão que ficou para mim é que tudo tem seu tempo. Não conseguimos controlar tudo, mas se controlarmos o que depende de nós, a vida pode ser mais tranquila e suave” (P25); “Preciso delimitar melhor meu planejamento e parar de ‘colocar’ a decisão para o outro” (P9).

Na última sessão a dimensão controle esteve relacionada aos aspectos que sustentam a escolha pelas opções consideradas e a necessidade de empreender ações para a realização dos planos estabelecidos:

Pude refletir sobre quais as ações que preciso ter neste momento, e neste ano, para que lá no futuro eu posso conquistar meus objetivos. Gostei muito porque consegui deixar mais claro meus objetivos. (P21)

Refletir e pontuar objetivos para o futuro, sem esquecer de valorizar o momento presente e o que já estamos fazendo agora, que também é necessário em todo este processo e realização dos objetivos. (P18)

Não tem momento melhor para planejar do que o agora, e eu sou muito capaz de planejar e tomar decisões por mim mesma, mesmo que na maior parte do tempo duvide disso”. (P13)

Curiosidade

Na primeira sessão a curiosidade foi reportada em comentários que exprimiram uma reflexão sobre si para a posterior apresentação ao grupo. Para alguns participantes essa experiência reafirmou ou levou a pensar em características e identificações pessoais, enquanto para outros despertou questionamentos sobre si: “Quais são as características e comportamentos que eu identifico em mim mesmo? Será que eu deixo transparecer esses atributos? ”. (P25)

Por outro lado, houve relatos de que a experiência da realização da atividade para a apresentação, sob a consigna de pensar num personagem com o qual possuem identificações, suscitou reflexões e insights sobre si, como ilustra a fala de P3:

O que mais me marcou hoje foi a escolha do personagem com quem eu mais me identificava e como isso veio rápido na minha mente. Eu assisto muito essa série, inclusive alguns episódios específicos que eu gosto, e isso talvez seja reflexo dos personagens. Eu escolhi a Yang, mais inclusive por representar algo que eu gostaria de ter: certeza da profissão, um amor por ela e uma garra muito grande. Porque junto com toda a determinação dela, vem todo um desenvolvimento pessoal, de entendimento dos sentimentos e isso me marca muito, acredito que justamente pela dificuldade que eu tenho em expressar os meus. E por fim, que talvez eu precise parar e me conhecer melhor pra definir metas para enfim lutar por eles com a garra que eu preciso. (P3)

Na segunda sessão, as reflexões relatadas envolveram uma percepção mais ampla e flexível do mercado de trabalho, como mencionou P1 “Passei a perceber de forma mais ampla o aspecto da graduação pós formatura. Avaliando que diversos caminhos são possíveis, estando relacionados ou não com a área de conhecimento escolhida inicialmente” e P12 “A discussão de hoje fez-me reforçar a ideia de que a definição da carreira é algo pessoal, e mesmo dentro de uma graduação há inúmeras possíveis atuações profissionais”.

Além disso, observou-se que a consciência do processo de construção pessoal a partir das escolhas ampliou as percepções sobre si, repercutindo no autoconhecimento e na consciência acerca dos valores pessoais, como exemplifica o relato de P15:

Percebi que sou a construção de várias coisas que aconteceram comigo, e até as coisas ruins me levaram a pessoa que eu sou hoje, e isso é bom. Percebi que meus valores e ideologias sempre estiveram muito presentes na minha vida, mais do que eu mesma imaginava. (P15)

A proposta da terceira sessão incidiu em reflexões acerca de diferentes aspectos da curiosidade, sobretudo os que envolvem o autoconhecimento, como pode ser ilustrado com o registro de P21:

No encontro eu pude refletir sobre a pessoa que verdadeiramente sou, minhas qualidades e fraquezas, aspectos que preciso desenvolver. Mas principalmente para um olhar de aceitação das minhas qualidades e, além disso, consegue refletir sobre meus desejos profissionais. (P21)

Nesse sentido, os participantes descreveram a importância de conhecer a si mesmos, bem como a percepção da carência ou inexistência de espaços que fomentem o autoconhecimento, seja em etapas anteriores do ciclo vital ou mesmo na formação no curso superior: “O fator autoconhecimento é pouco trabalhado durante a nossa vida, e por muitas vezes, não conseguimos identificar quais são nossos pontos fortes e fracos, preferências e habilidades” (P4) e “O autoconhecimento ajuda a delimitar as escolhas profissionais, devia ser mais abordado durante a nossa vida para os momentos de escolhas serem mais fáceis” (P2).

Junto a isso, verificou-se o autoconhecimento associado a um processo de constante construção de si, com a possibilidade de mudanças e ressignificações: “Tá tudo bem mudar completamente de desejos e opiniões se isso te faz feliz e faz sentido pra quem você é hoje” (P3) e a exploração de diferentes perspectivas: “Na vida não existe apenas um caminho, precisamos estar abertos as mudanças que nela ocorrem e a novas possibilidades”. (P1)

O encontro suscitou ainda a consciência quanto a dificuldades observadas em relação às possibilidades profissionais, seja pela abertura demasiado ampla para as possibilidades, seja pela restrição existente pela criação de estereótipos relacionados às áreas:

Bem, pensei em como ainda estou muito aberta e ampla pras possibilidades, o que tem seu lado bom e ruim, por que mostra minha disponibilidade e falta de foco. (P19)

Minha maior reflexão foi sobre como criei estereótipos sobre algumas áreas em que poderei atuar futuramente, o que criou uma certa barreira, pensar nisso hoje, me fez "ver" que talvez eu esteja sendo muito pessimista em relação a algumas áreas, até na minha vida pessoal. (P12)

A quarta sessão, por sua vez, abordou o recurso curiosidade perpassando a exploração do mundo do trabalho e buscando integrar reflexões acerca do conhecimento de si e da realidade socioprofissional. Esses aspectos ficaram evidentes nos relatos dos participantes que descreveram a consideração de novas possibilidades, opções de carreira, e o que é considerado relevante nos planos para si:

Pude refletir que existem possibilidades de atuação que não havia considerado, ainda, refletir sobre o fato de que, tem áreas de atuação que considero não serem boas, porém não tive oportunidade prática nestas, portanto, não devo descartá-las. (P12)

Durante a realização das atividades passei a questionar o tipo de contribuição para a minha carreira que determinada vaga ou oportunidade de projeto tende a me fornecer. Pretendo, na medida do possível, buscar chances de agregar conhecimento à minha vida pessoal, garantindo assim atividades mais prazerosas e com atividade agradáveis para minha própria realização. (P22)

Ao realizar as atividades pude refletir sobre diversos aspectos. Primeiro, consegui identificar quais possibilidades profissionais mais me agradavam de fato e quais delas mais se correspondiam com meus valores e objetivos. (P11)

A quinta sessão permitiu refletir sobre os motivos que sustentam as escolhas e as opções profissionais consideradas, a partir de uma perspectiva mais flexível e integrada entre aspectos de si e do mundo do trabalho, considerando as singularidades vivenciadas por cada indivíduo:

As atividades me permitiram visualizar de forma completa meus desejos, objetivos e principalmente o passo a passo para alcançá-los. Iniciei com a perspectiva de clinicar

enquanto procuro e tento outras oportunidades de atuação, mediante contrato, processo seletivo ou concurso, isso me possibilitou ver uma nova janela para minha satisfação pessoal, pois parte do que me preocupa é sim o retorno financeiro, e pensar em não ter nada no ano que vem estava me gerando muita angústia. A linha no tempo que fizemos no final do encontro me auxiliou ainda mais a perceber que o futuro não precisa ser uma linha reta, e está tudo bem. (P11)

Pensei sobre novas possibilidades da carreira como o mestrado, além de focar mais nos próximos meses e não apenas a longo prazo. (P7)

Hoje fizemos um retroativo sobre todas atividades, para chegar em uma "breve" conclusão sobre o possível futuro que desejamos. É muito fácil pensar sobre aquilo que gostamos e queremos, mas é muito difícil pensar naquilo que não somos bons ou mesmo, naquilo em que não queremos trabalhar. (P17)

Confiança

A confiança foi, de modo recorrente, observada nos relatos que mencionaram o fator de identificação grupal em função da observação das demandas e iniciativas dos pares que compartilham problemáticas e desafios inerentes à fase desenvolvimental e ao momento de formação.

Deu pra perceber que todos possuem as mesmas dúvidas sobre seguir a profissão, como o futuro e até dúvidas sobre a escolha. Inseguranças também comuns. (P4)

Num estalo necessário, percebi que no mundo existe alguém além de mim e que se soffro, outras pessoas soffrem também. Senti que não mais carrego fardos jogados pela sociedade sozinha. É bom um contato com pessoas de outras regiões e outras experiências, trouxe frescor. (P8)

Acho que uma das principais coisas que eu percebi neste encontro é que eu não estou sozinha. Está todo mundo no mesmo barco, seja isso bom ou ruim, mas estamos todos aprendendo. Alguns tem mais experiências acadêmicas, outros menos, como eu, mas não me senti intimidada por esse fato, e creio que isso seja uma parte importante do processo. (P5)

É muito bacana estar em um grupo, fazer parte desse momento não apenas por mim mas sabendo que posso acrescentar na vida de outros e também é muito interessante saber que não apenas eu mas outros jovens estão em situação similar e que podemos nos ajudar e construir esse trajeto juntos. (P20).

Em contraste, também foi possível observar dificuldades em relação à segurança e crença na capacidade para realizar projetos. Essa situação foi expressa, por exemplo, no relato de P15: “Hoje percebi que estou muito indecisa acerca da área que quero seguir, e acredito que minhas preocupações estão ligadas ao medo de fracassar”.

Na segunda sessão a confiança foi observada nos relatos que apontaram para o dar-se conta da autoria da própria história por meio escolhas realizadas “A troca de experiência entre colegas, me fez refletir sobre as escolhas pessoais e profissionais que faço. Ver que tive uma evolução, sobre quem eu era e quem eu sou, me fez ter confiança do futuro”. (P17) Do mesmo modo, P7, que se encontrava frustrado em função de não ter sido selecionado para uma vaga de *treinee* no dia anterior, compartilhou esse fato com o grupo e relatou, ao final do encontro, novos sentidos para a experiência: “Pensei sobre a ressignificação da minha reprovação no processo seletivo - tenho uma nova história para contar e estou mais confiante para os próximos”. Assim, observou-se a possibilidade de reconhecer e reconstruir a narrativa, gerando uma perspectiva mais otimista de futuro.

Na sessão 3 a confiança foi novamente observada nos frequentes relatos que remeteram ao contexto grupal e ao compartilhamento de demandas comuns: “Foi de grande valia saber que

muitos receios que tenho acerca do ingresso no mercado de trabalho é comum a eles também” (P14); “No encontro de hoje percebi que outras pessoas podem sentir e passar por coisas parecidas comigo, o que alivia minha ansiedade” (P11).

Além disso, observou-se a percepção de uma visão mais otimista e de mais confiança em relação aos objetivos:

Percebi que preciso botar mais fé nas ideias que tenho de profissão. A união dos elementos, por exemplo, da dança com a fisioterapia me parece possível, mas como é uma "área" pouco explorada me sinto insegura e sem saber como dar sequência. Acabo sempre achando que é "viajem" da minha cabeça e preciso me encaixar em coisas mais comuns. (P6)

Percebi questões sobre valorizar minhas qualidades e usá-las para áreas que eu tenho interesse, assim como lidar com questões negativas sobre mim, me arriscando mais e tentando mesmo que eu erre. Acredito que por vezes o resultado buscado pela carreira que desejo seguir não será um só, mas será importante da minha parte ver as algumas opções que eu me identifico e como eu posso unir o possível ao que vai me trazer maior realização pessoal e satisfação. (P15)

Pude refletir sobre a resiliência, em ver aspectos negativos como formas de adquirir novos aprendizados, a importância de observar também os fatores a serem melhorados como coisas que podem interferir em minhas escolhas profissionais, por ex: eu tinha o pensamento de que como não me dou bem com grupos, logo fracassaria se trabalhasse com um. Mas isso não é uma verdade. Me senti bastante contemplada com as atividades, e sinto que estou saindo de um campo de tantas dúvidas para novas certezas. (P11)

O espaço de trocas e compartilhamento possibilitou, portanto, uma ampliação das perspectivas, enquanto também houve a possibilidade de reconhecer a possibilidade de diferentes caminhos, escolhas e trajetórias:

Creio que o que mais me impressionou no encontro de hoje foi ver a variedade de contextos dos outros participantes. Isso me mostra que de fato não tem um certo ou errado no que eu estou fazendo, e que o meu caminho é certo porque é meu. (P5)

Acredito que tenha sido a percepção de que todos têm suas inseguranças com sua futura profissão, indiferentes de suas trajetórias durante a graduação. De certa forma senti uma validação de alguns sentimentos que tive enquanto desenvolvia as tarefas, uma vez que meus colegas também tiveram. (P25)

A sessão 4 envolveu a de compartilhamento de demandas em relação ao grupo, “perceber que não era só eu que tinha pensando em várias opções pra seguir, que outros colegas também se sentem assim” (P3) e uma percepção positiva do processo:

Acredito que ao longo dos encontros minha visão acerca do meu futuro profissional e também da atual fase que venho vivendo tem se tornado mais clara e os objetivos tem se tornado mais sólidos. Ter a oportunidade de desenvolver atividades específicas acerca do planejamento da carreira tem me feito pensar e repensar e com certeza isso surtirá efeito nas minhas escolhas profissionais daqui em diante. (P14)

Consegui perceber que tenho bem definido o que eu quero para o meu futuro e isso me anima. (P26)

Na sessão 5 o foco esteve em planejar as próximas etapas da carreira e assim a dimensão confiança levou a identificar possíveis dificuldades e estratégias para superá-las, repercutindo no alívio da ansiedade “No encontro de hoje com certeza pude aliviar minha ansiedade com relação ao futuro” (P24), o que ocorreu inclusive pelas identificações com o grupo “Me relatei com muitas das ideias e opiniões dos colegas do grupo, o que me fez realizar que as dúvidas e insegurança quanto ao futuro da minha carreira é um sentimento comum” (P12), que ensejaram o encorajamento para o processo “A vida exige coragem e coragem é agir com o coração! Espero cada vez mais conseguir fazer isso! ” (P6).

Percepção de contribuições da intervenção⁶

No que se refere à percepção de mudanças em relação ao início da intervenção, ficaram evidentes nos relatos dos participantes contribuições que perpassam os quatro recursos de adaptabilidade de carreira. No que diz respeito à preocupação, verificou-se a percepção de mais clareza quanto aos planos profissionais, a ressignificação de entendimentos relacionados à carreira e ao futuro e habilidades a desenvolver:

Antes me sentia sem rumo, agora consigo me orientar e me situar diante daquilo que quero pra mim.

Percebo que inicialmente eu estava perdida dentro da profissão que eu escolhi ter, agora consigo visualizar áreas de preferência, e isso me ajuda a pensar possíveis caminhos a seguir e o que preciso fazer para isso.

Acredito que a intervenção me fez pensar e analisar de modo diferente como eu enxergo meu futuro profissional.

Penso que modifiquei meu pensamento sobre a separação de carreira e vida pessoal. Eu considerava ambas importantes, mas não pensava nelas como algo interligado completamente. Além disso, de estar tudo bem fazer escolhas que possam não ser tão satisfatórias profissionalmente, mas que estejam alinhadas aos valores e a busca da realização pessoal.

Ajudou a reforçar e confirmar meus interesses e habilidades que preciso focar para me tornar um profissional mais completo.

O controle novamente associou-se à noção de agência pessoal e reponsabilidade frente às escolhas e necessidade de empreender ações para realizá-las:

⁶ As falas apresentadas nesta seção são provenientes do Questionário de avaliação de reação, não identificado. Por isso, não há identificação dos participantes.

Estou mais certa do que eu quero fazer, eu entendo melhor porque tomo certas escolhas. Entendo agora que sou responsável por boa parte da minha carreira.

Como produto da minha participação no grupo de carreiras, é possível observar mudanças principalmente na forma de me organizar, e de me preparar para a execução das minhas metas/objetivos. Tanto psicologicamente, quanto na parte de realizar as atividades necessárias para alcançar meus objetivos.

Me fez pensar no agora, o que posso fazer no hoje, neste mês e neste ano, deixou o processo menos ansioso.

A curiosidade, por sua vez, evidenciou na maior clareza acerca das possibilidades profissionais, bem como uma ampliação das opções consideradas e do autoconhecimento:

Acredito estar mais assertivo nas opções de carreira que quero começar, além de expandir esse leque de possibilidade.

Acabei percebendo que de forma equivocada desconsiderava algumas áreas que podem vir a ser interessantes.

Me encontrar, olhar para mim e identificar o que realmente eu amo fazer, quais coisas que eu valorizo.

Em se tratando da confiança, percebeu-se um aumento motivação em relação aos objetivos almejados, com mais segurança e otimismo. Além disso, os relatos remetem a diminuição da ansiedade:

A intervenção aliviou muito minha ansiedade, pois quando entrei no grupo me sentia perdida e desmotivada com o futuro, quase como se estivesse vendo que a psicologia não era para mim. Ao longo dos grupos fui percebendo que isso era autocobrança e ansiedade, e que possuo sim uma meta de futuro, ela só não estava clara na minha mente. Eu me permito sonhar e planejar de maneira resiliente (já vinha desanimada com o fim de período e o contexto de pandemia me travou em relação a planejar as coisas).

Me sinto mais otimista e feliz, antes estava perdida e não sabia por onde começar, e o grupo foi essencial para mim nesse sentido. Além disso, tive mais entusiasmo e ideias para conversar com outras pessoas e desenvolver projetos profissionais.

Eu duvidava muito da minha capacidade como pessoa e através da intenção pude entender que tenho limitações, mas também tenho muitas habilidades que posso considerar como pontos fortes.

Discussões

As reflexões registradas pelos participantes evidenciaram elementos centrais relacionados ao recurso preocupação, demonstrando envolvimento com a preparação para o futuro (Savickas & Porfeli, 2012). Dentre esses elementos, pode-se mencionar a tomada de consciência quanto a demandas relacionadas ao desenvolvimento de carreira, possíveis transições e escolhas, bem como a percepção da necessidade de preparação para as tarefas futuras de carreira (Savickas, 2013). Nesse sentido, evidenciaram-se, em diferentes momentos, relatos que se encontram atrelados a uma orientação para o futuro, os quais se expressaram na intenção de planejamento, estabelecimento de metas, planos de atuação e expectativas mais otimistas e esperançosas frente à carreira e ao futuro (Savickas, 2013; Savickas et al., 2009).

De acordo com Savickas (2013) ter um sentido de preocupação também envolve reconhecer que existe uma continuidade entre presente, passado e futuro. Tal noção de continuidade foi observada nos relatos dos participantes e é considerada fundamental por Savickas (2011), uma vez que essa ponte autobiográfica facilita a apropriação de um senso de identidade e autoria e constitui um recurso importante para enfrentar transições, sejam elas de natureza pessoal ou profissional (Savickas, 2011). Assim, incentivar os indivíduos a conhecer e contar suas próprias histórias de vida facilita o planejamento de carreira e a tomada de decisões (Hartung & Vess, 2016; Savickas, 2011; Savickas et al., 2009).

Junto a essa noção de continuidade, também se observou uma concepção mais alargada de carreira, integrando aspectos pessoais e profissionais em sua constituição, consoante ao conceito explicitado por Savickas (2005) que compreende a carreira como uma construção subjetiva que impõe significado pessoal a memórias passadas, experiências atuais e aspirações futuras, tecendo-as em um tema da vida que modela a vida profissional do indivíduo. Nesse sentido, também pode-se verificar, a partir das informações analisadas, a existência de uma compreensão da carreira enquanto definição subjetiva, isto é, uma compreensão que não se restringe à soma da experiência de trabalho, mas envolve a junção dessas experiências em um todo coeso que produz uma experiência significativa, diferentemente da carreira objetiva, que denota a sequência de posições ocupadas por uma pessoa ao longo da vida (Savickas, 2005). Em complemento, verificou-se uma compreensão mais contextualizada de carreira que, conforme Duarte (2018), não se explica mais pela metáfora de subir uma escada, mas envolve engajar-se em diferentes projetos, apropriando-se de diferentes atributos em relação a conteúdos diversos, com visitas a angariar múltiplas competências no processo.

No que diz respeito ao recurso controle, observou-se, sobremaneira, uma compreensão que denota responsabilidade e autoria pessoal no processo de construção de vida e de carreira. Esse entendimento pressupõe considerar a história de vida que a pessoa conta de si mesma, integrando o presente com passado e o futuro (McAdams & McLean, 2013; Savickas, 2011, 2013). Como consequência, perspectiva-se um futuro com mais sentido e propósito (Savickas et al., 2009) e obtém-se mais comprometimento com as escolhas de carreira.

Verificou-se, portanto, a possibilidade de abordar o recurso controle por meio das atividades propostas na intervenção de carreira, uma vez que para Savickas (2013) essa dimensão da adaptabilidade diz respeito à percepção do sujeito como diretamente responsável pela construção de sua carreira, o que envolve autorregulação, senso de autodireção e responsabilidade pessoal pelo futuro. Além disso, durante o processo de intervenção, os

participantes podem ter vivenciado a possibilidade de projetar mais ativamente seu futuro, percebendo desafios e perspectivas envolvidos na construção de suas vidas e carreiras.

O recurso curiosidade, por sua vez, evidenciou-se nos relatos que demonstraram a reflexão sobre si e sobre as possibilidades profissionais. De acordo com Savickas (2013) a curiosidade diz respeito à capacidade exploratória frente a si mesmo e ao universo ocupacional e se expressa na busca pelo conhecimento e pela iniciativa de investigar opções a fim de descobrir atividades ocupacionais com as quais gostaria de se engajar, revelando uma postura investigativa e de conexão com as oportunidades. Desse modo, buscou-se estimular e reforçar a exploração, aumentando o conhecimento sobre o mundo do trabalho e sobre si mesmo e fomentando o comportamento exploratório.

De acordo com Savickas (2013) o recurso confiança refere-se à crença nas próprias capacidades para realizar escolhas e implementá-las, mantendo as próprias aspirações e objetivos, mesmo perante barreiras e obstáculos (Savickas & Porfeli, 2012; Savickas et al., 2009). Em relação a esse recurso, de modo geral, observou-se que dar-se conta da autoria da própria história por meio de escolhas realizadas e das que estão por vir, bem como reconhecer e reconstruir as narrativas, possibilitou uma perspectiva mais otimista de futuro. Além disso, ao final do processo, os participantes pareceram demonstrar um olhar mais ativo e intencional para a construção de suas vidas e carreiras, por meio de um posicionamento de autoria e apropriação perante as suas trajetórias.

Outro elemento fundamental do processo para os resultados observados parece ter sido o caráter grupal da intervenção. O grupo possibilitou o compartilhamento de ansiedades e a socialização das situações vivenciadas e perspectivas futuras. Di Fabio e Maree (2012) propuseram que contexto grupal pode reforçar o processo de construção de significados individuais, à medida em que se possibilita integrar o feedback dos pares na construção de si. Além disso, o indivíduo tem a oportunidade de desempenhar um duplo papel no grupo, isto é,

contar e ouvir histórias, o que contribui para enriquecer e qualificar os processos de tomada de decisão, aspecto relevante para o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira (Savickas & Porfeli, 2012).

O espaço grupal fomentou o incremento de crenças capacidade para lidar com os desafios da carreira, instigando os participantes a refletirem sobre as ações que vem empreendendo e ao modo como as empreendem, mesmo quando os resultados são incertos. Ao observarem as demandas e iniciativas dos pares que compartilham problemáticas e desafios inerentes à fase desenvolvimental e ao momento de formação, a modelagem de papéis, o reconhecimento de experiências de sucesso e o encorajamento podem ter contribuído para o aprimoramento das crenças de autoeficácia e repercutido nos aspectos motivacionais. Ademais, compartilhar a própria experiência com o grupo pode facilitar a construção de significados (Barclay & Stoltz, 2016).

O apoio social fornecido pelo ambiente do grupo pode ter contribuído para que os participantes identificassem alternativas para superar obstáculos e barreiras percebidos na construção de carreira. Ademais, as discussões realizadas podem auxiliar as pessoas a refletirem sobre os desafios que caracterizam a realidade social vivenciada e a recriar um sentido do seu futuro, identificando ações possíveis para o seu gerenciamento (Guichard, 2018; Nota et al., 2020), o que é considerado relevante especialmente frente a um contexto de crise como a pandemia de Covid-19.

Assim, o grupo impulsionou a ampliação das perspectivas e repercutiu no alívio da ansiedade, uma vez que se constituiu em um espaço de trocas a partir de demandas compartilhadas. A esse respeito, Creed, Fallon e Hood (2009) afirmam que o desenvolvimento dos recursos de adaptabilidade pode contribuir com a redução de preocupações de carreira, as quais, quando muito elevadas, podem impedir a tomada de decisões e exploração de carreira. Da mesma forma, Rottinghaus et al. (2012) observaram que intervenções de carreira podem

favorecer o desenvolvimento de recursos de enfrentamento, à medida em que se trabalha a autoconsciência e a exploração de possíveis cenários de carreira. Ainda nesse sentido, Savickas (2011) sugeriu que relembrar experiências anteriores relacionadas a momentos de mudanças e transições, bem como os recursos utilizados anteriormente nessas situações pode auxiliar a lidar com as incertezas relacionadas aos novos desafios enfrentados.

Para Savickas (1997) a adaptabilidade de carreira envolve que o sujeito tenha consciência do próprio percurso de vida, olhando para o futuro e antecipando escolhas e transições, bem como explorar possibilidades e escolher direções que possibilitem o seu desenvolvimento considerando também as circunstâncias impostas pela realidade. Assim, é possível depreender que a intervenção de carreira abarcou em sua proposta os elementos constituintes da adaptabilidade, possibilitando reflexões que perpassaram os quatro recursos que compõe o construto.

A exemplo de estudos qualitativos anteriores, este trabalho demonstra que as intervenções de carreira baseadas na estrutura conceitual da Teoria da Construção de Carreira, mais especificamente do construto adaptabilidade de carreira e ancorada no paradigma *Life Design*, pode ajudar indivíduos a gerenciar e direcionar ativamente sua carreira em processos de transição para o mundo do trabalho, contribuindo para que re(escrevam) suas histórias por meio de um senso de identidade integrado, criem novos sentidos e desenvolvam a agência pessoal responsabilizando-se pela construção de suas vidas e carreiras (Maree & Gerryts, 2014; Di Fabio & Maree, 2012).

Considerações Finais

Este estudo buscou apresentar a elaboração e análise do processo de intervenção destinada promoção de recursos de adaptabilidade de carreira de estudantes universitários em fase final do curso de graduação. Guiando-se pela descrição conceitual do construto, elaborou-

se a intervenção que teve por base os quatro recursos de adaptabilidade de carreira: preocupação, controle, curiosidade e confiança.

Assim, a intervenção procurou abordar aspectos relacionados ao estabelecimento de metas e planos (preocupação), senso de agência e responsabilidade na construção de carreira (controle), exploração de si e do ambiente (curiosidade) e crença na capacidade para atingir aos objetivos pretendidos (confiança). Buscou-se, portanto, estimular o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira e favorecer o uso dos recursos supracitados na transição da universidade para o mundo do trabalho. Os relatos dos participantes apontam para ganhos relacionados aos recursos de adaptabilidade de carreira. Do mesmo modo, o caráter grupal da intervenção parece ter contribuído para o alcance dos objetivos delineados para a intervenção.

A adaptabilidade de carreira é um tema emergente no campo das intervenções. Nesse sentido, autores referenciados na área (Hartung, 2011; Rossier et al., 2017; Savickas, 2019) tem incentivado o desenvolvimento de intervenções para o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira. Embora já existam diversas pesquisas que se dedicam a estudar intervenções destinadas a promover a adaptabilidade de carreira em diferentes países (Motlova & Honsova, 2021; Santisi et al., 2021; Horst et al., 2021; Green, 2021; Lau et al., 2021; Santilli et al., 2021; Maree, 2021; Carvalho et al., 2021) esse estudo contribui no sentido de descrever uma iniciativa concebida e realizada no contexto brasileiro. Do mesmo modo, esse estudo permite avançar na compreensão da análise de processos em intervenções de carreira, ainda menos explorado em relação aos estudos de análise de resultado, especialmente no âmbito da adaptabilidade de carreira.

Referências

- Ambiel, R. A. M., Barros, L. O., Pereira, E. C., Tofoli, L., & Bacan, A. (2017). Avaliação de processos de orientação profissional e de carreira: problemas e possibilidades. *Avaliação Psicológica*, 16(2), 128-136.
- Arnett, J. (2000) Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Barclay, S. R., & Stoltz, K. B. (2016). The Life-Design Group: A Case Study Assessment. *The Career Development Quarterly*, 64(1), 83–96.
- Bardagi, M. P. & Oliveira, T.F. (2020). Disciplina curricular de Planejamento de Carreira com alunos universitários: a experiência da UFSC. In A. Knabem, C.S. Corrêa da Silva & M. P. Bardagi (Orgs.), *Orientação, desenvolvimento e aconselhamento de carreira para estudantes universitários no Brasil* (pp. 161-186). Brazil Publishing.
- Bardagi, M. P., & Albanaes, P. (2015). Avaliação de intervenções vocacionais no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(2), 123-135.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Carvalho, C.L., Taveira, M. C. & Ambiel, R. M. A. (2021). Career Adaptability in the 9th Year: Efficacy of an Intervention in Two Consecutive School Years. *Paidéia* (Ribeirão Preto), e3132. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3132>.
- Creed, P. A., Fallon, T., & Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behaviour*, 74, 219–229.
- Di Fabio, A., & Maree, J. G. (2012). Group based life design counseling in an Italian context. *Journal of Vocational Behaviour*, 20, 100–107.

- Duarte, M. E. (2018). Career counseling and career coaching in working contexts Learning from each other. In L. Nota & S. Soresi (Orgs.), *Counseling and Coaching in Times of Crisis and Transition* (pp. 83-102). Routledge.
- Feigel, G., Schüler, J.L. & Luna, I.N. (2017). Trabalhando critérios e escolha com jovens em orientação profissional. In M.D. Lisboa & D.H.P Soares (Orgs.), *Orientação Profissional em ação: formação e prática de orientadores* (pp. 227-251). Summus Editorial.
- Green Z. A. (2021). Strengthening career adaptation among school teachers in Pakistan: Test of strengths-based career intervention imparted through emotionalized learning experiences. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1–33. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09502-2>
- Green, Z. A., Noor, U., & Hashemi, M. N. (2020). Furthering Proactivity and Career Adaptability Among University Students: Test of Intervention. *Journal of Career Assessment*, 28(3), 402–424. <https://doi.org/10.1177/1069072719870739>
- Guichard, J. (2018). Final Purposes for Life-and-Career Design Interventions in the Anthropocene Era. In V. Cohen-Scali, L. Nota, & J. Rossier (Orgs.), *New Perspectives on Career Guidance and Counseling in Europe. Building Careers in Changing and Diverse Societies* (pp. 189-204). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61476-2_12
- Hamilton, K. E., & Dobson, K. S. (2001). Empirically supported treatments in psychology: Implications for international promotion and dissemination. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1, 35-51.
- Hartung, P. J. (2011). Career construction: Principles and practice. In K. Maree (Org.), *Shaping the story: A guide to facilitating narrative career counselling* (pp. 103–120). Van Schaik.

- Hartung, P. J., & Vess, L. (2016). Critical moments in career construction counselling. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 31–39.
- Kalakoski, V. & Nurmi, J. E. (1998). Identity and educational transitions: age differences in adolescent exploration and commitment related to education, occupation and family. *Journal of Research on Adolescence*, 8 (1), 29-47.
- Koen, J., Klehe, U-C., & Van Vianen, A.E.M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 395-408.
- Lau, S.; Wan, K. & Tsui, M. (2021). Evaluation of a Blended Career Education Course during the COVID-19 Pandemic on Students' Career Awareness. *Sustainability*, 13(6), 3471; <https://doi.org/10.3390/su13063471>
- Leitão, L. M., & Paixão, M. P. (2008). Consulta psicológica vocacional para jovens adultos e adultos. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Orgs.), *Psicologia vocacional: perspectivas para a intervenção* (pp. 59-91). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Loureiro, M. N. P. S. (2012). *Intervenções de Carreira no Ensino Superior: Estudo da Eficácia de um Seminário de Gestão Pessoal de Carreira*. [Tese de Doutorado, Universidade do Minho].
- Maree, J.G. (2021). The outcomes of a mixed-methods, innovative group life design intervention with unemployed youths. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22, 667-687. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09514-y>
- Maree, J.G., & Gerryts, E.W. (2014). Narrative counselling with a young engineer, *Journal of Psychology in Africa*, 24(5), 457-463.
- Marques, C. & Taveira, M. (2020). Programa Gestão Pessoal da Carreira para Universitários: Análise Qualitativa do Processo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(2), 123-136. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n201>

- McAdams, D. P. (2013). The psychological self as actor, agent, and author. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 272–295.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233–238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- McMahon, M., Watson, M., & Bimrose, J. (2012). Career adaptability: A qualitative understanding from the stories of older women. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 762–768.
- Melo, S. L. & Borges, L. O. (2007). A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27 (3), 376-395.
- Motlova, V. & Honsova, P. (2021). The effects of a 13-week career development programme on career-adapting thoughts and behaviours. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21, 571–588. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09454-z>
- Nota, L., Soresi, S., Di Maggio, I., Santilli, S., Ginevra, M.C. (Eds.) (2020). *Career counselling and vocational designing for an inclusive and sustainable future*. Springer.
- Oliveira, M. C. & Coleta, M. F. D. (2008). Adaptação e validação da Escala Combinada de Atitudes da Maturidade de Carreira (CDA): versão para estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (2), 45-65.
- Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Coleta, M. F. (2012). Pressupostos teóricos de Super: dados ou aplicáveis à Psicologia Vocacional contemporânea? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 223-234.
- Oliveira-Silva, L.C. & Miranda, B.M. Projeto de carreira: o mapa do gerenciamento de carreira. In A.L. Andrade, M.F.O. Nunes, M.Z. Oliveira, & R.A.M. Ambiel (Orgs.), *Técnicas e medida em orientação profissional e de carreira* (pp. 33-46). Vetor Editora.
- Rossier, J., Ginevra, M., Bollmann, G., & Nota, L. (2017). The importance of career adaptability, career resilience, and employability in designing a successful life. In J.

- Maree (Org.), *Psychology of career adaptability, employability and resilience* (pp. 65–82). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_5.
- Rottinghaus, P. J., Buelow, K. L., Matyja, A., & Schneider, M. R. (2012). The Career Futures Inventory-Revised: measuring dimensions of career adaptability. *Journal of Career Assessment*, 20, 123–139.
- Santilli, S., Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Soresi, S., & Nota, L. (2021). In the same boat? An online group career counseling with a group of young adults in the time of COVID-19. *International journal for educational and vocational guidance*, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09505-z>
- Santisi, G., Magnano, P. Zammitti, A & Zarbo, R (2021). Training to improve career adaptability, optimism, and hope as resources to promote professional development. *Counseling*, 14 (1), 76-91.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (2002). Career Construction – a developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development* (pp. 149-205). Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In R.W. Lent & S.D., Brown, *Career Development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Library of Congress.
- Savickas, M. L. (2011). Career counseling. In J. Carlson & M. Englar-Carlson (Orgs.), *Theories of psychotherapy*. American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2013). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 147-183). Wiley.

- Savickas, M. L. (2015). Life designing with adults – developmental individualization using biographical bricolage. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 135-150). Hogrefe.
- Savickas, M. L. (2019). Career counseling (2nd ed.). *Theories of psychotherapy series*. American Psychological Association.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661–673.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Sávoly, D. D. K. & Dost, M. T. (2020). Effectiveness of a school-to-work transition skills program in a collectivist culture. *Australian Journal of Career Development* 29(2):127-136.
- Silva, S. & Bardagi, M.P. (2016). Intervenções de carreira no ensino superior: estrutura dos serviços na grande Florianópolis. *Revista Psicologia em Foco*, 8 (12), 14-32.
- Souza, T. S.L., & Teixeira, M. A. P. (2020). Avaliação dos efeitos do Minha História de Carreira para construção de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(1), 29-39. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n104>
- Spokane, A. (2004). Avaliação das Intervenções de Carreira. In L. M. Leitão (Org.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 455-473). Quarteto.
- Taveira, M. C., & Pinto, J. C. N. C. (2008). Gestão pessoal da carreira no Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60, 77-91.

- Teixeira, M. A. P. & Gomes, W. B. (2004). Estou me formando... e agora?: Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 47 – 62.
- Teychenne, M., Parker, K., Teychenne, D., Sahlqvist, S., Macfarlane, S., & Costigan, S. (2019). A pre-post evaluation of an online career planning module on university students' career adaptability. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 10(1), 42–55.
- Van der Horst, A. C., Klehe, U., Brenninkmeijer, V., & Coolen, A. C. M. (2021). Facilitating a successful school-to work transition: Comparing compact careeradaptation interventions. *Journal of Vocational Behavior*, 128, 1-17.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103581>
- Wendlandt, N. M. & Rochlen, A. B. (2008). Addressing the college-to-work transition. *Journal of Career Development*, 35 (2), 151-165.

2.3 Manuscrito 03

Intervenção online para o desenvolvimento de recursos de adaptabilidade de carreira em estudantes universitários: análise de resultados e processos

Os atuais contextos socioeconômicos, dada a sua complexidade e imprevisibilidade demandam múltiplas transições, dificultando o planejamento futuro das trajetórias de vida e carreira (Langher et al., 2018; Craparo et al., 2018; Brown & Roche, 2015). Esse cenário requer mais flexibilidade e a capacidade de adaptação a mudanças rápidas e contínuas, passando a exigir cada vez mais que os indivíduos assumam a responsabilidade pela gestão das suas próprias carreiras (Lent & Brown, 2020).

Os desafios que se colocam para a construção das vidas e carreiras no mundo do trabalho contemporâneo tornaram necessário, no âmbito da Psicologia Vocacional, o desenvolvimento de abordagens que preparem as pessoas para a imprevisibilidade da vida e que enfatizem a flexibilidade, a adaptabilidade e aprendizagem ao longo da vida (Savickas, 2015). A Teoria da Construção de Carreira (Savickas, 2005; 2013) e modelo *Life Design* (Savickas et al. 2009) foram concebidos no bojo desses desafios sociais. Nessa perspectiva, a adaptabilidade de carreira tem se evidenciado como um recurso necessário para o desenvolvimento de carreira com vistas a responder positivamente aos desafios nos domínios da carreira e do trabalho (Johnston, 2018).

A adaptabilidade de carreira é uma metacompetência que compreende a prontidão e os recursos individuais para lidar com tarefas atuais e iminentes do desenvolvimento de carreira, transições ocupacionais e rupturas pessoais (Savickas, 2013). O construto é operacionalizado por meio das dimensões preocupação, controle, curiosidade e confiança (Savickas & Porfeli, 2012), as quais representam os recursos que as pessoas utilizam para gerenciar tarefas e transições ao longo do processo de construção de suas carreiras (Savickas, 2013).

A preocupação corresponde à consciência dos indivíduos quanto a necessidade de se preparar para tarefas relacionadas à carreira. O controle envolve assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento da carreira e tomar decisões em direção aos objetivos almejados. A curiosidade refere-se à exploração do ambiente para adquirir informações sobre si mesmo e as opções de carreira. Por fim, a confiança caracteriza-se pela crença na eficácia pessoal para a resolução de tarefas vocacionais (Savickas & Porfeli, 2012). Considerados essenciais para a autogestão de carreira (Hirschi, 2012), os quatro recursos de adaptabilidade permitem que os indivíduos gerenciem, negociem ou tratem de mudanças de carreira (Savickas, 2013).

A importância do desenvolvimento e aprimoramento dos recursos de adaptabilidade de carreira tem sido reiteradamente apontada na literatura (Hartung, 2011; Rossier et al., 2017; Savickas, 2019). Essa relevância é destacada especialmente em momentos em que se faz necessário realizar tarefas vocacionais, gerenciar transições ou lidar com escolhas de carreira. Isto porque os recursos de adaptabilidade de carreira são úteis para delinear estratégias de resolução de problemas e reconhecer oportunidades e comportamentos adaptativos e de enfrentamento (Hartung, 2011).

Para além das idiosincrasias características do século 21 que vieram a transformar a adaptabilidade de carreira em uma competência essencial desse tempo (Duffy et al., 2015; Maree & Di Fabio, 2015; Savickas, 2013), períodos normativos de transição, como a passagem da universidade para o mundo do trabalho demandam um incremento das capacidades adaptativas (Blustein et al., 2019). Esse é um período que costuma ser desafiador e suscitar o sentimento de despreparo para o mundo do trabalho, potencializado pelo contexto de um mercado cada vez mais competitivo e que dificulta a inserção profissional (Helyer & Lee, 2014).

Ademais, a pandemia de Covid-19 impactou diretamente a economia e o mercado de trabalho, acarretando uma crise global. De acordo com a Organização Internacional do

Trabalho (OIT, 2020), os jovens adultos foram os principais afetados pelas consequências sociais e econômicas dessa crise. O advento da pandemia aumentou substancialmente as preocupações dos jovens adultos em relação ao planejamento de carreira, haja vista os obstáculos que se colocaram para a realização de seus planos (Nota et al., 2020; Hite & McDonald, 2020). Junto disso, as dificuldades e incertezas típicas do período pandêmico dificultaram a busca pela realização de objetivos futuros, dada a ênfase necessária em problemáticas correntes (Bianchi, 2020). Frente a essa realidade, autores como Fouad (2020) e Blustein et al. (2020) incentivam o desenvolvimento de pesquisas e intervenções de carreira, com vistas a fornecer apoio, especialmente para os jovens, durante esse período de crise.

Como é possível depreender, a transição universidade-trabalho é um processo complexo, com significativas repercussões na construção de carreira dos estudantes. Somado a isso, o cenário de imprevisibilidade do mundo do trabalho, agravado pela pandemia, torna esse período ainda mais desafiador, aumentando a necessidade de intervenções de carreira em todos os níveis, com vistas a preparar as pessoas para um contexto em constante mudança (Maree, 2019). Por isso, torna-se necessário auxiliar os jovens adultos no desenvolvimento de recursos autorregulatórios e adaptativos para a transição da universidade para do mundo do trabalho (Koen et al., 2012).

Isso indica a necessidade de que as universidades, além do preparo para o exercício profissional, também oportunizem aos graduandos o desenvolvimento de competências para a inserção profissional e o desenvolvimento de carreira (Jackson & Chapman, 2012) para enfrentarem com mais preparo os desafios inerentes a esse período (Koen et al., 2012). Nesse sentido, intervenções voltadas ao desenvolvimento da adaptabilidade de carreira são recomendadas haja vista que ações dessa natureza podem influenciar positivamente as trajetórias de carreira (Ambiel et al., 2015).

Ademais, estudos têm demonstrado que a adaptabilidade de carreira correlaciona-se positivamente com maior envolvimento em atividades de exploração de carreira (Rottinghaus, et al., 2005; Tolentino et al., 2014), ajuste flexível de metas, determinação na busca de objetivos, autoeficácia na busca de emprego (Guan et al., 2013), autoeficácia nas decisões de carreira (Douglass & Duffy, 2015), senso de controle (Duffy, 2010), satisfação no trabalho (Coetzee & Stoltz, 2015), personalidade pró-ativa (Tolentino et al., 2014), bem-estar geral e profissional (Maggiori et al., 2013) e empregabilidade (De Guzman & Choi, 2013). Por outro lado, correlações negativas foram encontradas entre adaptabilidade de carreira e entrincheiramento de carreira (Zacher et al., 2015) e com o estresse no trabalho (Johnston, et al., 2013). Resultados de pesquisas também indicam a adaptabilidade de carreira como preditora de satisfação em processos de transição (Hirschi, 2010), satisfação profissional (Tolentino et al., 2013), bem-estar subjetivo (Hartung & Taber, 2008), autoeficácia na busca de emprego (Guan et al., 2013) e qualidade do emprego obtido (Koen et al., 2012; Koen et al., 2010; Zikic & Klehe, 2006).

Com base no exposto, este estudo apresenta a análise dos resultados (eficácia da intervenção) e de processos (condições que estão associadas aos resultados) (Taveira & Pinto, 2008) de uma intervenção de carreira em grupo *online* elaborada com o objetivo de desenvolver recursos de adaptabilidade de carreira de jovens adultos universitários em fase final do curso de graduação. Assim sendo, no que se refere aos resultados da intervenção, conceberam-se as seguintes hipóteses, considerando as variáveis adaptabilidade de carreira (dimensões preocupação, controle, curiosidade e confiança) e os indicadores de desenvolvimento de carreira: i) haverá diferença significativa entre os escores do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental para todas as variáveis; ii) não haverá diferença significativa entre os escores do pré-teste e do pós-teste do grupo controle; iii) haverá diferença significativa nos escores do pós-teste entre o grupo controle e experimental para todas as variáveis. Cumpre esclarecer que os

indicadores de desenvolvimento de carreira foram elegidos para compor a avaliação por apresentarem proximidade conceitual com o construto adaptabilidade de carreira, sendo considerados um recurso complementar para avaliar a adaptabilidade de carreira (Audibert, 2013; Silva, 2010).

Embora a eficácia dos programas de carreira já venha sendo investigada há décadas (Whiston, et al., 2017; Brown & Krane, 2000 Brown, 2015; Whiston et al., 1998; Oliver & Spokane, 1988), a validação da utilidade e a eficácia desses processos é um tópico recorrente e bastante recomendado (Gamboa et al., 2011; Lassance et al., 2009; Whiston et al., 2005), especialmente no contexto brasileiro, por constatar-se a existência de poucos estudos abordando a temática (Ambiel, 2014; Noronha et al., 2014).

Vários estudos de meta-análise têm corroborado os efeitos positivos das intervenções de carreira (Brown & Roche, 2015; Langher et al., 2018; Spokane & Nguyen, 2016; Whiston et al., 2017). Estudos de intervenção anteriores também demonstraram a eficácia na promoção de recursos de adaptabilidade de carreira de estudantes universitários (Green et al., 2020; Savoly & Dost, 2020; Teychenne et al., 2019; Cheung & Jin, 2015; Coolen, 2014; Koen et al., 2012). No entanto, como discutem Lau et al., (2021) a maioria desses trabalhos já desenvolvidos reporta os efeitos de intervenções realizadas em um modelo presencial. Assim, este estudo possibilita a análise da eficácia de uma intervenção mediada por tecnologias, recurso cada vez mais utilizado principalmente após o início da pandemia de Covid-19. Ademais, este trabalho também permite contribuir com a diversificação das intervenções realizadas e avaliadas no contexto brasileiro, as quais, conforme Bardagi e Albanaes (2015), se caracterizam pelo predomínio do público de adolescentes estudantes do Ensino Médio. Do mesmo modo, é relevante considerar que não foram localizados na literatura nacional estudos anteriores que tenham se dedicado a conceber intervenções especificamente voltadas à promoção de recursos de adaptabilidade de carreira e/ou avaliado os seus resultados.

Método

Participantes

A amostra foi composta por 55 participantes (26 no grupo experimental e 29 no grupo controle) de cursos superiores de diferentes áreas, provenientes de diferentes estados do país, sendo 37 mulheres e 18 homens, com média de idade de 23,65 ($\pm 1,96$). A maioria dos participantes são solteiros ($n=53$), nenhum deles possuem filhos, e a maior parte trabalha ($n=29$). Os critérios para participação foram ter idade entre 18 e 29 anos e estar na fase final do curso de graduação.

Procedimentos

Primeiramente, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, obtendo-se aprovação (CAAE 30227320.3.0000.0121). Em seguida, procedeu-se à elaboração do protocolo de intervenção, considerando as recomendações teórico-metodológicas de Savickas (2002, 2005, 2013) e Savickas et al. (2009), bem como estudos anteriores que apresentaram o desenvolvimento e a implementação de intervenções de carreira especificamente pautadas no construto adaptabilidade de carreira e direcionadas a um público semelhante ao deste estudo (Green et al., 2020; Savoly & Dost, 2020; Teychenne et al., 2019; Koen et al., 2012). No entanto, foram feitas alterações na estrutura e nos exercícios utilizados, considerando a adequação às especificidades do público e demais particularidades metodológicas tidas como fundamentais. A intervenção foi conduzida pela pesquisadora responsável por este estudo, que apresenta experiência profissional na coordenação de grupos, e contou com o auxílio de uma acadêmica formanda do curso de Psicologia com experiência na área de intervenções de carreira e com a supervisão do professor orientador do presente estudo.

A divulgação aos estudantes foi realizada por meio de envio de *e-mails* institucionais, grupos de *WhatsApp* e redes sociais *Facebook* e *Instagram*. Os estudantes que decidiram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A intervenção ocorreu em cinco pequenos grupos, de modo que os estudantes foram distribuídos em um deles em função da ordem de inscrição e disponibilidade de horários. Aqueles participantes que não puderam participar dos grupos nos dias e horários estipulados integraram o grupo controle.

A intervenção foi realizada de forma síncrona e *online*, por meio da plataforma de reuniões *Google Meet*. Os grupos foram realizados entre os meses de abril e agosto de 2021. Ao final de cada encontro os participantes foram convidados a registrar as ideias e reflexões obtidas a partir das atividades realizadas. Tendo em vista os objetivos previamente estabelecidos, a intervenção de carreira foi estruturada em cinco encontros, sendo um por semana, com duração de 1 hora e 30 minutos cada. A estrutura da intervenção encontra-se sistematizada na Tabela 1 (Estrutura da intervenção).

Tabela 1

Estrutura da intervenção

| Sessão | Objetivos | Dimensões da adaptabilidade |
|--------------------------------|--|-----------------------------|
| 01 | | Preocupação |
| Vamos conhecer o nosso grupo? | Introdução e contrato. Integração dos participantes. | Controle Curiosidade |
| 02 | | Preocupação |
| Vamos contar a nossa história? | Discussão sobre significados atribuídos à carreira. Refletir sobre a história pessoal e de carreira e desenvolver perspectiva temporal. | Controle Confiança |

| | | |
|----|---|---|
| 03 | Amplificar o autoconhecimento a partir das técnicas e mapear interesses e habilidades. Refletir sobre a trajetória acadêmica e o mundo do trabalho. | Curiosidade Preocupação |
| 04 | Exploração do mundo do trabalho Tomada de decisão e estabelecimento de critérios. | Curiosidade Preocupação |
| 05 | Planejamento e implementação de objetivos. | Curiosidade Preocupação Controle Confiança |

Instrumentos

i) *Questionário Sociodemográfico e Acadêmico*: elaborado especificamente para este estudo com o propósito de identificar variáveis sociodemográficas e acadêmicas.

ii) *Escala de Adaptabilidade de Carreira (Career Adapt-Abilities Scale) - CAAS* (Savickas & Porfeli, 2012; Teixeira et al., 2012; Audibert & Teixeira, 2015): instrumento composto por 24 itens que se agrupam em quatro conjuntos de acordo com as dimensões da adaptabilidade de carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança), com seis itens cada, respondidos em uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos (1 - Desenvolvi pouco ou nada à 5 - Desenvolvi extremamente bem).

iii) *Escalas de Desenvolvimento de Carreira para Universitários - EDCU* (Teixeira et al., 2019): instrumento composto por 31 itens que avaliam um conjunto de crenças, atitudes e comportamentos relacionados ao desenvolvimento de carreira de estudantes universitários, que se associam teoricamente com o construto das respostas adaptativas na transição para o

trabalho, e se subdivide nas dimensões identidade de carreira, exploração, autoeficácia profissional, locus de controle e decisão de carreira. Para responder o instrumento avalia-se em uma escala de 1 a 5 se a frase é totalmente falsa (não corresponde de maneira alguma ao modo como o respondente sente, pensa ou age) ou é totalmente verdadeira (corresponde perfeitamente ao modo como sente, pensa ou age)

iv) *Questionário de avaliação de reação*: elaborado para este estudo, com o objetivo explorar a percepção dos participantes sobre o processo de intervenção vivenciado. O instrumento, não identificado, foi aplicado ao final do último encontro do grupo.

Análises

A normalidade da distribuição das variáveis foi analisada pelo teste *Kolmogorov-Smirnov* ($p > .05$ = distribuição normal, $p < .05$ = distribuição não normal). Inicialmente, se executou a análise de correlação de *Spearman* ou *Pearson* (segundo os resultados da análise de distribuição das variáveis) entre o escore geral da Escala de Adaptabilidade de Carreira (*CAAS*) e suas quatro dimensões (preocupação, controle, curiosidade e confiança) e o escore geral da Escala de Desenvolvimento de Carreira de Universitários (*EDCU*) do pré-teste e do pós-teste. Os pontos de corte usados para a interpretação foram os definidos por *Cohen* (1988) onde coeficientes de correlação entre 0.00 e 0.10 foram considerados nulos; entre 0.11 e 0.29, fracos; entre 0.30 e 0.49, moderados, 0.50 e 0.99 fortes e 1.00 perfeito.

Posteriormente, foram realizados cinco testes t de *Student* para comparar o escore geral da Escala de Adaptabilidade de Carreira (*CAAS*) e suas quatro dimensões (preocupação, controle, curiosidade e confiança) e o escore geral da Escala de Desenvolvimento de Carreira de Universitários (*EDCU*) do grupo experimental e de controle no pré-teste. Para todas as análises de comparação de grupos foram implementados procedimentos de re-amostragem (*bootstrapping*; 1000 re-amostragens, com intervalo de confiança 99%), com vistas a apresentar

maior confiabilidade aos resultados, corrigir possíveis desvio de normalidade da amostra e apresentar intervalo de confiança de 99% para as diferenças de média (Haukoos & Lewis, 2005). Foi utilizado o d de *Cohen* (Cohen, 1988) como medida de tamanho de efeito das comparações par-a-par usando as seguintes normas interpretativas: sem efeito (entre 0.00 e 0.10); efeito fraco (entre 0.11 e 0.29); efeito moderado (entre 0.30 e 0.49) e efeito forte (> 0.50).

Também foram realizadas análises de *Generalized Estimating Equations* (GEE) com a finalidade de comparar o escore geral da Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS) e suas quatro dimensões (preocupação, controle, curiosidade e confiança) e o escore geral da Escala de Desenvolvimento de Carreira de Universitários (EDCU) em dois tempos (pré-teste e pós-teste) do grupo controle e do grupo experimental. Nas GEEs, foi usada uma distribuição *Gamma* por ser uma distribuição flexível que pode adotar vários tipos de distribuição, incluída a normal. As análises foram realizadas utilizando o software no programa *SPSS* para *Windows*.

Resultados

Avaliação de resultados

A Tabela 2 (Resultados do teste de *Kolmogorov-Smirnov* usando os escores obtidos no pré-teste) apresenta os resultados do teste de *Kolmogorov-Smirnov* no escore geral da CAAS e suas quatro dimensões (preocupação, controle, curiosidade e confiança) e o escore geral da EDCU com os dados obtidos no pré-teste e no pós-teste. Como pode ser observado na Tabela 1, os escores da dimensão controle da adaptabilidade de carreira, o escore geral da adaptabilidade de carreira e o escore do desenvolvimento de carreira no pré-teste assim como o escore do desenvolvimento de carreira no pós-teste, apresentaram normalidade na distribuição dos dados ($p > .05$). Enquanto as dimensões preocupação, curiosidade e confiança do desenvolvimento de carreira no pré-teste e todas as dimensões da adaptabilidade carreira assim como seu escore geral no pós-teste, não apresentaram distribuição normal dos dados ($p < .05$).

Tabela 2

Resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov usando os escores obtidos no pré-teste.

| Variáveis | Pré-teste | | Pós-teste | |
|--------------------------------|-------------|---------------|-------------|---------------|
| | Estatístico | Significância | Estatístico | Significância |
| Dimensão Preocupação | 0.139 | .009 | 0.137 | .012 |
| Dimensão Controle | 0.114 | .074 | 0.166 | .001 |
| Dimensão Curiosidade | 0.142 | .007 | 0.122 | .041 |
| Dimensão Confiança | 0.146 | .005 | 0.153 | .003 |
| Adaptabilidade de Carreira | 0.074 | .200 | 0.145 | .006 |
| Desenvolvimento de Carreira | 0.083 | .200 | 0.088 | .200 |

A Tabela 3 (Testes *t* de *Student* para comparar o escore geral da CAAS e suas quatro dimensões e o escore geral da EDCU do grupo experimental e do grupo controle no pré-teste) apresenta os resultados dos cinco testes *t* de *Student* executados para comparar o escore geral da CAAS e suas quatro dimensões (preocupação, controle, curiosidade e confiança) e o escore geral da EDCU do grupo experimental e de controle no pré-teste. Todas as comparações, com exceção da dimensão preocupação da adaptabilidade de carreira, cumpriram com o pré-requisito de homogeneidade das variâncias. Isto posto, o resultado reportado do teste *t* realizado na variável preocupação apresenta a correção de *Welch*.

Encontram-se diferenças significativas nos escores da dimensão controle e nos escores gerais da adaptabilidade de carreira, evidenciando que o grupo controle apresenta maiores escores desses construtos comparado com o grupo experimental. Por outro lado, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre os escores das dimensões

preocupação, curiosidade e confiança da adaptabilidade de carreira e nos escores de desenvolvimento de carreira do grupo controle e experimental no pré-teste.

Tabela 3

Testes t de Student para comparar o escore geral da Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS) e suas quatro dimensões e o escore geral da Escala de Desenvolvimento de Carreira de Universitários (EDCU) do grupo experimental e do grupo controle no pré-teste.

| Variável independente | Grupo | Média (DP) | ΔM [99% IC] | t | Sig | d |
|-----------------------------------|---------------------|----------------------|--------------------------|--------------|-------------|-------------|
| Preocupação | Experimental | 18.76 (5.65) | -2.26 (-4.78 – - | 1.772 | .084 | 0.50 |
| | Controle | 21.03 (3.42) | 0.24) | | | |
| Controle | Experimental | 19.84 (5.12) | -2.70 (-5.10 – - | 2.171 | .034 | 0.62 |
| | Controle | 22.55 (4.11) | 0.24) | | | |
| Curiosidade | Experimental | 22.76 (5.90) | -2.27 (-5.70 – - | 1.466 | .149 | 0.41 |
| | Controle | 24.03 (3.51) | 0.88) | | | |
| Confiança | Experimental | 22.76 (5.90) | -1.26 (-4.18 – - | 0.978 | .332 | 0.27 |
| | Controle | 24.03 (3.51) | 1.54) | | | |
| Adaptabilidade de Carreira | Experimental | 80.76 (18.23) | -8.50 (-17.74 – - | 2.036 | .047 | 0.56 |
| | Controle | 89.27 (12.49) | 0.55) | | | |
| Desenvolvimento de Carreira | Experimental | 106.15 (18.95) | -0.60 (-10.24 – - | 0.127 | .900 | 0.03 |
| | Controle | 106.75 (16.45) | 9.16) | | | |

Nota. *DP* = desvio padrão; ΔM = Diferença de média entre os grupos; IC = Intervalo de confiança; Sig = Significância estatística; *d* = valor de *d* de Cohen.

Foram realizadas análises de *Generalized Estimating Equations* (GEE) com a finalidade de comparar o escore geral CAAS e suas quatro dimensões (preocupação, controle, curiosidade e confiança) e o escore geral da EDCU em dois tempos (pré-teste e pós-teste) no grupo controle e no grupo experimental. A Tabela 4 (Resultados das análises de GEE e das comparações par a par) apresenta os resultados das GEEs testadas.

Tabela 4

Resultados das análises de GEE e das comparações par a par.

| Categoria | Wald | gl | p | Comparações | Diferencia de medias (IC) | p | <i>d</i> |
|-------------|--------|----|-------------|---------------------|---------------------------|--------------|--------------|
| | | | | Pré-teste – | | | |
| | | | | pós- teste | -6.92 | 0.000 | 1.527 |
| | | | | grupo | (-9.22 - - 4.62) | | |
| | | | | experimental | | | |
| Dimensão | | | | Pré-teste – | | | |
| preocupação | 99.910 | 3 | .000 | pós- teste | 0.17 | 1.000 | -0.044 |
| | | | | grupo controle | (-1.72 - 2.06) | | |
| | | | | Pós-teste | | | |
| | | | | grupo | -4.83 | 0.000 | 6.67 |
| | | | | experimental | (-7.56 - -2.09) | | |
| | | | | – pós- teste | | | |

| | | | | grupo controle | | | | | |
|----------|--------|---|-------------|-----------------------------|--|--------------|--|---------------|--|
| | | | | <hr/> | | | | | |
| | | | | Pré-teste – | | | | | |
| | | | | pós- teste | | | | | |
| | | | | -6.15 | | 0.000 | | -1.58 | |
| | | | | (-8.12 - - 4.18) | | | | | |
| | | | | grupo experimental | | | | | |
| | | | | Pré-teste – | | | | | |
| | | | | pós- teste | | | | | |
| | | | | 0.20 | | 1.000 | | -0.046 | |
| | | | | (-1.93 - 2.34) | | | | | |
| Dimensão | 80.900 | 3 | .000 | grupo controle | | | | | |
| | | | | Pós-teste | | | | | |
| | | | | grupo experimental | | | | | |
| | | | | 3.65 | | 0.004 | | 4.93 | |
| | | | | (0.83 - 6.47) | | | | | |
| | | | | grupo controle | | | | | |
| | | | | <hr/> | | | | | |
| | | | | Pré-teste – | | | | | |
| | | | | pós- teste | | | | | |
| | | | | -5.19 | | 0.000 | | 0.90 | |
| | | | | (-8.11 - - 2.26) | | | | | |
| | | | | grupo experimental | | | | | |
| | | | | Pré-teste – | | | | | |
| | | | | pós- teste | | | | | |
| | | | | 1.10 | | 1.000 | | -0.24 | |
| | | | | (-3.32 - 1.12) | | | | | |
| | | | | grupo controle | | | | | |
| | | | | Pós-teste | | | | | |
| | | | | 1.81 | | 0.725 | | 2.26 | |
| | | | | (-1.27 - 4.91) | | | | | |
| | | | | grupo experimental – | | | | | |
| | | | | <hr/> | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-------------------|--------|---|-------------|---------------------|---------------------------|--|--------------|--------------|
| | | | | pós- teste | | | | |
| | | | | grupo controle | | | | |
| | | | | Pré-teste – | | | | |
| | | | | pós- teste | -2.80 | | 0.000 | 0.66 |
| | | | | grupo | (-4.96 - - 0.65) | | | |
| | | | | experimental | | | | |
| Dimensão | | | | Pré-teste – | | | | |
| confiança | 13.792 | 3 | .003 | pós- teste | -0.48 | | 1.000 | -0.13 |
| | | | | grupo controle | (-2.22 - 1.24) | | | |
| | | | | Pós-teste | | | | |
| | | | | grupo | 1.95 | | | |
| | | | | experimental – | (-1.98 - 4.10) | | 1.000 | 1.33 |
| | | | | pós- teste | | | | |
| | | | | grupo controle | | | | |
| | | | | Pré-teste – | | | | |
| | | | | pós- teste | -21.07 | | 0.000 | -1.70 |
| | | | | grupo | (-27.35 - - 14.80) | | | |
| | | | | experimental | | | | |
| Adaptabilidade de | | | | Pré-teste – | | | | |
| carreira | 90.901 | 3 | .000 | pós- teste | -1.20 (-7.44 - | | 1.000 | -0.093 |
| | | | | grupo controle | 5.07) | | | |
| | | | | Pós-teste | | | | |
| | | | | grupo | 11.36 (-1.35 - | | 0.016 | 4.42 |
| | | | | experimental | 21.37) | | | |
| | | | | – pós- teste | | | | |

| | | | | grupo | | | |
|--|--|--|--|---------------------|-------------------------|--------------|--------------|
| | | | | controle | | | |
| | | | | Pré-teste – | | | |
| | | | | pós- teste | -18.92 (-26.25 - | 0.000 | -1.31 |
| | | | | grupo | - 11.59) | | |
| | | | | experimental | | | |
| | | | | Pré-teste – | | | |
| | | | | pós- teste | -2.96 (-8.60 - | 1.000 | -0.25 |
| | | | | grupo controle | 2.67) | | |
| | | | | Pós-teste | | | |
| | | | | grupo | | | |
| | | | | experimental | 15.35 (3.78 - | 0.003 | 5,04 |
| | | | | – pós- teste | 26.91) | | |
| | | | | grupo | | | |
| | | | | controle | | | |

Nota: gl = graus de liberdade; p = Significância estatística; IC = Intervalo de confiança; d = valor de d de Cohen.

No que diz respeito à **dimensão preocupação**, os resultados das análises de *GEE* e das comparações par a par (Tabela 4) e as diferenças nos escores da dimensão preocupação da adaptabilidade de carreira do grupo controle e experimental em dois tempos (Gráfico 1), evidenciam que no grupo experimental encontram-se diferenças significativas entre os escores do pré-teste e do pós-teste, sendo que o pós-teste apresentou escores maiores ($M = 25.69$, $PD = 0.86$) que no pré-teste ($M = 18.76$, $PD = 1.98$). Por outro lado, no grupo controle não foram encontradas diferenças significativas entre os escores do pré-teste e do pós-teste. Também é

importante mencionar que foram identificadas diferenças significativas nos escores do pós-teste entre o grupo controle e o experimental, mostrando que o grupo experimental apresenta escores maiores da dimensão preocupação ($M = 25.69$, $PD = 0.57$) que o grupo controle ($M = 20.86$, $PD = 0.86$).

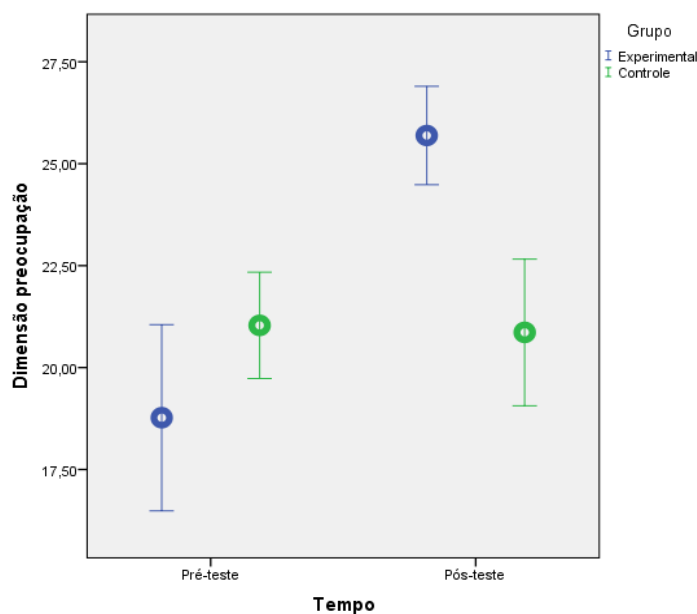


Gráfico 1. Diferenças nos escores da dimensão preocupação da adaptabilidade de carreira do grupo controle e experimental em dois tempos.

Os resultados da análise realizada com a **dimensão controle**, apresentadas na Tabela 4 (Resultados das análises de *GEE* e das comparações par a par) e no Gráfico 2 (Diferenças nos escores da dimensão controle da adaptabilidade de carreira do grupo controle e experimental em dois tempos), evidenciam que no grupo experimental foram verificadas diferenças significativas entre os escores do pré-teste e do pós-teste, sendo que o pós-teste apresentou escores maiores ($M = 26.60$, $PD = 0.65$) que no pré-teste ($M = 19.84$, $PD = 0.98$). Por outro lado, no grupo controle não foram verificadas diferenças significativas entre os escores do pré-teste e do pós-teste. Foram identificadas diferenças significativas nos escores do pós-teste entre o grupo controle e experimental, mostrando que o grupo experimental apresenta escores

maiores da dimensão controle ($M = 26.00$, $PD = 0.65$) que o grupo controle ($M = 22.34$, $PD = 0.84$).

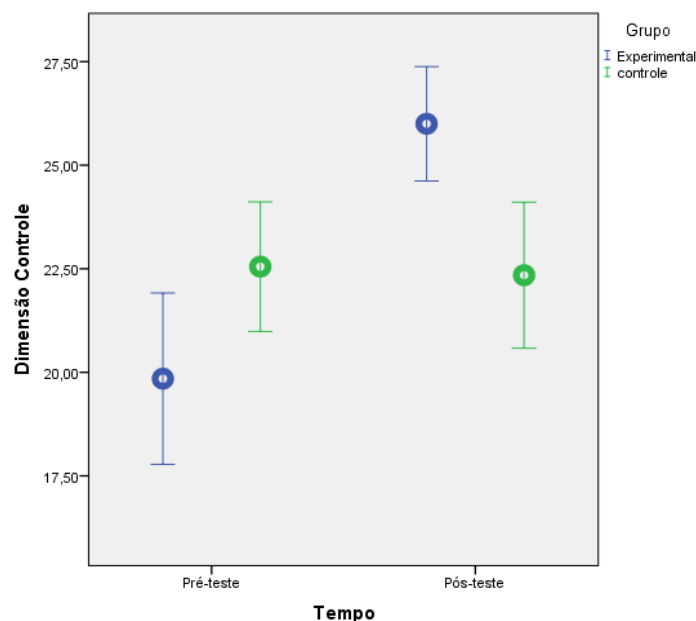


Gráfico 2. Diferenças nos escores da dimensão controle da adaptabilidade de carreira do grupo controle e experimental em dois tempos.

As análises relativas à **dimensão curiosidade** evidenciam que no grupo experimental existem diferenças significativas entre os escores do pré-teste e do pós-teste, sendo que o pós-teste apresentou escores maiores ($M = 24.57$, $PD = 0.89$) que no pré-teste ($M = 19.38$, $PD = 1.20$). Por outro lado, no grupo controle não foram verificadas diferenças significativas entre os escores do pré-teste e do pós-teste. Observa-se que na dimensão curiosidade não foram encontradas diferenças significativas nos escores do pós-teste entre o grupo controle e experimental. Tais resultados podem ser verificados por meio da Tabela 4 (Resultados das análises de *GEE* e das comparações par a par) e do Gráfico 3 (Diferenças nos escores da dimensão curiosidade da adaptabilidade de carreira do grupo controle e experimental em dois tempos).

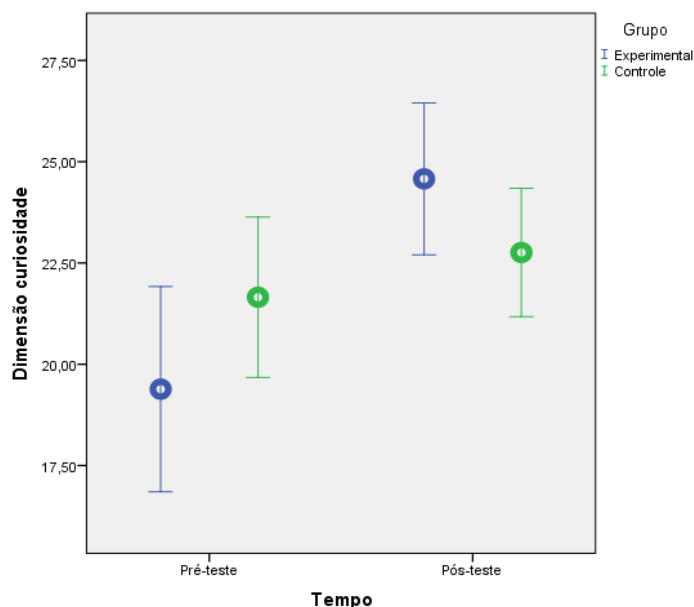


Gráfico 3. Diferenças nos escores da dimensão curiosidade da adaptabilidade de carreira do grupo controle e experimental em dois tempos.

Mediante os resultados das análises de *GEE* e das comparações par a par (Tabela 4) e a análise das diferenças nos escores da dimensão confiança da adaptabilidade de carreira do grupo controle e experimental em dois tempos (Gráfico 4) constata-se que em relação à **dimensão confiança**, no grupo experimental foram identificadas diferenças significativas entre os escores do pré-teste e do pós-teste, sendo que o pós-teste apresentou escores maiores ($M = 25.57$, $PD = 0.84$) que no pré-teste ($M = 22.76$, $PD = 1.13$). Por outro lado, no grupo controle não foram encontradas diferenças significativas entre os escores do pré-teste e do pós-teste. É possível observar que em relação à dimensão confiança também não foram constatadas diferenças significativas nos escores do pós-teste entre o grupo controle e experimental.

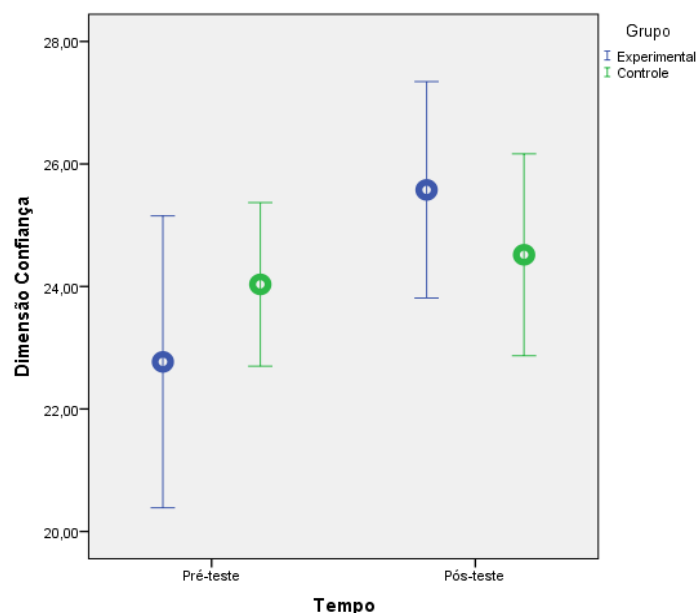


Gráfico 4. Diferenças nos escores da dimensão confiança da adaptabilidade de carreira do grupo controle e experimental em dois tempos.

Os resultados ainda evidenciam, conforme pode ser observado na Tabela 4 (Resultados das análises de *GEE* e das comparações par a par) e no Gráfico 5 (Diferenças nos escores da adaptabilidade de carreira do grupo controle e experimental em dois tempos), que no grupo experimental foram identificadas diferenças significativas entre os escores do pré-teste e do pós-teste na **adaptabilidade de carreira**, sendo que o pós-teste apresentou escores maiores ($M = 101.84$, $PD = 2.61$) que no pré-teste ($M = 80.76$, $PD = 3.50$). Por outro lado, no grupo controle não foram verificadas diferenças significativas entre os escores do pré-teste e do pós-teste. Também é importante mencionar que foram encontradas diferenças significativas nos escores do pós-teste entre o grupo controle e experimental, mostrando que o grupo experimental apresenta escores maiores da adaptabilidade de carreira ($M = 101.48$, $PD = 2.61$) que o grupo controle ($M = 90.48$, $PD = 2.74$).

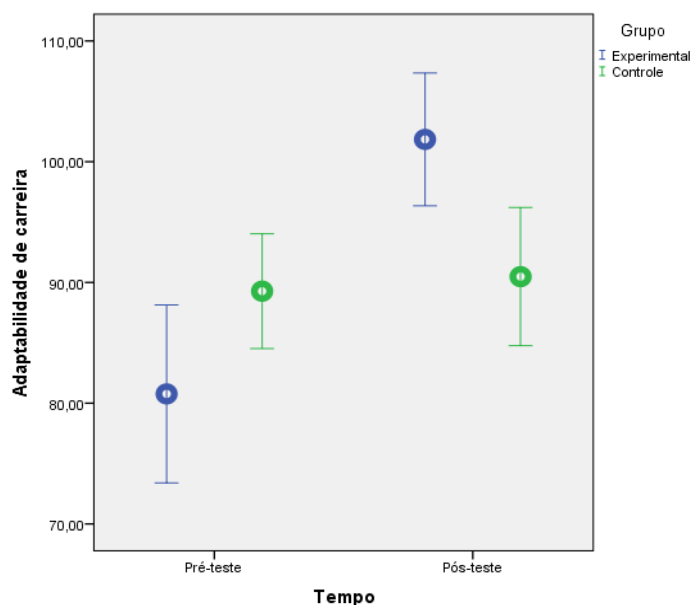


Gráfico 5. Diferenças nos escores da adaptabilidade de carreira do grupo controle e experimental em dois tempos.

Os resultados da *GEE* realizada e das comparações par a par (Tabela 4) e a análise das diferenças nos escores de **desenvolvimento de carreira** do grupo controle e experimental em dois tempos (Gráfico 6) evidenciam que no grupo experimental foram encontradas diferenças significativas entre os escores do pré-teste e do pós-teste nos indicadores de desenvolvimento de carreira, sendo que o pós-teste apresentou escores maiores de desenvolvimento de carreira ($M = 125.07$, $PD = 3.01$) que no pré-teste ($M = 106.15$, $PD = 3.64$). Por outro lado, no grupo controle não foram identificadas diferenças significativas entre os escores do pré-teste e do pós-teste. Também é importante mencionar que foram encontradas diferenças significativas nos escores do pós-teste entre o grupo controle e experimental, mostrando que o grupo experimental apresenta escores maiores de desenvolvimento de carreira ($M = 125.07$, $PD = 3.01$) que o grupo controle ($M = 109.72$, $PD = 3.18$).

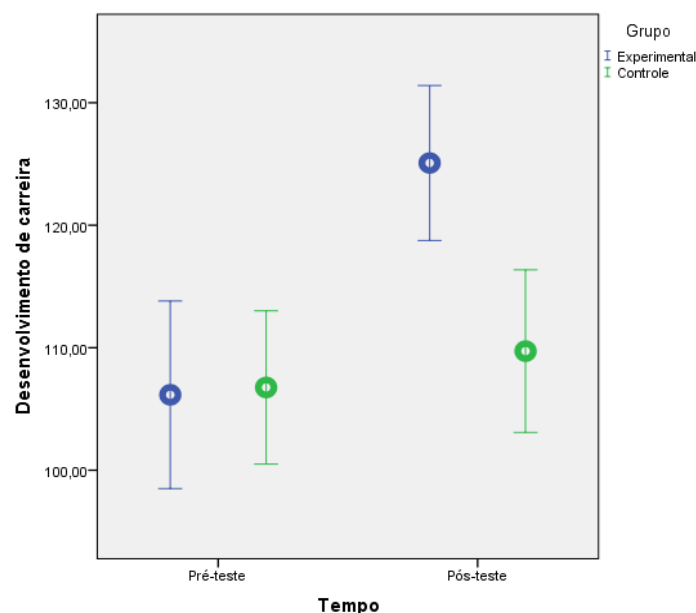


Gráfico 6. Diferenças nos escores do desenvolvimento de carreira do grupo controle e experimental em dois tempos

Avaliação de processo

O questionário de avaliação de reação buscou conhecer a percepção dos participantes a respeito do processo de intervenção. Para tanto, foram considerados na avaliação aspectos como tempo de duração da intervenção, quantidade de encontros, temas abordados, recursos utilizados, atendimento aos objetivos e contribuições percebidas.

O tempo de duração de cada encontro da intervenção foi considerado adequado pela maioria dos participantes ($n=25$), embora um deles ($n=1$) tenha considerado o tempo insuficiente, e nenhum dos participantes considerou excessivo. De modo geral, os estudantes que entenderam a duração como sendo adequada o fizeram por avaliar que o tempo previsto foi suficiente para a discussão dos temas propostos. Por outro lado, para o participante que avaliou a duração como insuficiente, o tempo foi curto considerando determinados momentos de interação do grupo “Em momentos que o grupo interagiu o tempo foi curto, e estes momentos considero importantes”.

A quantidade de encontros foi adequada para a maioria dos participantes (n=20), uma vez entendidos como suficientes para a abordagem das temáticas e objetivos propostos. No entanto, seis participantes (n=6) consideraram a quantidade de encontros insuficiente. Dentre as razões que justificam essa posição, foram mencionadas demanda pela inclusão de temas correlatos, como a instrumentalização para a inserção profissional, com atividades relacionadas à elaboração de currículos, por exemplo; a ampliação das discussões grupais; maior abordagem do autoconhecimento; e, por fim, a redução do número de tarefas para cada encontro, devido a dificuldades relacionadas ao tempo para realizá-las entre os encontros.

Os temas abordados no processo de intervenção foram avaliados como completamente adequados pela maior parte dos graduandos (n=25), enquanto apenas um deles (n=1) considerou os temas parcialmente adequados e nenhum participante avaliou os temas como inadequados. Aqueles que consideraram os temas completamente adequados, atribuíram essa opinião ao fato de que houve uma coerência e encadeamento na proposição dos temas, de modo a contemplar os objetivos propostos para o grupo. Por outro lado, o participante que considerou os temas parcialmente adequados descreveu a necessidade de maior aprofundamento na temática do autoconhecimento “Senti falta de aprofundar mais, de forma mais livre, o autoconhecimento, talvez mais com dinâmica durante o encontro, como no primeiro encontro”.

Os recursos tecnológicos de comunicação utilizados foram avaliados como completamente adequados para a maioria dos participantes (n=23), enquanto três deles (n=3) consideraram tais recursos parcialmente adequados. Os participantes que consideraram os recursos parcialmente adequados sugeriram maior exploração das ferramentas de comunicação disponíveis e mencionaram problemas como a qualidade da conexão com a Internet como dificultadores do processo. Para os demais, os recursos utilizados contemplaram de modo satisfatório as necessidades do grupo.

As atividades realizadas (exercícios e tarefas propostas) foram consideradas completamente adequadas para 25 participantes (n=25) e parcialmente adequadas para um participante (n=1). De modo geral, os estudantes que avaliaram as atividades como sendo completamente adequadas mencionaram sua pertinência e utilidade no processo de preparação para a inserção profissional e integração das diferentes dimensões da construção da carreira: “Considerarei completamente adequados pois as atividades se complementaram. Pude relacionar o autoconhecimento com a vida profissional, e perceber o que deve ser avaliado antes, para assim chegar a uma conclusão. A ansiedade muitas vezes nos faz pular processos de escolha, e o grupo proporcionou vivenciar cada etapa com cuidado e reflexão”.

No entanto, mesmo considerando as atividades completamente adequadas, houve relatos da percepção de que as atividades foram demasiado extensas em relação ao tempo disponível para sua realização: “Eu adorei fazer as atividades, pois elas me ajudaram bastante com autoconhecimento, entendimento da minha história e reflexão sobre o que eu quero para o meu futuro. Eram muitas tarefas e eu acabava tendo que reservar um tempo grande da semana para realizá-las, porém valeu a pena”. Nessa mesma direção, o participante que mencionou que as tarefas foram parcialmente adequadas também observou o aspecto referente ao volume de atividades “Achei que se os encontros fossem de 15 em 15 dias seria mais tranquilo de fazer as atividades, mas de uma semana pra outra, teve momento que achei muita coisa”.

Para a maioria dos participantes (n=20) os objetivos propostos para os encontros foram totalmente atingidos, enquanto 6 deles (n=6) avaliaram que os objetivos foram parcialmente alcançados e nenhum participante considerou que os objetivos não foram alcançados. Segundo os participantes, os objetivos foram totalmente atingidos por propiciarem reflexões sobre a construção de carreira, possibilitarem ampliar o autoconhecimento, identificar potencialidades e aspectos a serem desenvolvidos, explorar possibilidades e delinear planos. “Considerarei alcançados pois sinto que estou saindo diferente de quando entrei. Me sinto mais segura com o

futuro, além de considerar a psicologia escolar e educacional como algo profissional, o que antes, por falta de experiência, nunca havia cogitado. Então além dos objetivos alcançados também me surpreendi”.

Além disso, o grupo foi apontado como um espaço de apoio emocional considerando a situação pandêmica e os desafios da fase final de graduação. Os participantes que consideraram os objetivos parcialmente atingidos mencionaram que por não realizarem as atividades propostas sentiram dificuldades em acompanhar alguns encontros e também relataram a percepção da necessidade de um número maior de sessões para o aprofundamento das discussões. Ainda foi mencionado o caráter contínuo das reflexões que envolvem a construção de carreira “Acredito que o conteúdo entregue ao longo destas cinco semanas tem efeito mais duradouro do que apenas este período. Creio que irei refletir muito ainda sobre as questões que foram levantadas aqui”.

Ao serem convidados a refletir sobre as contribuições da intervenção para os seus processos de construção de carreira por meio de uma escala com pontuações de zero (nenhuma contribuição) a 10 (máxima contribuição) obteve-se $M=8,84$ ($DP=1,29$). Ao serem indagados quanto às contribuições advindas do processo de intervenção, foram destacados aspectos como otimismo e confiança em relação ao futuro, conhecimento de si e de possibilidades profissionais, bem como desconstrução de estereótipos relacionados à profissão, ressignificação e concepções relacionadas à carreira, auxílio no processo de tomada de decisão e no estabelecimento de metas e planos de carreira. Os excertos a seguir ilustram algumas das contribuições da intervenção percebidas pelos participantes:

Olha, eu estava muuuuito perdida e pessimista quanto ao meu futuro e o grupo me ajudou a ver as coisas de outra forma. Me mobilizou muito a tomar uma atitude, por menor que seja, e sair da inércia vendo que eu tenho capacidade para construir minha carreira. Foi uma injeção de coragem...

A intervenção aliviou muito minha ansiedade, pois quando entrei no grupo me sentia perdida e desmotivada com o futuro, quase como se estivesse vendo que o curso não era para mim. Ao longo dos grupos fui percebendo que isso era autocobrança e ansiedade, e que possuo sim uma meta de futuro, ela só não estava clara na minha mente.

A troca de experiências, atividades que propõe autorreflexão e se complementam, mostrando que no fim algumas questões não eram tão difíceis de resolver/refletir quanto pensávamos.

Discussões

Este estudo buscou desenvolver e avaliar uma intervenção de carreira *online* e em grupo com estudante universitários, baseando-se em trabalhos conceituais (Savickas, 2002; 2005; 2013; Savickas et al., 2009) e pesquisas anteriores que apresentaram o desenvolvimento e a implementação de intervenções pautadas no desenvolvimento de recursos de adaptabilidade de carreira (Green et al., 2020; Savoly & Dost, 2020; Teychenne et al., 2019; Koen et al., 2012). Os recursos de adaptabilidade de carreira são fundamentais para transições de carreira mais bem-sucedidas, repercutindo inclusive no bem-estar e em outros domínios da vida dos graduandos (Rudolph et al., 2017; Hartung & Taber, 2008; Hirschi, 2010; Skorikov, 2007).

Em tempos de crise como o que se configurou com a pandemia de Covid-19, a adaptabilidade de carreira torna-se ainda mais relevante na transição universidade-trabalho (Koen et al., 2012). Assim, buscou-se contribuir com a obtenção de subsídios voltados à preparação de estudantes universitários para esse período de transição, consoante ao recomendado pela literatura na área de carreira que tem incitado a realização de pesquisas sobre intervenções de carreira nesse contexto (Blustein et al., 2020; Whiston et al., 2017).

Os resultados obtidos evidenciam que no grupo experimental encontram-se diferenças significativas entre os escores do pré-teste e do pós-teste, sendo que o pós-teste apresentou

escores maiores em todas as variáveis estudadas, isto é, preocupação, controle, curiosidade, confiança, escores gerais de adaptabilidade de carreira e escores gerais de indicadores de desenvolvimento de carreira. Isso confirma, portanto, a primeira hipótese delineada para este estudo. Por outro lado, no grupo controle não foram encontradas diferenças significativas entre os escores do pré-teste e do pós-teste em nenhuma das variáveis estudadas, o que também confirma a segunda hipótese.

Foram identificadas diferenças significativas nos escores do pós-teste entre o grupo controle e o experimental, mostrando que o grupo experimental apresentou pontuações maiores que o grupo controle nas dimensões preocupação, controle, escores gerais de adaptabilidade de carreira e escores gerais de indicadores de desenvolvimento de carreira. Por outro lado, não foram constatadas diferenças significativas nos escores do pós-teste entre o grupo controle e experimental nas dimensões curiosidade e confiança. Assim, a terceira hipótese é apenas parcialmente confirmada.

Como foi possível verificar, no pré-teste o grupo controle apresentava médias superiores em todas as variáveis em comparação ao grupo experimental, sendo essa diferença estatisticamente significativa na adaptabilidade de carreira geral e na dimensão controle. No entanto, no pós-teste as médias foram superiores para todas as variáveis, embora não tenham sido estatisticamente significativas para as dimensões curiosidade e confiança. Importa considerar que o tamanho do efeito para as variáveis curiosidade ($d=0,90$) e confiança ($d=0,66$), na comparação entre pré e pós-teste foram ambos de magnitude forte conforme os coeficientes de Cohen (1988).

Em síntese, foi possível verificar que o grupo experimental apresentou mudanças robustas em termos de tamanho de efeito do pré para o pós-teste em todas as variáveis, ao passo que o grupo controle não apresentou mudanças estatisticamente significativas. Ou seja, os escores do grupo experimental, embora menores para todas as variáveis antes da intervenção,

no pós-teste foram superiores aos do grupo controle, o que sugere um efeito positivo da intervenção, ainda que os resultados para as dimensões curiosidade e confiança não tenham sido significativos.

Mesmo assim, alguns aspectos podem acenar para uma compreensão dos motivos para que, embora fortes, os tamanhos de efeito para as dimensões curiosidade e confiança tenham sido os menores em comparação às outras variáveis, e, da mesma forma, não tenham sido verificadas diferenças estatisticamente significativas em comparação ao grupo controle. No que se refere à dimensão confiança, pode-se analisar que a inexistência ou escassez de experiência laboral dos estudantes na área de formação pode constituir um dificultador, pois de acordo com Koen et al. (2012) a confiança aumenta à medida em que se ampliam as vivências profissionais, e, do mesmo modo, a adaptação ocorre de modo mais seguro a partir da inserção no ambiente ocupacional (Stringer et al., 2011). Ademais, o cenário de incertezas decorrente do cenário pandêmico, especialmente à época da participação na intervenção, pode ter gerado dificuldades no maior incremento do recurso confiança.

Já no que concerne à curiosidade, pode-se conjecturar que o tempo necessário para a exploração de si e do ambiente tenha sido insuficiente durante o período em que se desenvolveu a intervenção de carreira. Um maior tempo para o processo foi apontado inclusive pelos participantes na avaliação de reação, junto à percepção da necessidade de abordar em maior profundidade a temática autoconhecimento. Nesse sentido, é válido considerar que a implementação dos aspectos tratados pode demandar um tempo para além da intervenção (Green et al., 2020; Koen et. al., 2012). No estudo de Green et al. (2020), por exemplo, os resultados indicaram que os participantes do grupo experimental demonstraram maior adaptabilidade de carreira no *follow up* que no pós-intervenção imediato. Isso implica que além do aprimoramento dos recursos de adaptabilidade, os participantes também desenvolvam respostas de adaptação a partir da intervenção, e, em consequência tenham mais facilidade em

sua transição universidade-trabalho (Green et al., 2020). Desse modo, os ganhos obtidos com a intervenção podem possibilitar aos estudantes o engajamento em atividades de desenvolvimento de carreira, como formulação de objetivos e metas, exploração dos requisitos importantes na área de interesse, obtenção de informações sobre oportunidades e preparação para atender aos requisitos na área almejada, dentre outras tarefas de carreira (Clements & Kamau, 2018; Bateman & Crant, 1993; Green et al., 2020). No caso deste estudo, no entanto, tais aspectos só poderiam ser verificados por meio de pesquisas longitudinais que acompanhassem, ao longo do tempo, o desenvolvimento de recursos de adaptabilidade, respostas adaptativas e resultados de adaptação.

Em termos gerais, pode-se concluir que a intervenção proposta neste estudo promoveu o desenvolvimento de capacidades autorregulatórias fundamentais para o gerenciamento de tarefas de carreira (Hirschi, 2012) e possibilitou a ampliação da consciência quanto à necessidade de planejamento e preparação para os desafios profissionais (preocupação), da percepção da responsabilidade pela construção da carreira (controle); da abertura para explorar oportunidades de estudo e trabalho (curiosidade); e, por fim, de crenças na capacidade de resolução dessas tarefas (confiança) (Savickas, 2013; Savickas, 2005). Tais aspectos ficam evidentes inclusive ao analisarmos as contribuições percebidas pelos estudantes descritas na avaliação de reação.

Esses resultados estão alinhados aos estudos que mostram que intervenções de carreira podem promover ganhos em relação à adaptabilidade (Santisi et al., 2021; Santilli et al., 2021; Maree, 2021; Gulsen et al., 2021; Cordeiro, 2017; Rodrigues, 2017; Carvalho, 2020). Assim, este estudo também demonstra que a adaptabilidade de carreira é um passível de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconizado por Savickas (2005), bem como Savickas e Porfeli (2012).

Essa constatação é corroborada ao verificar-se que as mudanças foram significativas no grupo experimental não apenas nos escores de adaptabilidade de carreira, mas também nos indicadores de desenvolvimento de carreira, averiguados por meio da EDCU, que avalia comportamentos e crenças relacionados ao desenvolvimento de carreira e as respostas adaptativas de estudantes universitários e afere aspectos relacionados a preocupação (identidade e exploração), controle (lócus de controle), confiança (autoeficácia e decisão de carreira) e curiosidade (exploração).

Assim, esse estudo contribui com o campo de pesquisas em intervenções de carreira ao apresentar uma proposição voltada à promoção de recursos de adaptabilidade de carreira, em formato grupal e *online*, com possibilidade de utilização em espaços educacionais. Embora os benefícios relacionados a intervenções de carreira durante a transição da universidade para o trabalho sejam consenso na literatura e muitas pesquisas já venham sendo realizadas (Langher et al., 2018; Whiston et al., 2017), muitos dos formatos são de difícil adaptação ao uso em instituições de ensino, por isso diferentes configurações de intervenção têm sido recomendadas (Brown & Krane, 2000; Oliver & Spokane, 1988; Whiston et al., 1998; Whiston et al., 2017).

O presente estudo também atendeu a uma demanda emergente que se refere ao estudo dos efeitos de intervenções *online*. Publicações anteriores, como a metanálise de Whiston et al. (2017), evidenciaram efeitos muito pequenos para intervenções *online*. No entanto, os resultados deste estudo evidenciaram efeitos de forte magnitude para todas as variáveis. Junto à modalidade grupal, as intervenções *online* possibilitam um alargamento do alcance dos serviços de carreira. Desse modo, intervenções *online* elaboradas especificamente para estudantes universitários, poderiam constituir uma alternativa às instituições de ensino na oferta desses serviços com custos reduzidos (Ambiel & Martins, 2020).

Em conclusão, o estudo dos processos e dos resultados das intervenções vocacionais permite aperfeiçoar as intervenções e a adaptação a novas metodologias que ajudem graduandos

a lidarem com as demandas inerentes a esse período. Os resultados aqui observados são relevantes uma vez que pesquisas anteriores destacam a importância de estudantes universitários desenvolverem estratégias para enfrentar as múltiplas transições de carreira durante sua vida profissional (Langher et al., 2018).

Por fim, esse estudo também aponta para a importância de avaliações qualitativas que apreendam fatores não identificados com a utilização de instrumentos de medida. Assim, as avaliações dos participantes remeteram a importantes aspectos a serem considerados no processo de intervenção. Dentre eles, o formato demasiado compacto e a sobrecarga ocasionada pelas atividades a serem realizadas entre os encontros. Esse *feedback* do processo é relevante para uma compreensão mais efetiva da intervenção e possibilita atentar às especificidades dos fenômenos estudados (Bardagi & Albanaes, 2015; Ambiel et al., 2017), obtendo respostas para questões referentes às necessidades, ao processo e aos resultados obtidos com a intervenção (Pinto, 2010).

Considerações Finais

Esta pesquisa buscou investigar uma intervenção de carreira *online* delineada especificamente para a promoção de recursos de adaptabilidade de carreira no contexto do ensino superior. Os resultados do estudo sugerem que a intervenção é eficaz na promoção de recursos de adaptabilidade de carreira e seu uso é promissor para auxiliar em processos de transição da universidade-trabalho. Além disso, os participantes, de modo geral, avaliaram de forma positiva a intervenção.

Em que pese os aspectos já descritos é necessário considerar as limitações deste estudo. Dentre elas, o tamanho amostral e a aplicação dos instrumentos imediatamente após a intervenção, sem contemplar uma etapa de acompanhamento com maior intervalo de tempo. Ademais, o grupo experimental e o grupo controle não foram equivalentes em termos de escores

das variáveis, tendo o grupo experimental médias inferiores ao grupo controle em todas as variáveis. Assim, são necessários mais estudos para que se possa compreender em maior profundidade os efeitos da intervenção proposta. Do mesmo modo, a avaliação *follow up* pode auxiliar na compreensão da estabilidade e consistência das mudanças. Apesar dessas limitações, este estudo apresenta direcionamentos importantes ao desenvolver uma intervenção baseada na Teoria da Construção de Carreira e no modelo *Life Design*, teoricamente fundamentada no construto adaptabilidade de carreira e avaliada por um instrumento advindo do mesmo modelo teórico, concomitante a uma avaliação qualitativa do processo.

Referências

- Ambiel, R. A. M. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 15-24.
- Ambiel, R. A. M., & Martins, G. H. (2020). Desenvolvimento de carreira de estudantes de psicologia: Efeitos de uma intervenção online. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(1), 53-65. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n106>
- Ambiel, R. A. M., Barros, L. O., Pereira, E. C., Tofoli, L., & Bacan, A. (2017). Avaliação de processos de orientação profissional e de carreira: problemas e possibilidades. *Avaliação Psicológica*, 16(2), 128-136.
- Ambiel, R. A. M., Hernández, D.N. & Martins, G.H. (2016). Relações entre adaptabilidade de carreira e vivências acadêmicas no ensino superior. *Psicología desde el caribe*, 33 (2), 158-168.
- Audibert, A. (2013). *Escala de Adaptabilidade de Carreira: evidências de validade e fidedignidade em uma amostra de universitários brasileiros*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Audibert, A. A., & Teixeira, M. A. P. (2015). Escala de adaptabilidade de carreira: evidências

- de validade em universitários brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2015, 16(1), 83-93.
- Bardagi, M. P., & Albanaes, P. (2015). Avaliação de intervenções vocacionais no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(2), 123-135.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103–118.
- Bianchi, E. C. (2020). How the economy shapes the way we think about ourselves and others. *Current Opinion in Psychology*, 32, 120–123. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.07.007>
- Blustein, D. L., Duffy, R., Ferreira, J. A., Cohen-Scali, V., Cinamon, R. G., & Allan, B. A. (2020). *Unemployment in the time of COVID-19: A research agenda*. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103436>
- Blustein, D. L., Kenny, M. E., Di Fabio, A., & Guichard, J. (2019). Expanding the impact of the psychology of working: Engaging psychology in the struggle for decent work and human rights. *Journal of Career Assessment*, 27(1), 3-28. doi: 10.1177/1069072718774002
- Brown, S. D. (2015). Career intervention efficacy: Making a difference in people's lives. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. Bruce (Orgs.), *APA handbook of career intervention* (pp. 61–77). American Psychological Association.
- Brown, S. D., & Krane, N. E. R. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S.D. Brown, & R. W. Lent (Orgs.), *Handbook of Counseling Psychology* (pp. 740–776). John Wiley & Sons.
- Brown, S. D., & Roche, M. (2015). The outcomes of vocational interventions: Thirty (some) years later. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 26-41.

- Carvalho, C. L., Taveira, M. C., & Ambiel, R. A. M. (2021). Career Adaptability in the 9th Year: Efficacy of an Intervention in Two Consecutive School Years. *Paidéia*, 31, e3132. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3132>
- Cheung, R., & Jin, Q. (2015). Impact of a career exploration course on career decision making, adaptability, and relational support in Hong Kong. *Journal of Career Assessment*, 24(3), 481–496. <https://doi.org/10.1177%2F1069072715599390>
- Clements, A. J., & Kamau, C. (2018). Understanding students' motivation towards proactive career behaviours through goal-setting theory and the job-demands resources model. *Studies in Higher Education*, 43, 2279–2293.
- Coetzee, M., & Stoltz, E. (2015). Employees' satisfaction with retention factors: Exploring the role of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 83–91.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Coolen, M. C. A. (2014). *Enhancing career adaptability to prepare for the school to work Transition: Outcomes of an Portfolio intervention among university students*. [Dissertação de Mestrado, Utrecht University].
- Cordeiro, S. A., Taveira, M.C., Neves, L., Silva, A. D., Rodrigues, B., & Lobo, C. C. (2017). Efeitos de uma intervenção psicológica vocacional na adaptabilidade de carreira. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8, 93-104.
- Craparo, G., Magnano, P., Paolillo, A., & Costantino, V. (2018). The Subjective Risk Intelligence scale. The development of a new scale to measure a new construct. *Current Psychology*, 37(4), 966-981.
- De Guzman, A.B., & Choi, K.O. (2013). The relations of employability skills to career adaptability among technical school students. *Journal of Vocational Behavior*, 82,199–207.

- Douglass, R.P., & Duffy, R.D. (2015). Calling and career adaptability among undergraduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 58–65.
- Duffy, R. D., Douglass, R. P., & Autin, K. L. (2015). Career adaptability and academic satisfaction: Examining work volition and self-efficacy as mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 46–54.
- Duffy, R.D. (2010). Sense of control and career adaptability among undergraduate students. *Journal of Career Assessment*, 18, 420-430.
- Fouad, N. A. (2020). Editor in chief's introduction to essays on the impact of COVID-19 on work and workers. *Journal of Vocational Behavior*, 119, 103441.
- Gamboa, V., Paixão, M. P., & Jesus, S. N. D. (2011). A eficácia de uma intervenção de carreira para a exploração vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(2), 153-164.
- Green, Z. A., Noor, U., & Hashemi, M. N. (2020). Furthering Proactivity and Career Adaptability Among University Students: Test of Intervention. *Journal of Career Assessment*, 28(3), 402–424. <https://doi.org/10.1177/1069072719870739>
- Guan, Y., Deng, H., Sun, J., Wang, Y., Cai, Z., Ye, L., Li, Y. (2013). Career adaptability, job search self-efficacy and outcomes: A three-wave investigation among Chinese university graduates. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 561–570.
- Gülşen, C., Seçim, G. and Savickas, M. (2021), A Career Construction Course for High School Students: Development and Field Test. *The Career Development Quarterly*, 69: 201-215. <https://doi.org/10.1002/cdq.12268>
- Hartung, P. J. (2011). Career construction: Principles and practice. In K. Maree (Org.), *Shaping the story: A guide to facilitating narrative career counselling* (pp. 103–120). Van Schaik.
- Hartung, P. J., & Taber, B. J. (2008). Career construction and subjective well-being. *Journal*

- of Career Assessment*, 16(1), 75.
- Haukoos, J. S., & Lewis, R. J. (2005). Advanced statistics: bootstrapping confidence intervals for statistics with “difficult” distributions. *Academic emergency medicine*, 12(4), 360-365.
- Helyer, R., & Lee, D. (2014). The role of work experience in the future employability of higher education graduates. *Higher Education Quarterly*, 68, 348–372.
- Hirschi, A. (2010). The role of chance events in the school-to-work transition: The influence of demographic, personality and career development variables. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 39–49.
- Hirschi, A. (2012). The career resources model: An integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance and Counselling*, 40, 369–383.
- Hite, L. M., & McDonald, K. S. (2020). Careers after COVID-19: Challenges and changes. *Human Resource Development International*, 23(4), 427–437. <https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1779576>
- Jackson, D., & Chapman, E. (2012). Non-technical competencies in undergraduate business degree programs: Australian and UK perspectives. *Studies in Higher Education*, 37, 541–567. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.527935>.
- Johnston, C. (2018). A systematic review of the career adaptability literature and future outlook. *Journal of Career Assessment*, 26 (1), 3-30. <https://doi.org/10.1177/1069072716679921>
- Johnston, C.S., Luciano, E.C., Maggiori, C., Ruch, W., & Rossier, J. (2013). Validation of the German version of the Career Adapt-Abilities Scale and its relation to orientations to happiness and work stress. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 295–304.
- Koen, J., Klehe, U. -C., Van Vianen, A.E.M., Zikic, J., & Nauta, A. (2010). Job-search strategies and reemployment quality: The impact of career adaptability. *Journal of*

- Vocational Behavior*, 77(1), 126–139.
- Koen, J., Klehe, U.C., & Van Vianen, A. E. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395-408.
- Langher, V., Nannini, V., & Caputo, A. (2018). What do university or graduate students need to make the cut? A Meta-analysis on Career Intervention Effectiveness, *ECPS Journal*, 17, 21–43. <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-017-lang>
- Lassance, M. C. P., Bardagi, M. P., & Teixeira, M. A. P. (2009). Avaliação de uma intervenção cognitivo-evolutiva em orientação profissional com um grupo de adolescentes brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), 23-32.
- Lau, S.; Wan, K. & Tsui, M. (2021). Evaluation of a Blended Career Education Course during the COVID-19 Pandemic on Students' Career Awareness. *Sustainability*, 13(6), 3471; <https://doi.org/10.3390/su13063471>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2020). Career decision making, fast and slow: Toward an integrative model of intervention for sustainable career choice. *Journal of Vocational Behaviour*, 120, 103448. doi:10.1016/j.jvb.2020.103448
- Maggiore, C., Johnston, C.S., Krings, F., Massoudi, K., & Rossier, J. (2013). The role of career adaptability and work conditions on general and professional well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 83(2013), 437–449.
- Maree, J. G., & Di Fabio, A. (2015). *Exploring new horizons in career counselling: Turning challenges into opportunities*. Sense Publishers.
- Maree, J.G. (2019). Group Career Construction Counseling: A Mixed-Methods Intervention Study With High School Students. *The Career Development Quarterly*, 67, 47-61.
- Maree, J.G. (2021). The outcomes of a mixed-methods, innovative group life design intervention with unemployed youths. *International Journal for Educational and*

Vocational Guidance. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09514-y>

- Monteiro, S. & Almeida, L. S. (2015). The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 106-112.
- Noronha, A. P. P., Ventura, C. D., Cecilio-Fernandes, D., Nery, J. C. S., Bueno, J. M. de P., Luca, L., Baroncelli Neto, I., Silva, M. A. P. (2014) Análise de Produções da Revista Brasileira de Orientação Profissional. *Psico*, 45(1), 26-34.
- Nota, L., Soresi, S., Di Maggio, I., Santilli, S., Ginevra, M.C. (Eds.) (2020). Career counselling and vocational designing for an inclusive and sustainable future. Springer.
- Oliver, L., & Spokane, A. (1988). Career-intervention outcome: What contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology*, 35(4), 447-462. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.35.4.447>
- Organização Internacional do Trabalho [OIT] (2020). *Global Survey on Youth and COVID-19 (2020)*. https://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/publications/WCMS_753026/lang--en/index.htm
- Rodrigues, B. A. C. (2017). *Adaptabilidade de carreira em adolescentes: eficácia de uma intervenção vocacional* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho].
- Rossier, J., Ginevra, M., Bollmann, G., & Nota, L. (2017). The importance of career adaptability, career resilience, and employability in designing a successful life. In J. Maree (Org.), *Psychology of career adaptability, employability and resilience* (pp. 65–82). Springer.
- Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *The Journal of Career Assessment*, 13, 3-24.

- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., Katz, I. M., Zacher, H. (2017). Linking dimensions of career adaptability to adaptation results: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 102, 151–173.
- Santilli, S., Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Soresi, S., & Nota, L. (2021). In the same boat? An online group career counseling with a group of young adults in the time of COVID-19. *International journal for educational and vocational guidance*, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09505-z>
- Santisi, G., Magnano, P., Zammitti, A & Zarbo, R (2021). Training to improve career adaptability, optimism, and hope as resources to promote professional development. *Counseling*, 14 (1), 76-91.
- Savickas, M. L. (2002). Career Construction – a developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development* (pp. 149-205). Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In R.W. Lent & S.D., Brown, *Career Development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Library of Congress.
- Savickas, M. L. (2013). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Orgs.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 147-183). Hoboken: Wiley.
- Savickas, M. L. (2015). Life designing with adults – developmental individualization using biographical bricolage. In L. Nota & J. Rossier (Orgs.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 135-150). Hogrefe.
- Savickas, M. L. (2019). *Career counseling. Theories of psychotherapy series*. American Psychological Association.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: construction,

- reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Savoly, K. D. D., & Dost, M.T. (2020). Effectiveness of a school-to-work transition skills program in a collectivist culture. *Australian Journal of Career Development*, 29(2), 127-136.
- Silva, C. S. C. (2010). *De estudante a profissional: A transição de papéis na passagem da universidade ao mercado de trabalho* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Skorikov, V. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 8-24.
- Spokane, A. R., & Nguyen, D. (2015). Progress and Prospects in the Evaluation of Career Assistance. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 3-25.
<https://doi.org/10.1177/1069072715579665>
- Stringer, K., Kerpelman, J., & Skorikov, V. (2011). Career preparation: A longitudinal, process-oriented examination. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 158-169.
- Taveira, M. C., & Pinto, J. C. N. C. (2008). Gestão pessoal da carreira no Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60, 77-91.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Magalhães, M. O., & Duarte, M. E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale – Brazilian Form: Psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 680-685.
- Teixeira, M. A. P., Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. C. (2019). Escalas de Desenvolvimento de Carreira de Universitários: Construção, Características

- Psicométricas e Modelo das Respostas Adaptativas. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 19(3), 703-712. <https://dx.doi.org/10.17652/rpot/2019.3.16557>
- Teychenne, M., Parker, K., Teychenne, D., Sahlqvist, S., Macfarlane, S., & Costigan, S. (2019). A pre-post evaluation of an online career planning module on university students' career adaptability. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 10(1), 42–55.
- Tolentino, L.R., Garcia, P.R.J.M., Lu, V.N., Restubog, S.L.D., Bordia, P., & Plewa, C. (2014). Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 39–48.
- Tolentino, L.R., Garcia, P.R.J.M., Restubog, S.L.D., Bordia, P., & Tang, R.L. (2013). Validation of the Career Adapt-Abilities Scale and an examination of a model of career adaptation in the Philippine context. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 410–418.
- Whiston, S. C., Li, Y., Mitts, N. G., Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 175–184.
- Whiston, S. C., Lindeman, D., Rahardja, D., & Reed, J. H. (2005). Career Counseling Process: A Qualitative Analysis of Experts' Cases. *Journal of Career Assessment*, 13(2), 169-187.
- Whiston, S. C., Sexton, T., & Lasoff, D. (1998). Career-intervention outcome: a replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology*, 45, 150-165.
- Zacher, H., Ambiel, R. A. M., & Noronha, A. P. P. (2015). Career adaptability and career entrenchment. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 164-173.
- Zikic, J., & Klehe, U. (2006). Job loss as a blessing in disguise: The role of career exploration

and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 391–409.

2.4 Manuscrito 04

Recursos de adaptabilidade de carreira na transição universidade-trabalho: percepções de graduandos acerca das contribuições de um processo de intervenção de carreira

Introdução

Os atuais contextos socioeconômicos cada vez mais complexos e dinâmicos conduzem a situações de incerteza e instabilidade e resultam em dificuldades para o planejamento futuro das trajetórias de vida e carreira (Craparo et al., 2018). Esse contexto de mudanças no mundo do trabalho, agravado pela pandemia de Covid-19 (Rudolph et al., 2021), intensificou o cenário de desemprego, subemprego e a precarização do trabalho. Ademais, nessas circunstâncias o desenvolvimento da carreira tende a acontecer de forma não ordenada e imprevisível. Por isso, cada vez mais urge a necessidade de estratégias que auxiliem os indivíduos no desenvolvimento de capacidades de adaptação a mudanças (Blustein, et al., 2019).

No âmbito da Psicologia Vocacional, mais especificamente, da Teoria de Construção de Carreira e do modelo *Life Design*, a adaptabilidade de carreira é um construto que tem sido crescentemente explorado dada sua relevância frente aos desafios que se colocam na construção das vidas e carreiras. A origem do conceito de adaptabilidade de carreira remonta à obra de Super (1955), quando o autor propôs as dimensões para a avaliação da maturidade vocacional, conceito considerado central no desenvolvimento vocacional de adolescentes. O construto passou por atualizações subsequentes (Super & Knasel, 1981, Super, Thompson & Lindeman, 1988; Savickas, 1997), sendo sua compreensão atual elaborada por Savickas (2013), que passou a entender a adaptabilidade de carreira como um processo psicossocial que denota a prontidão e os recursos do sujeito para lidar com tarefas atuais e iminentes do desenvolvimento de carreira, transições ocupacionais, e rupturas pessoais. Segundo essa proposta, a adaptabilidade

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

Os recursos de adaptabilidade de carreira são competências psicossociais e autorregulatórias que configuram as estratégias adaptativas e as ações destinadas à concretização dos objetivos de adaptação. Tais recursos auxiliam na constituição das estratégias usadas para direcionar os comportamentos adaptativos e oferecem suporte a estratégias de autorregulação (Savickas & Porfeli, 2012). Além disso, contribuem para os indivíduos regularem o comportamento vocacional diante das tarefas de desenvolvimento impostas pelo contexto e pelas transições relacionadas aos papéis ocupacionais (Savickas, 2005).

A transição para universidade-trabalho, especialmente, caracteriza um período que requer o incremento de capacidades adaptativas, pois nesse período o estudante é colocado frente aos desafios de um contexto com novas relações e informações, exigindo um repertório de habilidades diferente do requerido durante a formação (Almeida & Soares, 2003). Desse modo, estudos têm demonstrado que a adaptabilidade de carreira é preditora de variáveis como satisfação em processos de transição (Hirschi, 2010), satisfação profissional (Tolentino et al., 2013) e autoeficácia na busca de emprego (Guan et al., 2013). Apresenta, ainda, um papel mediador na antecipação do planejamento de carreira e no desenvolvimento de competências profissionais (Dumulescu et al., 2015; Guo et al., 2014) e competências estratégicas (Guan et al., 2016).

Considerando a adaptabilidade de carreira uma importante ferramenta teórica para intervenções (Savickas, 2005), este estudo tem o propósito de analisar as narrativas de estudantes universitários acerca das contribuições advindas da participação em um processo de intervenção de carreira que teve como foco a promoção de recursos de adaptabilidade de carreira. Para tanto, foram selecionados participantes que apresentaram mudanças estatisticamente significativas nas variáveis estudadas, isto é, na adaptabilidade de carreira e nos indicadores de desenvolvimento de carreira, e também de participantes que não obtiveram mudanças estatisticamente significativas nessas variáveis.

Método

Participantes

Os oito participantes deste estudo fazem parte de uma amostra maior de uma pesquisa sobre uma intervenção de carreira com foco na promoção de recursos de adaptabilidade. A idade dos participantes variou entre 22 e 27 anos ($M=24,25$; $DP= 1,49$) sendo dois homens e seis mulheres, provenientes de diferentes cursos superiores e estados do país. Foram selecionados oito casos, sendo quatro que cumpriram ao critério de terem apresentado mudanças estatisticamente significativas nas medidas de adaptabilidade de carreira e desenvolvimento de carreira e quatro que cumpriram ao critério de não de terem apresentado mudanças estatisticamente significativas nas medidas de adaptabilidade de carreira e desenvolvimento de carreira.

Os casos são provenientes de dois dos cinco grupos de intervenção realizados no estudo maior, sendo quatro participantes do primeiro grupo e os outros quatro do quinto e último grupo realizado. De cada grupo foram selecionados dois participantes com mudanças significativas e dois que não obtiveram mudanças significativas decorrentes da intervenção. As características individuais dos participantes são descritas a seguir:

P1: 25 anos, 8ª fase do curso de Odontologia em uma universidade do Sul do país.

P2: 24 anos, 9ª fase do curso de Psicologia em uma universidade do Sul do país.

P3: 22 anos, 10ª fase do curso de Psicologia em uma universidade do Nordeste do país.

P4: 24 anos, 7ª fase do curso de Zootecnia em uma universidade do Sul do país.

P5: 24 anos, 10ª fase do curso de Engenharia da Computação em uma universidade do Sudeste do país.

P6: 23 anos, 10ª fase do curso de Engenharia Mecânica em uma universidade do Sudeste do país.

P7: 27 anos, 10ª fase do curso de Ciências Biológicas em uma universidade do Sul do país.

P8: 25 anos, 10ª fase do curso de Psicologia em uma universidade do Nordeste do país.

Intervenção

A intervenção foi realizada de forma síncrona e *online*, por meio da plataforma de reuniões *Google Meet*. Os grupos foram realizados entre os meses de abril e agosto de 2021. Tendo em vista os objetivos previamente estabelecidos, a intervenção de carreira foi estruturada em cinco encontros, sendo um por semana, com duração de 1 hora e 30 minutos cada. A intervenção ocorreu em cinco pequenos grupos, de modo que os participantes foram distribuídos em um deles em função da ordem de inscrição e disponibilidade de horários.

O protocolo de intervenção foi elaborado considerando as recomendações teórico-metodológicas de Savickas (2002; 2005; 2013) e Savickas et al. (2009), bem como estudos anteriores que apresentaram o desenvolvimento e a implementação de intervenções de carreira especificamente pautadas no construto adaptabilidade de carreira e direcionadas a um público semelhante ao deste estudo (Green et al., 2020; Savoly & Dost, 2020; Teychenne et al., 2019; Koen et al., 2012). No entanto, foram feitas alterações na estrutura e nos exercícios utilizados, considerando a adequação às especificidades do público e demais particularidades

metodológicas tidas como fundamentais. A intervenção foi conduzida pela pesquisadora responsável por este estudo, que apresenta experiência profissional na coordenação de grupos, e contou com o auxílio de uma acadêmica formanda do curso de Psicologia com experiência na área de intervenções de carreira e com a supervisão do professor orientador do presente estudo.

Procedimentos

Coleta de dados

Primeiramente, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, com protocolo de aprovação CAAE 30227320.3.0000.0121. Os estudantes que decidiram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A avaliação do resultado da intervenção foi realizada aplicando-se as medidas de adaptabilidade de carreira e desenvolvimento de carreira, antes da intervenção (pré-teste) e após a intervenção (pós-teste). A avaliação da percepção dos participantes sobre as contribuições obtidas com a intervenção aconteceu mediante agendamento prévio após o encerramento do processo grupal, por meio de entrevista semiestruturada, com duração média de 40 minutos e aplicada pela pesquisadora que conduziu o processo. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra.

Instrumentos

A coleta de dados para este estudo compõe-se dos seguintes instrumentos:

- i) *Questionário Sociodemográfico e Acadêmico*: elaborado especificamente para este estudo com o propósito de identificar variáveis sociodemográficas e acadêmicas.
- ii) *Escala de Adaptabilidade de Carreira (Career Adapt-Abilities Scale) - CAAS* (Savickas & Porfeli, 2012; Teixeira et al., 2012; Audibert & Teixeira, 2015): instrumento composto por 24 itens que se agrupam em quatro conjuntos de acordo com as dimensões da adaptabilidade de

carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança), com seis itens cada, respondidos em uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos (1 - Desenvolvi pouco ou nada à 5 - Desenvolvi extremamente bem).

iii) *Escala de Desenvolvimento de Carreira para Universitários (EDCU)* (Teixeira et al., 2019): instrumento composto por 31 itens que avalia um conjunto de crenças, atitudes e comportamentos relacionados ao desenvolvimento de carreira de estudantes universitários, que se associam teoricamente com o construto das respostas adaptativas na transição para o trabalho, e se subdivide nas dimensões identidade de carreira, exploração, autoeficácia profissional, locus de controle e decisão de carreira. Para responder o instrumento avalia-se em uma escala de 1 a 5 se a frase é totalmente falsa (não corresponde de maneira alguma ao modo como o respondente sente, pensa ou age) ou é totalmente verdadeira (corresponde perfeitamente ao modo como sente, pensa ou age).

iv) *Entrevistas de encerramento*: roteiro elaborado com vistas a investigar qualitativamente a adaptabilidade de carreira e conhecer as narrativas dos participantes sobre a construção de suas carreiras. As informações sobre adaptabilidade carreira, durante a entrevista, foram obtidas por meio de uma adaptação da estratégia *teaching the test*, proposta por Savickas e Porfeli (2011), que consiste originalmente em aplicar e discutir as respostas da escala com o participante. No caso desse estudo, foram lidos os grupos de itens referentes a cada dimensão, sendo solicitado ao entrevistado que comentasse a respeito de como os percebia no contexto de sua vida e carreira. Além disso, questionou-se os participantes quanto a suas percepções acerca do processo de intervenção.

Análises

Para a análise das variações caso a caso visando selecionar os oito participantes, foi utilizado o Índice de Diferença Confiável (*Reliable Change Index* - RCI) (Jacobson & Truax,

1991). O RCI indica o valor mínimo de diferença entre dois escores que deve ser observado para que se possa considerar a diferença confiável, ou seja, não resultante de erro de medida. Para o cálculo foi utilizada a calculadora de Zahra (2010), que utiliza como base a equação indicada por Jacobson e Truax (1991; $RC = X2 - X1 / S_{diff}$). Para a interpretação, considera-se que valores de RCI superiores a 1.96 são significativos ($p = .05$). As análises foram realizadas utilizando o software no programa SPSS para *Windows*.

Foram também realizadas análises de estatística descritiva para a caracterização sociodemográfica dos participantes. As respostas dos sujeitos foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material, e tratamento dos resultados, através da inferência e da interpretação. As categorias de análise foram definidas *a priori* e contemplaram os quatro recursos da adaptabilidade de carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança) e suas definições conceituais. De acordo com Bardin (2011), as categorias podem ser criadas *a priori* ou *a posteriori*, isto é, a partir do referencial teórico ou após a coleta de dados. Além disso, utilizou-se o esquema de codificação qualitativo para as quatro dimensões da adaptabilidade de carreira proposto por McMahon et al. (2012) e Ozdemir (2019), conforme apresentado na Tabela 1 (Descritores dos recursos de adaptabilidade de carreira).

Tabela 1

Descritores dos recursos de adaptabilidade de carreira

| Recurso | Descritores |
|-------------|---|
| Preocupação | Planejamento, orientação para o futuro, continuidade entre passado, presente e futuro, otimismo, esperança, preparação. |
| Controle | Independência, autonomia, senso de responsabilidade, tomada de decisão, persistência. |

| | |
|-------------|---|
| Curiosidade | Exploração de si, exploração do ambiente, abertura à experiência. |
| Confiança | Autoconfiança, resolução de problema, segurança. |

Resultados

Os dados apresentados na Tabela 2 (Avaliação dos resultados do grupo experimental: pré-teste e pós-teste) indicam a evolução do pré-teste para o pós-teste nos casos em que houveram e não houveram mudanças significativas em relação às medidas de adaptabilidade de carreira e desenvolvimento de carreira, mensuradas pela CAAS e pela EDCU.

Tabela 2

Avaliação dos resultados do grupo experimental: pré-teste e pós-teste.

| Caso/Grupo | Medida | Pré-teste | Pós-teste | RCI |
|---------------|--------|-----------|-----------|--------|
| P1 – Grupo 01 | CAAS | 45,00 | 105,00 | 8,078* |
| | EDCU | 63,00 | 126,00 | 7,290* |
| P2 – Grupo 01 | CAAS | 66,00 | 101,00 | 4,712* |
| | EDCU | 95,00 | 129,00 | 3,934* |
| P3 – Grupo 05 | CAAS | 63,00 | 94,00 | 4,174* |
| | EDCU | 92,00 | 126,00 | 3,934* |
| P4 – Grupo 05 | CAAS | 71,00 | 101,00 | 4,039* |
| | EDCU | 107,00 | 128,00 | 2,430* |
| P5 – Grupo 01 | CAAS | 115,00 | 120,00 | 0,673 |
| | EDCU | 135,00 | 145,00 | 1,157 |
| P6 – Grupo 01 | CAAS | 81,00 | 97,00 | 2,154* |
| | EDCU | 85,00 | 97,00 | 1,388 |

| | | | | |
|---------------|------|--------|--------|-------|
| P7 – Grupo 05 | CAAS | 99,00 | 103,00 | 0,539 |
| | EDCU | 114,00 | 122,00 | 0,926 |
| P8 – Grupo 05 | CAAS | 46,00 | 60,00 | 1,920 |
| | EDCU | 100,00 | 102,00 | 0,231 |

Nota: RCI = Índice de Diferença Confiável; * = aumento significativo entre o pré-teste e o pós-teste ($p < .05$).
 Dados usados na análise de RCI com os dados da CAAS: $\hat{\Omega}$ de Mcdonald = 0.92; desvio padrão do pré-teste no grupo experimental = 18.23.
 Dados usados na análise de RCI com os dados da EDCU: $\hat{\Omega}$ de Mcdonald = 0.90; desvio padrão do pré-teste no grupo experimental = 18.95.

Contribuições percebidas pelos participantes com mudanças significativas (P1, P2, P3 e P4)

Todos participantes que apresentaram mudanças estatisticamente significativas para as variáveis estudadas (P1, P2, P3 e P4), evidenciaram, por meio das suas narrativas, a percepção de contribuições da intervenção que se relacionaram aos quatro recursos de adaptabilidade de carreira. Assim, a fim de não tornar a exposição dos resultados demasiadamente repetitiva, as contribuições relatadas serão agrupadas considerando cada um dos recursos que compõe a adaptabilidade de carreira: preocupação, controle, curiosidade e confiança.

Preocupação

No que diz respeito ao recurso preocupação, observou-se a flexibilização das expectativas em relação à carreira e ao futuro profissional, junto a um entendimento mais atrelado às particularidades das próprias trajetórias, em detrimento a padrões pré-estabelecidos e/ou idealizados. Em consequência, os relatos evidenciaram a diminuição da ansiedade e dos receios em relação ao futuro, concomitante a uma expectativa mais otimista quanto a esse processo, como se observa nas narrativas dos participantes:

As conversas que a gente tinha em relação a desconstruir algumas ideias de carreira, do que tem que acontecer depois da formação foram muito importantes. Eu acho que eu

estava muito fixa nisso e eu acho que o grupo auxiliou a desconstruir essas ideias assim. Em respeitar o meu processo, o meu momento. Entendi que cada um vai ter o seu processo, acho que isso me auxiliou bastante. Eu sinto que me aliviou a ansiedade e o medo pensar nesse sentido. (P2)

Não é assim: é minha única alternativa, porque se eu me frustrar com essa alternativa que era o meu sonho eu ainda tenho um plano B, ainda tenho um plano C. Eu tenho outros caminhos que eu posso trilhar e que talvez eles sejam tão desafiadores quanto e tão satisfatórios, sabe? (P3)

Começar com pequenos passos porque eu não vou já começar com um emprego importante, com um salário muito legal. E eu não tinha pensado nisso antes do grupo. (P4)

O planejamento em relação ao futuro profissional, em virtude da pandemia, estava “meio borrado” (P1), considerando as incertezas quanto ao andamento e a conclusão do curso. Com a participação no grupo houve mais abertura para pensar nas possibilidades existentes e delinear planos, embora ainda houvessem indefinições. Ademais, a partir das reflexões realizadas no grupo, foi possível adquirir mais consciência de si e de caminhos possíveis para a construção da carreira, como ilustra o relato de P2:

Então, nesse último ano eu estava bem confusa, estava tudo muito confuso mesmo, então o grupo me ajudou muito nisso. Hoje eu consigo ver assim, caminhos mais... não caminhos com certeza, nada eu sei que de fato vai acontecer, mas eu consigo planejar e ver caminhos possíveis para depois que eu acabar, depois que eu acabar o curso, que eu me formar. Então eu tenho plano A, plano B e plano C. E consigo já visualizar e ficar mais aliviada em relação a isso. Com as atividades do grupo eu consegui organizar as coisas assim, fazer o que eu não estava fazendo antes e aí a partir dessas reflexões que

a gente tinha no grupo e com as tarefas, eu consegui organizar melhor as minhas vontades, os meus objetivos. E consegui perceber os caminhos possíveis. (P2)

A instrumentalização para o planejamento, obtida por meio da participação nos encontros do grupo, também se mostrou útil para auxiliar no direcionamento das ações necessárias à realização dos objetivos de carreira. P1, por exemplo, relatou estar mais atento a empreender seus esforços no sentido dos objetivos estabelecidos, diferentemente do que ocorria anteriormente, quando se engajava em muitas atividades que não estavam relacionadas aos seus propósitos: “Isso é algo que eu tenho feito, de fazer escolhas mais assertivas pra aquilo que eu quero fazer. Eu acredito muito que o grupo contribuiu fortemente pra eu me sentir mais consciente sobre as escolhas que eu faço hoje em dia”. (P1)

Também se evidenciou como contribuição do grupo a aquisição de uma perspectiva temporal relacionada à construção de carreira e a consciência quanto à necessidade de preparação. Do mesmo modo, observou-se a noção de continuidade entre passado, presente e futuro, junto ao senso de responsabilização diante das escolhas:

O grupo me fez pensar sobre muitas coisas. Tem algumas coisas, que na verdade eu fico muito chateado comigo, com o eu do passado, porque hoje eu colho os frutos do que o P1 do passado plantou. E tem coisas que eu não gosto. Acho que poderia ter aproveitado mais a graduação. Então, hoje eu estou tentando fazer coisas para que o P1 do futuro se sintam bem em relação a mim, em relação ao eu de hoje. Então eu estou bem preocupado com isso, para que o P1 do futuro, para que o eu do futuro fique feliz com o eu de hoje. (P1)

Tem escolhas que eu posso fazer e que elas vão impactar o meu futuro de alguma forma e não é só receber a graça de estar no momento certo, na hora certa. E, essas escolhas são inclusive as preparações que eu posso fazer. Antes, eu não pensava muito em pós graduação, coisas do tipo. Via o pessoal falando, mas não me vinha muito na cabeça. E

agora, eu penso que é necessário para o que eu quero fazer, ser psicóloga analítica, me aprofundar de verdade, os estudos durante a graduação não dão conta. (P4)

De modo geral, os participantes evidenciaram uma perspectiva de futuro mais positiva a partir da participação no grupo. P2, por exemplo, mencionou que passou a pensar mais no futuro e de forma menos ansiosa, “no sentido de planejar e não me desesperar”. P4, por sua vez, relatou que “antes, pensar sobre o meu futuro era bem angustiante, porque eu não tinha nada concreto pra me situar. Então era angustiante e eu evitava pensar sobre o meu futuro”. Junto disso, P4 demonstrou adquirir senso de responsabilidade em relação ao seu processo: “Agora, pensar sobre o meu futuro se tornou assim... Não deixa de ser angustiante porque eu tenho noção da minha responsabilidade, mas eu não tenho mais medo dessa responsabilidade. Eu entendi que existem coisas que eu posso fazer”.

A instrumentalização para a realização do projeto de carreira também foi tida como uma das contribuições da intervenção. Do mesmo modo, foi destacada a consciência acerca dos passos a serem realizados para a implementação dos projetos, como se observa nos relatos de P3 e P4:

O outro ponto é que às vezes eu queria procurar opções ou procurar outros caminhos e eu não sabia da onde partir. Daí acho que o grupo foi bem essencial pra me mostrar maneira e metodologias pra planejar mesmo, pra botar minhas ideias no papel, pra organizar minhas ideias, porque na minha cabeça tem muita informação e às vezes eu não consigo discernir o que é útil, do que não é e o que eu posso associar com o que. Eu acho que isso foi uma coisa assim, que me ajudou bastante. (P3)

Isso me ajudou até a tornar palpável, tanto é que até pouco tempo eu não considerava a minha experiência acadêmica como experiência importante pro meu currículo. Se eu for colocar no currículo, eu ia colocar a graduação mas não as coisas que fiz, eu não considerava que o estudo e as atividades já são uma experiência. (P4)

Controle

O senso de controle e a percepção da responsabilidade pela construção da própria carreira se evidenciou na relevância atribuída às reflexões compartilhadas no grupo acerca da autoria pessoal e dos processos envolvidos na realização das escolhas, como se exemplifica com os excertos abaixo:

Cada um expôs as suas preocupações e no decorrer, com as atividades que a gente fez também, a forma que foi feita as reuniões, a gente conversou muito sobre vários aspectos. E sempre trazendo aquilo de que a gente precisava fazer as nossas escolhas, mas não precisava ser baseado no que os outros achavam ou no que as pessoas diziam, por exemplo. Então, isso meio que coloca a gente numa posição que temos mais opções. Isso foi muito comentado. Em todos os encontros a gente comentava: mas quem foi que disse que tem que ser assim? (P1)

Sabe, uma coisa que depois parecia tão óbvia, mas eu nunca tinha parado pra pensar e analisar dessa forma que a gente analisou no grupo. Tipo, ver quais foram as decisões que eu tive e quais foram os impactos dessas decisões que eu fiz no jeito que eu vejo minha profissão hoje, no jeito que eu vejo meus objetivos hoje. Acho que isso foi uma coisa que eu precisava muito, sabe? (P3)

Antes do grupo eu estava muito pessimista, e depois do grupo, eu já percebi que não, que eu não tenho o controle de todas as situações, mas tem muitas coisas que eu posso fazer mesmo numa situação ruim do país. Eu estava muito pessimista com a situação ruim do país. E ela pode piorar, mas eu ainda posso ter formas de agir diante disso. Então, as atividades e debater elas no grupo foi a chave mesmo. (P4)

Ainda no que se refere ao controle, evidenciou-se o estímulo a reflexões sobre a capacidade de autorregulação e gestão do tempo. P1, como já mencionado, apresentava

dificuldades em relação ao volume de atividades que adicionava à sua rotina, nem todas relevantes aos seus objetivos. Com a participação no grupo novas formas de pensar esse processo foram agregadas, tornando-o mais consciente de suas escolhas:

E a partir do grupo eu comecei a refletir, que se a gente prioriza tudo, nada é prioridade. Se a gente... nem toda oportunidade é pra gente. Não é porque existe a oportunidade X, que aquilo cabe pra nós. Tem oportunidade que é pra gente, tem oportunidade que não é. Agora para esse semestre estou bem mais seletivo sobre aquilo que eu quero fazer, pra que eu faça escolhas certas, aproveite o máximo possível e me leve mais perto daquilo eu quero alcançar. (P1)

Curiosidade

O incremento da consciência de si e o autoconhecimento foram trazidos como contribuições da participação no grupo que repercutiram na autorresponsabilização pelas escolhas. Desse modo, também se observou a possibilidade de identificar e reavaliar a percepção acerca de si, como se observa nos excertos:

O grupo me auxiliou no sentido de ampliação da minha consciência, das minhas reflexões em relação ao meu processo de construção de carreira. Acho que esse exercício que eu tive que fazer ao longo do processo do grupo, de enfim, organizar melhor os meus desejos, pensar sobre as minhas escolhas possíveis, contribuiu para ter essa responsabilidade maior sobre a minha carreira. (P2)

E eu vejo que no começo a gente foi incentivado a fazer essa reflexão e olhar pra dentro, porque a gente também tem essa tendência de que sempre depende dos outros ou de fatores externos que estão fora do nosso controle ou que são só influências externas e que nada é influenciado por nós mesmos, sabe? E eu acho que ter essa noção assim, é

um autoconhecimento, e se conhecer dessa forma foi muito importante para as reflexões que foram feitas mais pra frente. (P3)

Na discussão eu percebi que eu estava sendo modesta demais nas minhas respostas do formulário [referindo-se ao formulário de habilidades], sabe? Eu percebi assim, que eu não queria afirmar que eu sabia fazer alguma coisa, porque talvez isso fosse, não rude, mas esqueci a palavra certa assim... mas fosse muito egocentrismo da minha parte assim. Esse formulário foi muito importante pra mim porque depois eu pude reavaliar e perceber que várias coisas que eu coloquei em amarelo, que eu gostaria de aprender, são habilidades que eu já tenho, que eu poderia melhorar, mas não quer dizer que eu não tenha essa habilidade. (P3)

Em se tratando da curiosidade, também é possível verificar a ampliação do escopo das possibilidades relacionadas à carreira. Do mesmo modo, observou-se uma perspectiva mais flexível no entendimento das alternativas e escolhas possíveis:

E também, a gente conversou muito sobre coisas não tão relacionadas à carreira, mas de escolhas. De não achar que a coisa é de um jeito e tem que ser desse jeito e ponto. De poder olhar as possibilidades, que por mais que eu escolha uma área de estudo, eu não preciso viver 100% dessa área, eu posso viver dentro dessa área, mas seguindo outros caminhos (...). Talvez...deixa eu ver se eu encontro a palavra certa... eu ia falar preconceito da minha parte, mas não é preconceito. Mas talvez uma resistência sobre algumas áreas. Que talvez hoje já diminuiu um pouco. Então, esse diálogo refletiu nas minhas escolhas para que eu fique um pouco mais aberto pra fazer escolhas que eu não estava cogitando. Eu acho que com todo o período que a gente tem vivido, eu estava meio desanimado, desorientado e ter entrado no grupo, meio que me colocou mais essa responsabilidade de pensar sobre o meu futuro e justamente por eu ter entrado no grupo, fez com que eu começasse a pesquisar, sobre alternativas, sobre possibilidades. E

consequentemente abrir a minha cabeça, buscar coisas novas, de tentar entender, de ver as oportunidades que existem e aquelas que são adequadas pra mim. (P1)

Eu acho que os encontros me ajudaram muito a esclarecer, me ajudaram muito a perceber que outras opções, outros caminhos, outras... é, outras coisas mesmo, do que essa coisa que eu já tenho fixada na minha cabeça, de tipo, vai ser assim e pronto. E, se isso der errado, o que eu vou fazer? E isso era uma coisa que me trazia muito pânico assim e agora eu sei que se eu sentar e pesquisar, eu posso achar outra coisa. E, maneiras também de investigar essas questões e dúvidas, e eu acho que a dinâmica dos exercícios e dos encontros trouxe uma forma de fazer isso de uma maneira muito natural. Parece que tava na minha frente o tempo todo e eu não percebi, mas só porque eu nunca tinha parado pra pensar nas minhas coisas dessa forma sabe, que a gente fez. (P4)

Às vezes a gente nem percebe que tem dúvidas sobre algo e quando você sabe que você tem a dúvida é muito mais fácil chegar em algo, quando você não sabe que tem a dúvida, essa dúvida fica aquele elefante branco com você o tempo todo. (P4)

Verificou-se, ainda, a desconstrução de estereótipos anteriormente estabelecidos em relação às possibilidades profissionais, o que ocorreu pelas atividades de pesquisa da realidade profissional e pelas discussões realizadas no espaço do grupo. Do mesmo modo, evidenciou-se a percepção da necessidade de definição de critérios mais elaborados para as escolhas e uma postura mais ativa na exploração e na busca de novas oportunidades.

É, o que eu sinto no dia a dia assim, é que a gente é mais influenciado a aceitar, se acomodar com o que é, o que aconteceu, o que está acontecendo. Mas não questionar o porquê a gente vive assim, o que está acontecendo, o porquê eu quero isso, o porquê eu não quero isso. Que até foi uma coisa que a gente comentou no encontro também, que quando a gente teve que colocar uma área da nossa profissão que a gente não queria, a gente não sabia exatamente dizer o porquê. Parecia que era só uma teimosia que a gente

se convenceu que era um negócio que a gente não queria fazer de jeito nenhum e aí no final não tinha muito um motivo assim. Aí isso também é uma coisa bem legal de refletir sobre. (...). Eu fui pesquisar também né, mais a fundo, porque o que eu pesquisei quanto à pós-graduação e o mestrado, eram coisas mais superficiais assim, tipo: quais universidades tem o programa que eu gostaria de fazer? Daí eu fiz uma listinha de universidades que eu gostaria, por exemplo, de fazer o mestrado. E aí pra fazer o meu intercâmbio e poder estudar fora: ah, quais são as bolsas que eu poderia ter? São pesquisas assim, que eu vou fazendo, me bate uma ansiedade e eu vou lendo sobre. E aí depois que a gente fez os encontros, eu vi que eu preciso de coisas mais específicas do que isso aí. Tipo, como eu vou acessar essa bolsa, como eu vou fazer a inscrição para esse mestrado, o que eu preciso ter pra fazer a inscrição pra essa coisa, sabe? Aí eu fui me aprofundar mais nisso assim, como efetivamente eu posso alcançar essa coisa que eu estou buscando e não só saber o que é que eu estou buscando. (P3)

E, por enquanto eu estou nessa fase de pesquisa pra mim poder planejar melhor e entender como que funciona pra eu ter tal emprego, pra eu estudar em tal lugar. Antes eu não pensava muito nisso, pensava mais na situação afetiva: ah eu gosto dessa área. Ah eu não gosto dessa área. E depois do grupo eu comecei a pensar nessas coisas que são mais práticas mesmo, pragmáticas e burocráticas do processo. (P4)

Confiança

A situação de pandemia e o ensino remoto repercutiram nas crenças relativas a possibilidade de concretização dos objetivos estabelecidos, evidenciando maior insegurança diante do contexto vivenciado. Desse modo, a participação no grupo e a interação com pares que experienciavam a mesma situação configurou um aspecto que facilitou o otimismo e o incremento da confiança, como pode ser observado nos relatos dos participantes:

Só depois que chegou a pandemia, que passa muito a sensação de uma insegurança muito grande assim, por estar parado. Eu começo a refletir sobre essas coisas, dá essa sensação de insegurança, porque parece que está cada vez mais longe, ao invés de estar mais perto, que é o que era pra acontecer. Que eu faço um ano, é um ano a menos. Mas não, eu faço um ano e parece que aumenta o prazo e não diminui. Então, aí dá essa insegurança. (P1)

O que eu acho que o grupo me ajudou muito, foi na questão de assim, a gente trocar experiências em relação a pandemia, que foi perceber que eu não era uma das únicas pessoas que estava perdida ou me sentindo perdida... ou me sentindo muito confusa por estar terminando a graduação nesse período da pandemia. E por estar me sentindo muito cansada, porque eu me culpo muito por estar me sentindo muito cansada por estar fazendo o ensino remoto né. Isso foi uma das coisas que eu mais tirei do grupo, que foi esse consolo de que não tem uma coisa errada comigo por eu estar me sentindo cansada ou confusa. Enfim, por estar nesse momento assim. (P2)

Eu me sinto mais entusiasmada e otimista em relação ao final da minha graduação né, depois dos encontros do grupo, e os exercícios e tal. Eu acho que me ajudou porque antes eu estava bem desanimada em relação ao ensino remoto, e eu tinha acabado de trocar o tema do meu TCC, que era algo que eu já estava pensando a muito tempo. E aí, eu estava me sentindo bem receosa, mas agora eu já me sinto mais segura pra sonhar alto de novo e não ficar só com o pé no chão, com medo de me frustrar. (P3)

A ampliação da consciência acerca das competências pessoais também repercutiu na dimensão confiança. Assim, a reavaliação das competências, proporcionada pelas atividades voltadas ao autoconhecimento e pelas discussões grupais, possibilitou a ampliação das percepções quanto as capacidades para atingir os objetivos, repercutindo, inclusive, nas crenças de autoeficácia.

E uma coisa que foi muito recorrente e que a gente falava no grupo, era sobre a gente duvidar das nossas capacidades, das nossas capacidades profissionais, das nossas capacidades intelectuais, das nossas capacidades de tomada de decisão. E eu acho que, isso foi assim, a coisa que mais mudou em mim. (P2)

Era recobrar a confiança na minha capacidade de conseguir as coisas e na minha capacidade de tomar uma decisão para a minha vida assim. Porque no meu mestrado, é uma coisa que eu penso faz muito tempo, que eu quero fazer mestrado, que eu quero ir pra fora do Brasil. E aí, uma das coisas que acompanhou muito esse pensamento desde sempre é: eu não posso, eu não vou conseguir, eu não tenho capacidade pra isso, eu sou muito medrosa. E eu ainda ficava duvidando de mim, duvidando da minha capacidade, tentando me convencer de que não era pra mim fazer uma coisa tão grande, uma coisa tão ousada e sair tanto da minha zona de conforto. Mas aí, com as atividades e as conversas com o grupo, as vezes que eu arrisquei e que eu sai da minha zona de conforto, na verdade, a maioria delas deram certo. E outra coisa, foi que, avaliando os exercícios depois das reuniões e depois de tudo o que a gente conversou, foi que os exercícios me ajudaram muito a recuperar a confiança em mim mesma. Tipo, a gente conversou sobre as nossas decisões, sobre as nossas habilidades, sobre como a gente né, fez os nossos planejamentos.... Eu acho que tudo isso vai muito de encontro com aquela atividade que a gente fez, que foi aquela do *feedback*, que a gente pediu pra outras pessoas e essa atividade do *feedback*, eu acho que foi importante pra mim ver que as vezes eu distorço a minha visão sobre mim mesma, sabe? Tipo, o que eu comentei contigo agora, porque às vezes eu tenho medo de fazer uma coisa fora da minha zona de conforto e eu me convenço de que eu não sou capaz de fazer essa coisa, só pra nem tentar. E aí foi uma coisa, que todos os meus amigos que responderam disseram que eu duvido muito da minha capacidade, que eu não enxergo a minha própria capacidade. Meu melhor amigo

falou assim: “Eu acho você muito inteligente, mas você não vê isso e eu não sei como você não vê isso, sendo que todos ao seu redor veem.” Sabe, de realmente começar a confiar mais na minha capacidade. (P3)

Por fim, a identificação grupal e as demandas semelhantes configuraram um aspecto facilitador do incremento da confiança dos participantes. Nesse sentido, a instrumentalização fornecida por meio das atividades realizadas também foi apontada como aspecto que contribuiu para que os participantes se sentissem mais confiantes.

Acho que tinha diferentes áreas, pensamentos e opiniões e eu acho que isso foi bem interessante para eu ampliasse a minha mente em relação a carreira e minha vida profissional. Acho que isso foi um aspecto que contribuiu bastante para que eu me abrisse para o novo, para outras formas de pensar. (P2)

Uma das coisas que me consolaram pelo caos que é essa fase, de eu ver, ah, está todo mundo no mesmo barco e a gente está tentando fazer ele não afundar. E eu lembro tipo da X e a Y que eram estudantes de psico e a Z de veterinária. Sabe, coisas assim, que eu acabava tipo, torcendo por elas, sabe? Porque eu me via na mesma situação e eu pensava, tomara que vocês também consigam resolver esse problema, esse empecilho assim. (P4)

Acho que justamente pelas atividades guiadas que a gente fez, que coloca a gente nessa perspectiva de ‘nós estamos no nosso controle, a gente escolhe o nosso destino, futuro como responsabilidade nossa’, então, acaba sendo um processo de autoconhecimento mesmo. Então, isso acaba trazendo essa sensação de confiança. O grupo me ajudou a ter essa maior confiança sobre a minha trajetória, também sobre a minha carreira e também sobre as minhas escolhas. (P1)

Contribuições percebidas pelos participantes sem mudanças significativas (P5, P6, P7, P8)

Diferentemente do grupo de participantes com mudanças significativas, as contribuições percebidas pelos participantes que não apresentaram mudanças significativas mostram-se mais delimitadas. No caso de P5, por exemplo, foram identificadas em suas verbalizações contribuições que incidiram na dimensão Curiosidade. Como o próprio participante mencionou, anteriormente à participação no grupo, já vinha se engajando em atividades exploratórias. Do mesmo modo, é possível observar que os valores referentes à adaptabilidade e desenvolvimento de carreira, mesmo no pré-teste, já eram considerados elevados (CAAS =115; EDCU=135,00). Nesse sentido, P5 demonstrou ampliar a exploração de si e do ambiente, isto é, obteve ganhos no que diz respeito ao autoconhecimento e ampliação das perspectivas em relação à inserção profissional, como pode ser observado nos excertos abaixo:

Para a entrevista do estágio eu ficava pensando e não sabia como eu me apresentaria. E essa análise de forma estruturada, de toda a minha trajetória, as coisas que eu tenho aptidão, a questão de toda a minha história em si, me ajudou assim, completamente. Caso for necessário alguma pergunta sobre mim, por essa introspecção, por esse autoconhecimento, eu consigo responder de forma assim: com uma facilidade enorme. E assim, querendo ou não, por eu já ter considerado antes todas as possibilidades possíveis de desenvolvimento de carreira, seja no meio acadêmico, seja no mercado de trabalho, ou abrir uma empresa ou algo desse tipo. Eu já tinha uma visão aberta. Só que no grupo, me ajudou ainda eu ampliar isso mais ainda. Porque às vezes eu não posso estar realizando apenas porque eu vi na minha universidade, apenas porque eu vi na minha graduação. Eu posso fazer uma atividade completamente diferente, desde que eu esteja feliz exercendo, não tem nenhum mal com isso, não tem nenhum problema. Essa foi a parte foi muito interessante. Foi assim, eu acho que uma das maiores contribuições que teve o grupo. (P5)

No caso de P6, as contribuições identificadas estiveram relacionadas às dimensões Preocupação e Confiança. Não obstante essa constatação, ainda se observam dificuldades relativas a esses dois recursos. Cabe lembrar que P6 foi o único caso que embora não tenha apresentado mudanças significativas nos indicadores de desenvolvimento de carreira, apresentou diferenças na adaptabilidade de carreira.

Assim, ficou evidente que embora P6 tenha conseguido adquirir uma perspectiva mais positiva, ainda se mostra ansiosa em relação ao futuro. Cabe aqui considerar que P6 relatou dificuldades no âmbito emocional, às quais, embora já venham sendo consideradas com auxílio profissional especializado, ainda repercutem especialmente em termos de ansiedade e pessimismo. P6 também evidenciou dificuldades no que se refere às habilidades de planejamento, principalmente a longo prazo, como se exemplifica nos excertos abaixo:

Então, gera certa ansiedade pensar no futuro, mas assim hoje eu consigo ver mais como um processo assim. Então, pensar, aí talvez eu não consiga chegar lá no topo agora, mas talvez... sei lá...Aí, hoje eu vejo assim, que eu consigo pensar com mais otimismo, não com tanto pessimismo. Tipo, eu não vou conseguir me manter, eu não vou conseguir não sei o que... E assim, hoje eu consigo pensar muito mais confiante em relação a isso. É uma coisa muito complicada, porque consigo planejar o que está no dia e se conseguir cumprir as tarefas do dia, está tudo certo. Então assim, eu tenho muita dificuldade em planejar a longo prazo, muita! Eu não estou conseguindo planejar e realizar, porque não adianta você anotar no papel e não cumprir. Você tem que cumprir. É uma coisa que eu tenho muita dificuldade. E eu sinto a mesma coisa em outros projetos, assim, que estão em longo prazo e eu não consigo encaixar eles e priorizar. Eu tenho essa dificuldade em relação ao planejamento. (P6)

Embora tais dificuldades se apresentem, P6 relatou que o grupo a auxiliou no aspecto da autoconfiança, possibilitando uma perspectiva mais otimista das situações vivenciadas, como pode ser observado em seu relato.

E assim, eu comecei o grupo em um momento em que eu estava muito pra baixo, muito assim, descrente de muita coisa que estava pra vir. Então, eu estava muito desanimada com o mercado de trabalho. Sabe aquela coisa que você fala assim: pô, eu não sei nada. Eu tô saindo da faculdade e não sei nada. Eu continuo achando que eu não sei nada, mas eu desenvolvi algumas habilidades que eu não tinha na época e que podem me sustentar nesse início de carreira, entendeu? Então, eu estava muito, muito, muito pra baixo. De como seria, parecia que eu nunca ia me formar, que estava longe, conflito de horário, conflito de matéria, por questão de eu achar que eu não ia conseguir outro estágio por conta de horário de faculdade, entendeu? Então assim, eu estava muito, muito desanimada. E o grupo deu aquele up assim, aquela coisa assim: não é só com você, vamos lá que tem terra pra andar, sabe? E foi assim, foi muito, muito útil, foi muito importante. E foi assim, culminou em eu acreditar em muitas coisas, me inscrever em processos. Foi muito, muito importante, sério. (P6)

A participante P7, por sua vez, descreveu contribuições relacionadas à dimensão Curiosidade, especialmente considerando a exploração de si e do ambiente, demonstrando que a participação no grupo ampliou sua perspectiva em relação a esses aspectos:

Contribuiu na parte de eu ver que algumas coisas que eu estava trabalhando estavam certas. E na parte de acrescentar assim, a questão das habilidades, aquela parte dos lugares onde eu posso trabalhar. Eu nunca tinha pensado desse jeito, eu achei bem curioso. Às vezes você até pensa, mas você não vê um panorama. Tipo, vou listar todos os lugares, ou pelo menos pensar em todos. É engraçado. E relacionar isso, porque você precisa escolher. Tipo, ah, gosto de tudo, mas não tem como fazer tudo né. E a parte do

autoconhecimento, eu já tinha essa ideia que era importante, mas é bom reafirmar assim, de várias fontes foi muito importante. (P7)

No caso de P7, também é relevante ter em conta em seu relato os aspectos relativos à saúde mental, os quais, de acordo com a participante, interferem no otimismo e em suas percepções em relação ao futuro “Me manter otimista é meio difícil pra mim. Acho a depressão influencia, não só isso, mas influencia. E muitas vezes eu tive que me forçar assim, a ficar mais tranquila, porque, até hoje assim, porque eu preciso”.

Dentre os participantes que não obtiveram mudanças significativas, P8 foi a que evidenciou em sua narrativa mais contribuições relativas ao processo de intervenção. Assim, P8 demonstrou ter agregado contribuições que perpassaram os recursos Preocupação, Controle, Curiosidade, mais especificamente no aspecto da exploração de si, e Confiança.

Em se tratando do recurso preocupação, P8 demonstrou orientação para o futuro, senso de preparação e habilidades de planejamento, tendo reconhecido a continuidade entre presente, passado e futuro e demonstrado consciência das tarefas a serem realizadas para o alcance dos objetivos estabelecidos.

A última atividade que você fez sobre a questão desse hoje, eu achei muito interessante, porque você passou uma atividade, eu acho que foi a atividade do... foi, acho que do planejamento, do plano A, plano B, plano C... Eu acho que foi essa atividade. Porque a gente tinha que fazer daqui a uma semana, daqui a um mês. E eu fiquei pensando: mas puxa vida, o que eu posso fazer daqui a uma semana? Em relação a minha carreira. E depois, quando eu comecei a escrever e a gente debateu sobre isso depois, eu percebi que realmente, é um processo que a gente depende desse hoje. E a gente pode sim começar esse processo desse hoje, e não precisa ser uma coisa muito grande, como eu preciso ver já qual mestrado e não sei o que... Não! Nessa uma semana, pesquisa, lista, estudar mais um pouco sobre a minha área de interesse... (P8)

No âmbito do recurso Controle, P8 evidenciou a presença de senso de responsabilidade e a percepção de que o grupo contribuiu para o reconhecimento da responsabilidade pessoal no processo de construção de vida e de carreira, como se observa nos relatos a seguir:

Eu acho que todos os processos, querendo ou não, trabalharam a responsabilidade, mas eu acho que principalmente por a gente ter trabalhado essa questão da autonomia no nosso processo. Né, de como a gente acabou sendo influenciado e de como a gente acabou realmente, reconhecendo a nossa autonomia nos nossos processos né, de escolhas e de toda essa trajetória da nossa carreira. Então, eu acho que eu consegui perceber melhor né, a minha responsabilização nesse processo, a partir daí.

O recurso Curiosidade, ficou evidente no sentido da ampliação da exploração de si. O aspecto da exploração do ambiente não se evidenciou, talvez pelas dificuldades que P8 teve para engajar-se nas atividades voltadas a esse recurso, como se verifica em seu relato:

Na hora que você trouxe pra esse concreto, de você ver essas áreas, foi uma coisa que eu não consegui fazer, pelo tempo e também porque eu fiquei com um pouco de medo, confesso, em fazer isso, porque eu fiquei imaginando: gente, e agora? E se minhas possibilidades não forem muitas? E se não forem tão possíveis? Eu acho que foi um problema de tempo, mas também de medo.

Eu consegui olhar para os meus defeitos, porque todo mundo tem, todo mundo tem suas limitações. E também, olhar as minhas qualidades, perceber, olha, eu sou boa nisso. Então, assim, são coisas que eu fui resgatando e pensando, eu sou boa mesmo em fazer tudo isso, sabe? E eu acho que foi uma das coisas mais ricas que eu pude aproveitar do nosso grupo, foi esse processo, esse mesmo que eu fiz, interior.

E é uma das coisas que eu ainda preciso fazer, que é essa investigação das minhas possibilidades né. Que você tinha falado sobre isso, quais as áreas... Eu estou tentando

fazer minimamente isso, mas eu estou tentando me aprofundar mais nesse processo, realmente de tentar ver as minhas possibilidades de uma forma mais concreta. Pra essa área aqui, eu tenho que fazer isso, tenho que passar por tal processo seletivo. O que eu preciso fazer pra chegar até aqui, acho que é um processo que eu preciso fazer de forma mais sistemática mesmo. (P8)

A Confiança, por fim, encontrou-se relacionada ao autoconhecimento e a percepção de potencialidades. Da mesma forma, a interação grupal favoreceu o processo de identificação e aquisição de novas perspectivas para a resolução de situações problemáticas, repercutindo na autoconfiança.

Essa questão da autoconfiança, eu acho que está muito ligado com eu ter começado a me perceber nesse processo, a perceber as minhas capacidades nesse processo. E também as minhas limitações, que eu vou ter limitações como todo mundo, mas que também eu tenho capacidades, então eu acho que essa questão da confiança veio a partir dali, dessa autopercepção, assim, de uma forma mais concreta: isso aqui eu sei que eu consigo, essa habilidade eu sei que eu tenho, essa qualidade eu sei que eu possuo. Então, aumentou essa minha confiança sobre o meu futuro e que eu posso sim parar esse futuro. Eu acho que foi uma das coisas muito importantes pra mim.

Ah, eu acho que um aspecto muito positivo no grupo, foi essa questão do debate que a gente teve, e a gente conseguiu conversar sobre isso. Porque a gente percebeu que não é uma coisa só nossa, porque muitas vezes a gente se cai nesse caminho do “só eu que não consigo, todo mundo consegue, só eu que não. Só eu que tenho dificuldades.” E a gente percebe no grupo que não, tem outras pessoas também confusas, tem outras pessoas também passando por esse processo de ansiedade com relação a esse futuro, então assim, eu acho que uma das principais coisas que eu acho que o formato do grupo favoreceu, os debates, da gente poder trazer essa percepção pessoal, foi eu perceber

realmente, que outras pessoas também passavam pelas mesmas dúvidas, mesmas apreensões que eu. (P8)

Discussões

Este estudo dedicou-se ao objetivo de analisar as narrativas de estudantes universitários acerca das contribuições advindas da participação em um processo de intervenção de carreira que teve como foco a promoção de recursos de adaptabilidade de carreira. A análise das contribuições percebidas se deu a partir de dois grupos de casos: o de participantes que apresentaram mudanças estatisticamente significativas nas variáveis estudadas (adaptabilidade de carreira e desenvolvimento de carreira) e o de participantes que não obtiveram mudanças estatisticamente significativas nessas variáveis.

Consoante a estudos anteriores, os resultados evidenciaram contribuições que perpassaram os quatro recursos de adaptabilidade de carreira, especialmente nos casos em que foram observadas mudanças significativas nas variáveis adaptabilidade de carreira e desenvolvimento de carreira. As contribuições indicam mais envolvimento na preparação para o futuro, habilidades de planejamento, considerando a integração de experiências passadas ao presente e ao futuro, bem como uma perspectiva mais otimista da carreira. Os participantes também se perceberam mais responsáveis na construção da sua carreira e confiantes para a tomada de decisões. Do mesmo modo, ampliaram a exploração de si próprios e da realidade profissional, adquirindo consciência da importância por essas informações para uma tomada de decisão mais adequada e realista (Savickas, 2005; Savickas & Porfeli, 2012; Savickas et al., 2009).

Por fim, os participantes demonstraram mais confiança na capacidade de implementar escolhas de carreira sentindo-se mais seguros para manter as suas próprias aspirações e objetivos, mesmo perante barreiras e obstáculos (Savickas, 2005; Savickas & Porfeli, 2012;

Savickas et al., 2009). Os achados do presente estudo coadunam-se aos de outros trabalhos que evidenciaram a utilidade das abordagens baseadas na Teoria da Construção de Carreira e no modelo *Life Design* para jovens adultos (Patton, 2017; Patton & McMahon, 2014; Barclay & Stoltz, 2016; Hartung & Santilli, 2018).

A pandemia de Covid-19 e a crise decorrente dessa condição teve impactos significativos na economia e no mercado de trabalho a nível global, aumentando substancialmente o desconforto e a insegurança em relação ao planejamento de carreira haja vista o aumento dos obstáculos para a realização desses planos (Nota et al., 2020; Hite & McDonald, 2020; Pouyaud & Guichard, 2017). Essa situação foi observada nas narrativas dos participantes deste estudo, que demonstraram, inclusive, dificuldades para se manterem otimistas quanto à transição universidade-trabalho. Nesse sentido, verificou-se que apoio social dos pares, por meio do compartilhamento de experiências no espaço grupal auxiliou também os participantes a refletirem sobre os desafios enfrentados e a (re)criar um sentido para os seus futuros, identificando alternativas para a sua construção e formas para gerenciá-las (Guichard, 2018; Nota et al., 2020).

Ademais, observaram-se diferenças nas narrativas dos participantes que constituíram o grupo de casos que apresentou mudanças significativas (P1, P2, P3 e P4) e dos que não apresentaram (P5, P6, P7 e P8). Dentre essas diferenças, evidenciou-se claramente que as contribuições percebidas pelo grupo de casos com mudanças significativas foram muito mais extensas em termos da robustez das narrativas e dos conteúdos especificamente relacionados aos recursos de adaptabilidade de carreira. Importa considerar que o desenvolvimento da narrabilidade e do senso autobiográfico são indicativos da efetividade das intervenções de carreira (Savickas, 2019) e encontram-se relacionados aos níveis de esperança, senso de identidade disposição para se comprometer com a escolha de carreira e abertura a mudanças (McAdams, 2013), aspectos também verificados nos relatos dos participantes.

Em relação às diferenças observadas nos dois grupos de casos, algumas hipóteses podem ser elencadas, embora não seja possível, neste trabalho, dar conta de aprofundá-las ou testá-las. Considerando que os casos encontram certa homogeneidade em termos de faixa etária, gênero e demandas de carreira, é possível ponderar que essas diferenças podem estar relacionadas a características idiossincráticas dos sujeitos e da sua vivência do processo de intervenção.

Dentre os casos que não apresentaram mudanças significativas, P5 é um participante que já apresentava um nível elevado de adaptabilidade de carreira antes da intervenção, motivo que talvez explique o fato de que não se beneficiou do processo proposto, tendo em seu relato apresentado a percepção de contribuições apenas na dimensão curiosidade. P6 e P7 descreveram dificuldades de cunho emocional, as quais podem ter se refletido no processo. Aspectos como pensamentos e sentimentos negativos agudos ou crônicos e estilo dependente de tomada de decisão podem dificultar o desenvolvimento de carreira (Sampson Jr., 2013). Do mesmo modo, as intervenções de carreira podem se mostrar menos eficazes em pessoas com problemas complexos (Stauffer et al., 2013). P8, por fim, foi a participante que demonstrou ter agregado mais contribuições, as quais perpassaram os recursos preocupação, controle, curiosidade, mais especificamente no aspecto da exploração de si, e confiança. A participante verbalizou dificuldades para as tarefas de exploração do meio, aspecto da dimensão curiosidade em que não foram identificadas contribuições, o que pode acenar como uma possível explicação para o fato de não terem sido relatadas contribuições nesse âmbito.

No modelo de adaptação da carreira entende-se que diferentes atitudes e crenças moldam os recursos e os comportamentos adaptativos necessários para a adaptação de carreira na contemporaneidade (Savickas & Porfeli, 2011). Esse modelo sugere que a adaptação segue uma sequência que vai desde a prontidão adaptativa, passando pelos recursos de adaptabilidade que desencadeariam as respostas adaptativas, que, por sua vez, promoveriam os resultados de adaptação (Hirschi, et al., 2015; Rudolph et al., 2017; Savickas & Porfeli, 2012). A prontidão

adaptativa diz respeito aos traços psicológicos e relaciona-se a construtos como proatividade, flexibilidade cognitiva e personalidade (Savickas & Porfeli, 2012; Teixeira, et al., 2012; Hirschi et al., 2015; Hirschi & Valero, 2015). Assim, a investigação da prontidão adaptativa poderia possibilitar o avanço das discussões relacionadas aos casos que apresentaram ou não mudanças significativas nas variáveis estudadas e aos modos como os participantes compreenderam as contribuições do processo de intervenção.

Considerações Finais

A adaptabilidade de carreira e o seu desenvolvimento tem se constituído num tópico amplamente discutido considerando a sua relevância no contexto do mundo do trabalho atual. Assim, muitos pesquisadores têm se dedicado a estudos voltados ao seu aprimoramento, seja com o público de adolescentes (Zammitti et al., 2020), alunos do ensino médio (Santilli et al., 2020) ou com estudantes universitários (Koen et al., 2012).

Este estudo permitiu explorar a adaptabilidade de carreira de jovens no processo de transição universidade-trabalho apresentando uma avaliação predominantemente qualitativa do processo de intervenção voltado à promoção de recursos de adaptabilidade de carreira. Mesmo assim, destaca-se a natureza descritiva e exploratória deste estudo, de modo que as discussões propostas constituem sugestões para estudos futuros.

Referências

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

- Audibert, A., & Teixeira, M. A. P. (2015). Escala de adaptabilidade de carreira: Evidências de validade em universitários brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 83-93.
- Barclay, S. R., & Stoltz, K. B. (2016). The life-design group: A case study assessment. *The Career Development Quarterly*, 64(1), 83-96. <https://doi.org/10.1002/cdq.12043>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Blustein, D. L., Kenny, M. E., Di Fabio, A., & Guichard, J. (2019). Expanding the impact of the psychology of working: Engaging psychology in the struggle for decent work and human rights. *Journal of Career Assessment*, 27(1), 3-28. doi: 10.1177/1069072718774002
- Craparo, G., Magnano, P., Paolillo, A., & Costantino, V. (2018). The Subjective Risk Intelligence scale. The development of a new scale to measure a new construct. *Current Psychology*, 37(4), 966-981.
- Dumulescu, D., Balazsi, R., & Opre, A. (2015). Calling and career competencies among Romanian students: The mediating role of career adaptability. *Social and Behavioral Sciences*, 209, 25–32.
- Green, Z. A., Noor, U., & Hashemi, M. N. (2020). Furthering Proactivity and Career Adaptability Among University Students: Test of Intervention. *Journal of Career Assessment*, 28(3), 402–424.
- Guan, P., Capezio, A, Restubog , S.L.D, Read, S. Jennifer Ann L. Lajom, J.A.L, & Li, M. (2016). The role of traditionality in the relationships among parental support, career decision-making selfefficacy and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 114–123.
- Guan, Y., Deng, H., Sun, J., Wang, Y., Cai, Z., Ye, L., Li, Y. (2013). Career adaptability, job search self-efficacy and outcomes: A threewave investigation among Chinese

- university graduates. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 561–570.
- Guichard, J. (2018). Final Purposes for Life-and-Career Design Interventions in the Anthropocene Era. In V. Cohen-Scali, L. Nota, & J. Rossier (Orgs.), *New Perspectives on Career Guidance and Counseling in Europe. Building Careers in Changing and Diverse Societies* (pp. 189-204). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61476-2_12
- Guo, Y., Guan, Y., Yang, X., Xu, J., Zhou, X., She, Z., Jiang, P., Wang, Y., Pan, J., Deng, Y., Pan, Z., & Fu, M. (2014). Career adaptability, calling and the professional competence of social work students in China: a career construction perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 394–402.
- Hartung, P. J., & Santilli, S. (2018). My career story: Description and initial validity evidence. *Journal of Career Assessment*, 26(2), 308-321. <https://doi.org/10.1177/1069072717692980>
- Hirschi, A. (2010). The role of chance events in the school-to-work transition: The influence of demographic, personality and career development variables. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 39–49.
- Hirschi, A., & Valero, D. (2015). Career adaptability profiles and their relationship to adaptivity and adapting. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 220–229.
- Hirschi, A., Herrmann, A., & Keller, A. C. (2015). Career adaptivity, adaptability, and adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 1–10.
- Hite, L. M., & McDonald, K. S. (2020). Careers after COVID-19: Challenges and changes. *Human Resource Development International*, 23(4), 427–437. <https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1779576>
- Jacobson, N.S., & Truax, P. (1991). Clinical significance: An estatistical approach to

- defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 12–19.
- Koen, J., Klehe, U.C., & Van Vianen, A. E. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395-408.
- McMahon, M., Watson, M., & Bimrose, J. (2012). Career adaptability: A qualitative understanding from the stories of older women. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 762–768.
- Nota, L., Soresi, S., Di Maggio, I., Santilli, S., Ginevra, M.C. (2020). *Career counselling and vocational designing for an inclusive and sustainable future*. Springer.
- Ozdemir, N. K. (2019). Qualitative exploration of career adaptability of Turkish adolescents. *Australian Journal of Career Development*, 28(2), 83–91. <https://doi.org/10.1177/1038416218821451>
- Patton, W. (2017). Career adaptability, employability and resilience for children in the early school years. In J. G. Maree (Ed.), *Psychology of career adaptability, employability, and resilience* (pp. 207–224). Springer.
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice*. Sense.
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17–34. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002>
- Rudolph, C., Allan, B., Clark, M., Hertel, G., Hirschi, A., Kunze, F., Shockley, K., Shoss, M., Sonnentag, S., & Zacher, H. (2021). Pandemics: Implications for research and practice in industrial and organizational psychology. *Industrial and Organizational Psychology*, 14(1-2), 1-35.

- Santilli, S., di Maggio, I., Ginevra, M. C., Nota, L., & Soresi, S. (2020). 'Looking to the Future and the University in an Inclusive and Sustainable Way': A Career Intervention for High School Students. *Sustainability*, 12(21), 9048. <https://doi.org/10.3390/su12219048>
- Savickas, M. L. & Porfeli, E. J. (2011). Revision of the Career Maturity Inventory: The adaptability form. *Journal of Career Assessment*, 19, 335-374.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (2002). Career Construction – a developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development*, (pp. 149-205). Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In R.W. Lent & S.D., Brown, *Career Development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Library of Congress.
- Savickas, M. L. (2013). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Orgs.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 147-183). Wiley.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661–673.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Savoly, K. D. D. & T Dost, M.T. (2020). Effectiveness of a school-to-work transition skills program in a collectivist culture. *Australian Journal of Career Development*, 29(2), 127–136.

- Stauffer, S. D., Perdrix, S., Masdonati, J., Massoudi, K., & Rossier, J. (2013). Influence of clients' personality and individual characteristics on the effectiveness of a career counselling intervention. *Australian Journal of Career Development*, 22(1) 4-13. <https://doi.org/10.1177/1038416213480495>
- Super, D. E. (1955). Dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers Coll. Rec.*, 57, 151-163.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling*, 9, 194-201.
- Super, D. E., Thompson, A. S., & Lindeman, R. H. (1988). *Adult Career Concerns Inventory: Manual for research and exploratory use in counseling*. Consulting Psychologists Press.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Magalhães, M. O., & Duarte, M. E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale – Brazilian Form: Psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 680-685.
- Teixeira, M. A. P., Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. C. (2019). Escalas de Desenvolvimento de Carreira de Universitários: Construção, Características Psicométricas e Modelo das Respostas Adaptativas. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 19(3), 703-712. <https://dx.doi.org/10.17652/rpot/2019.3.16557>
- Teychenne, M., Parker, K., Teychenne, D., Sahlqvist, S., Macfarlane, S., & Costigan, S. (2019). A pre-post evaluation of an online career planning module on university students' career adaptability. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 10(1), 42–55.
- Tolentino, L.R., Garcia, P.R.J.M., Restubog, S.L.D., Bordia, P., & Tang, R.L. (2013).

Validation of the Career Adapt-Abilities Scale and an examination of a model of career adaptation in the Philippine context. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 410–418.

Zahra, D. (2010). RCI Calculator. <https://www.daniel-zahra.com/publications>

Zammiti, A., Magnano, P., & Santisi, G. (2020). “Work and Surroundings”: A Training to Enhance Career Curiosity, Self-Efficacy, and the Perception of Work and Decent Work in Adolescents. *Sustainability*, 12(16), 6473.

3. Considerações Finais

Esta investigação objetivou investigar os efeitos de uma intervenção de carreira na adaptabilidade de universitários em fase final do curso de graduação. Para tanto, foi construída, implementada e avaliada uma intervenção de carreira *online* e em grupo com foco na promoção de recursos de adaptabilidade de carreira de estudantes que se encontravam nas fases finais dos cursos superiores.

Com vistas ao atingimento dos objetivos propostos foram realizados quatro estudos. O Estudo 01 investigou como se constituem as pesquisas sobre intervenções direcionadas à promoção de recursos de adaptabilidade de carreira publicadas em periódicos nacionais e internacionais, considerando o público atendido, as características e a avaliação das intervenções. Observou-se uma distribuição equilibrada entre o público de adolescentes e adultos; prevalência de intervenções grupais, presenciais, mediadas por um conselheiro, com duração de 4 a 6 sessões e carga horária de até 10 horas. Quanto à avaliação das intervenções, identificou-se prevalência de método quantitativos com utilização da Escala de Adaptabilidade de Carreira, sendo que os resultados das avaliações, na maioria dos casos, indicaram aumento dos recursos de adaptabilidade de carreira após as intervenções. Destacaram-se a recenticidade dos estudos analisados e o crescimento das publicações nos últimos anos.

O Estudo 1 forneceu subsídios para uma maior apropriação da área de estudo, aspecto central para a fundamentação de todas as etapas subsequentes da investigação, especialmente a concepção e avaliação do protocolo de intervenção. Ademais, por meio do Estudo 1 obteve-se subsídios para a elaboração do protocolo de intervenção de carreira. Assim, além das recomendações teórico-metodológicas de Savickas (2002; 2005; 2013) e Savickas et al. (2009) os modelos propostos por Green et al. (2020), Savoly & Dost (2020), Teychenne et al. (2019) e Koen et al., (2012), que apresentam o desenvolvimento e a implementação de intervenções

de carreira especificamente pautadas no construto adaptabilidade de carreira foram considerados na concepção do protocolo de intervenção de carreira.

O Estudo 2, por sua vez, abarcou a etapa de elaboração da intervenção de carreira. A intervenção consistiu em cinco encontros grupais na modalidade remota e síncrona, com duração de 1h30min cada. Os encontros buscaram abordar cada um dos quatro recursos de adaptabilidade de carreira, considerando os princípios norteadores da Teoria da Construção de Carreira e do modelo Life Design. Assim sendo, a intervenção procurou abordar aspectos relacionados ao estabelecimento de metas e planos (preocupação), senso de agência e responsabilidade na construção de carreira (controle), exploração de si e do ambiente (curiosidade) e crença na capacidade para atingir aos objetivos pretendidos (confiança).

Ainda no Estudo 2, buscou-se compreender como os participantes perceberam o processo ao longo de todas as etapas da intervenção, o que possibilitou analisar o processo sob uma ótica qualitativa. Os resultados obtidos sugerem que a intervenção proposta pode ajudar indivíduos a gerenciar e direcionar ativamente sua carreira em processos de transição para o mundo do trabalho, contribuindo para que re(escrevam) suas histórias por meio de um senso de identidade integrado, criem novos sentidos e desenvolvam a agência pessoal responsabilizando-se pela construção de suas vidas e carreiras (Maree & Gerryts, 2014; Di Fabio & Maree, 2012).

O Estudo 3, por sua vez, descreveu uma avaliação predominantemente quantitativa da intervenção, realizada por meio de um estudo quase experimental que possibilitou avaliar as hipóteses elencadas. Em complemento, apresentou as informações qualitativas provenientes da avaliação realizada pelos participantes ao final do processo. Os resultados do Estudo 3 sugerem que a intervenção é eficaz na promoção de recursos de adaptabilidade de carreira e seu uso é promissor para auxiliar em processos de transição da universidade-trabalho. Essa conclusão alinha-se aos demais estudos que mostram que intervenções de carreira podem promover ganhos em relação à adaptabilidade (Santisi et al., 2021; Santilli et al., 2021; Maree, 2021;

Gulsen, et al., 2021; Cordeiro, 2017; Rodrigues, 2017; Carvalho, 2020). Adicionalmente, demonstrou-se que a adaptabilidade de carreira é um passível de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconizado por Savickas (2005) e Savickas e Porfeli (2012).

A partir dos resultados obtidos por meio do Estudo 3, o Estudo 4, explorou os casos de participantes com diferentes níveis de mudanças nas variáveis estudadas. Assim, o Estudo permitiu explorar a adaptabilidade de carreira de jovens no processo de transição universidade-trabalho apresentando uma avaliação predominantemente qualitativa do processo de intervenção voltado à promoção de recursos de adaptabilidade de carreira.

Algumas limitações desta tese precisam ser consideradas. A primeira foi a ausência de um estudo de acompanhamento (*follow-up*), com os grupos experimental e controle, com vistas a verificar a estabilidade das mudanças observadas. Além disso, não foram utilizados como critérios de inclusão ou exclusão à participação na pesquisa variáveis relacionadas à saúde mental, tampouco foi realizada uma entrevista de triagem para averiguar as demandas de carreira. Em razão das dificuldades de acesso à amostra necessária, os critérios para a participação restringiram-se à condição de estudante universitário que se encontrava na fase final do curso e que possuía idade até 29 anos.

Outra limitação que precisa ser considerada relaciona-se ao tamanho da amostra que compõe o estudo. Assim, são necessários novos estudos com amostras maiores que para avançar nas discussões deste trabalho e confirmar a validade dos resultados apresentados.

Nesta direção, também é preciso considerar o período em que a intervenção foi realizada, isto é, em meio a pandemia de Covid-19 e às restrições colocadas em função da necessidade de distanciamento social. É preciso considerar as especificidades deste período, bem como a importância de que a investigação seja replicada em condições sanitárias diferentes. Nesse sentido, também se apresenta como possibilidade a realização e avaliação da intervenção de carreira em formato presencial.

Considera-se relevante a continuidade dos estudos que avancem na compreensão da promoção de recursos de adaptabilidade de carreira em universitários, especialmente daqueles aspectos da intervenção ainda pouco explorados na literatura, como o formato online e com análises qualitativas do processo. Assim, sugere-se a continuidade do estudo com a perspectiva de utilização deste modelo de intervenção em contextos educacionais diversos, dada a relevância do tema frente aos desafios que se colocam no cenário contemporâneo e, especialmente, pós-pandêmico.

Tendo em vista os aspectos estudados neste trabalho de tese e as conclusões apresentadas, as quais se encontram alinhadas ao que a literatura tem demonstrado, depreende-se que, no contexto das intervenções de carreira com universitários finalistas, a adaptabilidade de carreira é um recurso que pode ser aprimorado por meio de intervenções. Desse modo, a presente investigação reforça que intervenções voltadas ao aprimoramento dos recursos de adaptabilidade de carreira, a saber, preocupação, controle, curiosidade e confiança, são eficazes e, assim, relevantes. O estudo também permitiu avançar na compreensão das intervenções de carreira; mais especificamente, no âmbito das intervenções em adaptabilidade de carreira, contribuindo para um tema que, embora emergente na literatura internacional, ainda se encontra pouco explorado no contexto brasileiro.

4. Referências

- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri, & S. A. J. Polydoro (Org.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Revista Avaliação Psicológica*, (2), 81-93.
- Alves, C. F. & Teixeira, M. A. P. (2020). Construção e Avaliação de uma Intervenção de Planejamento de Carreira para Estudantes Universitários. *Psico-USF*, 25(4) 697-709. <https://doi.org/10.1590/1413/82712020250409>.
- Ambiel, R. A. M. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 15-24.
- Ambiel, R. A. M., & Martins, G. H. (2020). Desenvolvimento de carreira de estudantes de psicologia: Efeitos de uma intervenção online. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(1), 53-65. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n106>
- Ambiel, R. A. M., Barros, L. O., Pereira, E. C., Tofoli, L., & Bacan, A. (2017). Avaliação de processos de orientação profissional e de carreira: problemas e possibilidades. *Avaliação Psicológica*, 16(2), 128-136.
- Ambiel, R. A. M., Hernández, D.N. & Martins, G.H. (2016). Relações entre adaptabilidade de carreira e vivências acadêmicas no ensino superior. *Psicología desde el caribe*, 33 (2), 158-168.
- Ambiel, R. A. M., Moreira, T. C., Barros, L. de O., Martins, G. H., Salvador, A. P., & Wille, B. (2022). Measuring career adaptabilities in the Brazilian context: development and

- validation of the CAAS + C Brazilian form. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09523-5>
- American Psychological Association, APA (2006). Evidence-based practice in psychology: APA presidential task force on evidence-based practice. *American Psychologist*, 61(4), 271-285.
- Anderson, H. (2009). Self: Narrativa, Identidade e Ação. In H. Anderson, *Conversação, Linguagem e Possibilidades* (pp. 91-137). Roca.
- Araújo, G. B., Paradiso, A.C., Lassance, M. C. P., & Sarriera, J. C. (2013). Carreira e narrativa: contribuições para a intervenção. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 191-201.
- Arnett, J. (2000) Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 41, 295-315.
- Arnett, J.J, Zukauskienė, R, & Sugimura, K. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18–29 years: implications for mental health, *The Lancet Psychiatry*, 7, 569 - 576.
- Audibert, A. (2013). *Escala de Adaptabilidade de Carreira: evidências de validade e fidedignidade em uma amostra de universitários brasileiros*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Audibert, A. A., & Teixeira, M. A. P. (2015). Escala de adaptabilidade de carreira: evidências de validade em universitários brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2015, 16(1), 83-93.

- Barbosa, M. M. F., Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. C. (2018). Delineamento e avaliação de um programa de adaptação acadêmica no ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 61-74. <https://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p61>
- Barclay, S. R., & Stoltz, K. B. (2016). The Life-Design Group: A Case Study Assessment. *The Career Development Quarterly*, 64(1), 83–96.
- Bardagi, M. P. & Oliveira, T.F. (2020). Disciplina curricular de Planejamento de Carreira com alunos universitários: a experiência da UFSC. In A. Knabem, C.S. Corrêa da Silva & M. P. Bardagi (Orgs.), *Orientação, desenvolvimento e aconselhamento de carreira para estudantes universitários no Brasil* (pp. 161-186). Brazil Publishing.
- Bardagi, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação* [Tese de Doutorado., Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Bardagi, M. P., & Albanaes, P. (2015). Avaliação de intervenções vocacionais no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(2), 123-135.
- Bardagi, M.P. & Albanes, P. (2015). Relações entre Adaptabilidade de carreira e personalidade: Um estudo com universitários ingressantes brasileiros. *Revista Psicologia*, 29 (1), 35-44.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barros, A.F. (2010). Desafios da psicologia: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11, 165-175.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103–118.
- Bianchi, E. C. (2020). How the economy shapes the way we think about ourselves and others. *Current Opinion in Psychology*, 32, 120–

123. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.07.007>
- Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79,1-17.
- Blustein, D. L., Duffy, R., Ferreira, J. A., Cohen-Scali, V., Cinamon, R. G., & Allan, B. A. (2020). *Unemployment in the time of COVID-19: A research agenda*. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103436>
- Blustein, D. L., Kenny, M. E., Di Fabio, A., & Guichard, J. (2019). Expanding the impact of the psychology of working: Engaging psychology in the struggle for decent work and human rights. *Journal of Career Assessment*, 27(1), 3-28. <https://dx.doi.org/10.1177/1069072718774002>
- Brasil (2013). *Estatuto da juventude: Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, e legislação correlata*. Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Brasil. (2006). *Guia de políticas públicas de juventude*. Secretaria geral da Presidência da República.
- Brown, D. (2002). Introduction to theories of career development and choice: Origins, evolution, and current efforts. In D. Brown & L. Brooks Orgs.), *Career choice and development* (pp. 3-23). Jossey Bass.
- Brown, S. D. (2015). Career intervention efficacy: Making a difference in people's lives. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. Bruce (Orgs.), *APA handbook of career intervention* (pp. 61–77). American Psychological Association.
- Brown, S. D., & Krane, N. E. R. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S.D. Brown, & R. W. Lent (Orgs.), *Handbook of Counseling Psychology* (pp. 740–776). John Wiley & Sons.
- Brown, S. D., & Roche, M. (2015). The outcomes of vocational interventions: Thirty (some)

- years later. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 26-41.
- Brown, S. D., Krane, N. E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budsins, I., Miller, M., & Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: more analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 411-428.
- Bruner, J. (2004). *Life as narrative*. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Cadaret, M. C. & Paul J. Hartung (2021) Efficacy of a group career construction intervention with urban youth of colour, *British Journal of Guidance & Counselling*, 49:2, 187-199, <https://dx.doi.org/10.1080/03069885.2020.1782347>
- Caputo, A, Fregonese, C. & Langher, V. (2020) The effectiveness of psychodynamic career counselling: a randomised control trial on the PICS programme, *Psychodynamic Practice*, 26:2, 136-165, <https://dx.doi.org/10.1080/14753634.2020.1745676>
- Cardoso, P., Janeiro, I. N., & Duarte, M. E. (2018). Life Design Counseling Group Intervention With Portuguese Adolescents: A Process and Outcome Study. *Journal of Career Development*, 45(2), 183-196.
- Carvalho, C. L., Taveira, M. C., & Ambiel, R. A. M. (2021). Career Adaptability in the 9th Year: Efficacy of an Intervention in Two Consecutive School Years. *Paidéia*, 31, e3132. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3132>
- Chen, H., Fang, T., Liu, F., Pang, L., Wen, Y., Chen, S., & Gu, X. (2020). Career adaptability research: A literature review with scientific knowledge mapping in web of science. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 5986. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165986>
- Cheung, R., & Jin, Q. (2016). Impact of a Career Exploration Course on Career Decision Making, Adaptability, and Relational Support in Hong Kong. *Journal of Career Assessment*, 24(3), 481-496. <https://dx.doi.org/10.1177/1069072715599390>
- Clements, A. J., & Kamau, C. (2018). Understanding students' motivation towards proactive

- career behaviours through goal-setting theory and the job-demands resources model. *Studies in Higher Education*, 43, 2279–2293.
- Coetzee, M., & Stoltz, E. (2015). Employees' satisfaction with retention factors: Exploring the role of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 83–91.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016*. <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Cook, A., & Maree, J. G. (2016). Efficacy of using career and self-construction to help learners manage career-related transitions. *South African Journal of Education*, 36 (1), 1-11.
- Coolen, M. C. A. (2014). *Enhancing career adaptability to prepare for the school to work Transition: Outcomes of an Portfolio intervention among university students* [Dissertação de Mestrado, Utrecht University].
- Coradini, J.F., Lopes, L.F.D., Fabricio, A., Lima, M.P. & Krüger, C. (2022). Adaptabilidade de carreira: produção científica dos últimos 10 anos. *Revista Gestão Organizacional*, 15 (1), 243-257. <http://dx.doi.org/10.22277/rgo.v15i1.5606>
- Cordeiro, S. A., Taveira, M.C., Neves, L., Silva, A. D., Rodrigues, B., & Lobo, C. C. (2017). Efeitos de uma intervenção psicológica vocacional na adaptabilidade de carreira. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8, 93-104.
- Craparo, G., Magnano, P., Paolillo, A., & Costantino, V. (2018). The Subjective Risk Intelligence scale. The development of a new scale to measure a new construct. *Current Psychology*, 37(4), 966-981.
- Creed, P. A., Fallon, T., & Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behaviour*, 74, 219–229.

- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- De Guzman, A.B., & Choi, K.O. (2013). The relations of employability skills to career adaptability among technical school students. *Journal of Vocational Behavior*, 82, 199–207.
- Di Fabio, A., & Maree, J. G. (2012). Group based life design counseling in an Italian context. *Journal of Vocational Behaviour*, 20, 100–107.
- Douglass, R.P., & Duffy, R.D. (2015). Calling and career adaptability among undergraduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 58–65.
- Duarte, M. E. (2006). Desenvolvimento e gestão de carreiras. Prelúdio e fugas (ou a psicologia da construção da vida). *Revista Portuguesa de Psicologia*, 39, 41-64.
- Duarte, M. E. (2009). Um século depois de Frank Parsons: escolher uma profissão ou apostar na psicologia da construção da vida? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 5-15.
- Duarte, M. E. (2011). Da Psicologia da carreira para a Psicologia da construção da vida. In M. Lopes, P. Palma, R. B-Ribeiro & M. P. e Cunha (Orgs.), *Psicologia Aplicada* (pp. 309-324). RH Ed.
- Duarte, M. E. (2013). A vida da orientação na vida do século XXI: constrangimentos e desafios. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 155-164.
- Duarte, M. E. (2018). Career counseling and career coaching in working contexts Learning from each other. In L. Nota & S. Soresi (Orgs.), *Counseling and Coaching in Times of Crisis and Transition* (pp. 83-102). Routledge.
- Duffy, R. D., Douglass, R. P., & Autin, K. L. (2015). Career adaptability and academic satisfaction: Examining work volition and self-efficacy as mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 46–54.
- Duffy, R.D. (2010). Sense of control and career adaptability among undergraduate students.

- Journal of Career Assessment*, 18, 420-430.
- Dumulescu, D., Balazsi, R., & Opre, A. (2015). Calling and career competencies among Romanian students: The mediating role of career adaptability. *Social and Behavioral Sciences*, 209, 25–32.
- Eryilmaz, A. & Kara, A. (2018). Investigation of the Effectiveness of a Career Adaptability Program for Prospective Counsellors. *Current Psychology*, 39, 1260–1268. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9827-5>.
- Farina, L. S. A., Kretzmann, R. P., Gasparetto, L. G., Rodrigues, G. R., Bardagi, M. P., Giacomoni, C. H., & Teixeira, M. A. P. (2020). Construção e evidências de validade da Career Adapt-Abilities Scale (CAAS) brasileira para adolescentes. *Psico*, 51, 1-12.
- Feigel, G., Schüler, J.L. & Luna, I.N. (2017). Trabalhando critérios e escolha com jovens em orientação profissional. In M.D. Lisboa & D.H.P Soares (Orgs.), *Orientação Profissional em ação: formação e prática de orientadores* (pp. 227-251). Summus Editorial.
- Felicetti, V.L., Cabrera, A. F., & Costa-Morosini, M. (2014). Aluno ProUni: impacto na instituição de educação superior e na sociedade. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 21–39.
- Fiorini, M. C, Bardagi, M. P., & Silva, N. (2016). Adaptabilidade de carreira: paradigmas do conceito no mundo do trabalho contemporâneo. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 16(3), 236-247. <https://dx.doi.org/10.17652/rpot/2016.3.676>
- Fouad, N. A. (2020). Editor in chief's introduction to essays on the impact of COVID-19 on work and workers. *Journal of Vocational Behavior*, 119, 103441.
- Gamboa, V. (2000). *Projectos de Carreira dos Jovens dos Cursos Tecnológicos das Escolas Secundárias de Portimão* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora].
- Gamboa, V., Paixão, M. P., & Jesus, S. N. D. (2011). A eficácia de uma intervenção de

- carreira para a exploração vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(2), 153-164.
- Gati, I., & Asulin-Peretz, L. (2011). Internet-based self-help career assessments and interventions: Challenges and implications for evidence-based career counseling. *Journal of Career Assessment*, 19(3), 259–273. <https://dx.doi.org/10.1177/1069072710395533>.
- Ginevra, M.C., & Nota, L. (2018). ‘Journey in the world of professions and work’: A career intervention for children. *The Journal of Positive Psychology*, 13(5), 460-470.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An approach to general theory*. Columbus University Press.
- Granado, J. I. F. (2004). *Vivência acadêmica de universitários brasileiros: estudo de validade e precisão do QVA-R* [Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco].
- Gray, D. (2012). *Pesquisa no Mundo Real*. Penso.
- Green Z. A. (2021). Strengthening career adaptation among school teachers in Pakistan: Test of strengths-based career intervention imparted through emotionalized learning experiences. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1–33. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09502-2>
- Green, Z. A., Noor, U., & Hashemi, M. N. (2020). Furthering Proactivity and Career Adaptability Among University Students: Test of Intervention. *Journal of Career Assessment*, 28(3), 402–424. <https://doi.org/10.1177/1069072719870739>
- Guan, P., Capezio, A, Restubog , S.L.D, Read, S. Jennifer Ann L. Lajom, J.A.L, & Li, M. (2016). The role of traditionality in the relationships among parental support, career decision-making selfefficacy and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 114–123.
- Guan, Y., Deng, H., Sun, J., Wang, Y., Cai, Z., Ye, L., Li, Y. (2013). Career adaptability, job

- search self-efficacy and outcomes: A three-wave investigation among Chinese university graduates. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 561–570.
- Guan, Y., Zhou, W., Ye, L., Jiang, P., Zhou, Y. (2015). Perceived organizational career management and career adaptability as predictors of success and turnover intention among Chinese employees. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 230–237. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2015.04.002>
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Guichard, J. (2018). Final Purposes for Life-and-Career Design Interventions in the Anthropocene Era. In V. Cohen-Scali, L. Nota, & J. Rossier (Orgs.), *New Perspectives on Career Guidance and Counseling in Europe. Building Careers in Changing and Diverse Societies* (pp. 189-204). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61476-2_12
- Gülşen, C., Seçim, G. and Savickas, M. (2021). A Career Construction Course for High School Students: Development and Field Test. *The Career Development Quarterly*, 69: 201-215. <https://doi.org/10.1002/cdq.12268>
- Guo, Y., Guan, Y., Yang, X., Xu, J., Zhou, X., She, Z., Jiang, P., Wang, Y., Pan, J., Deng, Y., Pan, Z., & Fu, M. (2014). Career adaptability, calling and the professional competence of social work students in China: a career construction perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 394–402.
- Hamilton, K. E., & Dobson, K. S. (2001). Empirically supported treatments in psychology: Implications for international promotion and dissemination. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1, 35-51.
- Hartung, P. J. (2011). Career construction: Principles and practice. In K. Maree (Org.), *Shaping the story: A guide to facilitating narrative career counselling* (pp.

- 103–120). Van Schaik.
- Hartung, P. J. (2015). Life design in childhood: Antecedents and advancement. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Life Design handbook* (pp. 89–101). Göttingen: Hogrefe.
- Hartung, P. J., & Santilli, S. (2018). My career story: Description and initial validity evidence. *Journal of Career Assessment*, 26(2), 308-321.
<https://doi.org/10.1177/1069072717692980>
- Hartung, P. J., & Taber, B. J. (2008). Career construction and subjective well-being. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 75.
- Hartung, P. J., & Vess, L. (2016). Critical moments in career construction counselling. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 31–39.
- Haukoos, J. S., & Lewis, R. J. (2005). Advanced statistics: bootstrapping confidence intervals for statistics with “difficult” distributions. *Academic emergency medicine*, 12(4), 360-365.
- Helyer, R., & Lee, D. (2014). The role of work experience in the future employability of higher education graduates. *Higher Education Quarterly*, 68, 348–372.
- Heppner, M. J., & Heppner, P. P. (2003). Identifying Process Variables in Career Counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 429-452.
- Hirschi, A. (2010). The role of chance events in the school-to-work transition: The influence of demographic, personality and career development variables. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 39–49.
- Hirschi, A. (2012). The career resources model: An integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance and Counselling*, 40, 369–383.
- Hirschi, A., & Valero, D. (2015). Career adaptability profiles and their relationship to adaptivity and adapting. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 220–229.
- Hirschi, A., Herrmann, A., & Keller, A. C. (2015). Career adaptivity, adaptability, and

- adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 1–10.
- Hite, L. M., & McDonald, K. S. (2020). Careers after COVID-19: Challenges and changes. *Human Resource Development International*, 23(4), 427–437. <https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1779576>
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35-45.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2014). *Censo da educação superior 2012*. MEC - INEP.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2022). *Censo da educação superior 2021*. MEC - INEP.
- Jackson, D., & Chapman, E. (2012). Non-technical competencies in undergraduate business degree programs: Australian and UK perspectives. *Studies in Higher Education*, 37, 541–567. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.527935>.
- Jacobson, N.S., & Truax, P. (1991). Clinical significance: An estatistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 12–19.
- Janeiro, I.N., Mota, L.P., & Ribas, A.M. (2014). Effects of two types of career interventions on students with different career coping styles, *Journal of Vocational Behavior*, 85, 115-124.
- Johnston, C. (2018). A systematic review of the career adaptability literature and future outlook. *Journal of Career Assessment*, 26 (1), 3-30. <https://doi.org/10.1177/1069072716679921>
- Johnston, C.S., Luciano, E.C., Maggiori, C., Ruch, W., & Rossier, J. (2013). Validation of the German version of the Career Adapt-Abilities Scale and its relation to orientations

- to happiness and work stress. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 295–304.
- Kalakoski, V. & Nurmi, J. E. (1998). Identity and educational transitions: age differences in adolescent exploration and commitment related to education, occupation and family. *Journal of research on adolescence*, 8 (1), 29-47.
- Kim, J. H., & Shin, H. S. (2020). Effects of self-reflection-focused career course on career search efficacy, career maturity, and career adaptability in nursing students: A mixed methods study. *Journal of Professional Nursing*.
<https://dx.doi.org/10.1016/j.profnurs.2020.03.003>
- Koen, J., Klehe, U. -C., Van Vianen, A.E.M., Zikic, J., & Nauta, A. (2010). Job-search strategies and reemployment quality: The impact of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 126–139.
- Koen, J., Klehe, U.C., & Van Vianen, A. E. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395-408.
- Königstedt, M., & Taveira, M. C. (2010). Exploração vocacional em adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe. *Paidéia*, 20, 303-312.
- Langher, V., Nannini, V., & Caputo, A. (2018). What do university or graduate students need to make the cut? A meta-analysis on career intervention effectiveness. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 17, 21–43.
<https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-017-lang>.
- Lassance, M. C. P., & Sarriera, J. C. (2012). Saliência do papel de trabalhador, valores de trabalho e desenvolvimento de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 49-61.
- Lassance, M. C. P., Bardagi, M. P., & Teixeira, M. A. P. (2009). Avaliação de uma intervenção cognitivo-evolutiva em orientação profissional com um grupo de

- adolescentes brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), 23-32.
- Lau, S.; Wan, K. & Tsui, M. (2021). Evaluation of a Blended Career Education Course during the COVID-19 Pandemic on Students' Career Awareness. *Sustainability*, 13(6), 3471; <https://doi.org/10.3390/su13063471>
- Lehman, Y. P. (2010). Orientação profissional na pós-modernidade. In R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Orgs.), *Orientação vocacional ocupacional* (pp.19-30). Porto Alegre: Artmed.
- Leitão, L. M., & Paixão, M. P. (2008). Consulta psicológica vocacional para jovens adultos e adultos. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Orgs.), *Psicologia vocacional: perspectivas para a intervenção* (pp. 59-91). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2020). Career decision making, fast and slow: Toward an integrative model of intervention for sustainable career choice. *Journal of Vocational Behaviour*, 120, 103448. doi:10.1016/j.jvb.2020.103448
- Leong, F. T., Ott-Holland, C. (2014). Career adaptability: Theory and measurement. In Chan, D. (Org.), *Individual adaptability to changes at work: New directions in research* (pp. 95–114). Routledge.
- Lisboa, M. D. (2002). Orientação profissional e mundo do trabalho: Reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. In: R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Eds.), *Orientação vocacional ocupacional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa* (pp. 33-49). Artes Médicas.
- Loureiro, M. N. P. S. (2012). *Intervenções de Carreira no Ensino Superior: Estudo da Eficácia de um Seminário de Gestão Pessoal de Carreira*. [Tese de Doutorado, Universidade do Minho].
- Maggiori, C., Johnston, C.S., Krings, F., Massoudi, K., & Rossier, J. (2013). The role of career adaptability and work conditions on general and professional well-being.

- Journal of Vocational Behavior*, 83(2013), 437–449.
- Maree, J. G., & Di Fabio, A. (2015). *Exploring new horizons in career counselling: Turning challenges into opportunities*. Sense Publishers.
- Maree, J. G., & Symington, C. (2015). Life design counselling effects on the career adaptability of learners in a selective independent school setting, *Journal of Psychology in Africa*, 25(3), 262-269.
- Maree, J. G., Gerrits, E.W., Fletcher, L., & Olivier, J. (2019) Using career counselling with group life design principles to improve the employability of disadvantaged young adults. *Journal of Psychology in Africa*, 29:2, 110-120.
- Maree, J.G. (2019). Group Career Construction Counseling: A Mixed-Methods Intervention Study With High School Students. *The Career Development Quarterly*, 67, 47-61.
- Maree, J.G. (2021). The outcomes of a mixed-methods, innovative group life design intervention with unemployed youths. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22, 667-687. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09514-y>
- Maree, J.G., Cook, A.V., & Fletcher, L. (2018). Assessment of the value of group-based counselling for career construction. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(1), 118-132.
- Maree, J.G., Pienaar, M. & Fletcher, L. (2019). Enhancing the sense of self of peer supporters using life design-related counselling. *South African Journal of Psychology*, 48(4), 420-433.
- Maree, J. G., & Hansen, E. (2011) Identifying and Dealing with the Adaptability Needs of an Unwed Pregnant Teenager, *Journal of Psychology in Africa*, 21(2), 211-219.
- Maree, J.G., & Che, J. (2018): The effect of life-design counselling on the self-efficacy of a learner from an environment challenged by disadvantages. *Early Child Development and Care*, 189, 1-17.

- Maree, J.G., & Crous, S. (2012) Life Design Career Counselling with an Abandoned Adolescent: A Case Study, *Journal of Psychology in Africa*, 22(1), 106-113.
- Maree, J.G., & Gerrits, E.W. (2014). Narrative counselling with a young engineer, *Journal of Psychology in Africa*, 24(5), 457-463.
- Marques, C. & Taveira, M. (2020). Programa Gestão Pessoal da Carreira para Universitários: Análise Qualitativa do Processo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(2), 123-136. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n201>
- McAdams, D. P. (1985). *Power, intimacy, and the life story: Personological inquiries into identity*. Guilford Press.
- McAdams, D. P. (1999). Personal narratives and the life story. In L. Pervin & O. John (Orgs.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 478–500). Guilford Press.
- McAdams, D. P. (2013). The psychological self as actor, agent, and author. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 272–295.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233–238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- McAdams, D. P., Bauer, J. J., Sakaeda, A. R., Anyidoho, N. A., Machado, M. A., Magrino-Failla, K., White, K. W., & Pals, J. L. (2006). Continuity and Change in the Life Story: A Longitudinal Study of Autobiographical Memories in Emerging Adulthood. *Journal of Personality*, 74 (5), 1371-1399.
- McMahon, M., & Patton, W. (2000). Beyond 2000: Incorporating the Constructivist Influence into Career Guidance and Counselling. *Australian Journal of Career Development*, 9 (1), 25-29.
- McMahon, M., Watson, M., & Bimrose, J. (2012). Career adaptability: A qualitative understanding from the stories of older women. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 762–768.

- Melo, S. L. & Borges, L. O. (2007). A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27 (3), 376-395.
- Melo-Silva, L. L., & Reis, V. A. B. (1997). A identidade profissional em estudantes do curso de Psicologia: Intervenção através da técnica de grupo operativo. *Anais do III Simpósio Brasileiro de Orientadores Profissionais*, (pp. 57-65). ABOP.
- 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.
- Mendes, K. D. S., Silveira, R. C. C. P., & Galvão, C. M. (2008). Revisão Integrativa: Método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto Contexto Enfermagem*, 17(4), 758-64.
- Mercuri, E., & Polydoro, S. A. J. (2003). O compromisso com o curso no processo de permanência/evasão no ensino superior: algumas contribuições. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Org.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 219-236). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Monteiro, S. & Almeida, L. S. (2015). The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 106-112.
- Moreno, M. L. R. (2008). A educação para a carreira: Aplicações à infância e à adolescência. In M. do C. Taveira & J. T. da Silva (Orgs.), *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 29-58). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Motlova, V. & Honsova, P. (2021). The effects of a 13-week career development programme on career-adapting thoughts and behaviours. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21, 571–588. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09454-z>

- Niles, S. G., & Harris-Bowlsbey, J. (2005). Evaluation of career planning services. In: S. G. Niles & J. Harris-Bowlsbey (Org.), *Career development interventions in the 21st century* (pp. 410-423). Pearson Merrill Prentice Hall.
- Noronha, A. P. P., Ventura, C. D., Cecilio-Fernandes, D., Nery, J. C. S., Bueno, J. M. de P., Luca, L., Baroncelli Neto, I., Silva, M. A. P. (2014) Análise de Produções da Revista Brasileira de Orientação Profissional. *Psico*, 45(1), 26-34.
- Nota, L., Santilli, S., & Soresi, S. (2016). A Life-Design-Based Online Career Intervention for Early Adolescents: Description and Initial Analysis. *The Career Development Quarterly*, 64, 4-19.
- Nota, L., Soresi, S., Di Maggio, I., Santilli, S., Ginevra, M.C. (Eds.) (2020). *Career counselling and vocational designing for an inclusive and sustainable future*. Springer.
- Oliveira, C. T. D., Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2017). Revisão Sistemática da Literatura Sobre Características de Intervenções em Carreira. *Revista de Psicologia da IMED*, 9(2), 125-141. <https://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2017.v9i2.1464>
- Oliveira, M. C. & Coleta, M. F. D. (2008). Adaptação e validação da Escala Combinada de Atitudes da Maturidade de Carreira (CDA): versão para estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (2), 45-65.
- Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Coleta, M. F. (2012). Pressupostos teóricos de Super: dados ou aplicáveis à Psicologia Vocacional contemporânea? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 223-234.
- Oliveira-Silva, L.C. & Miranda, B.M. Projeto de carreira: o mapa do gerenciamento de carreira. In A.L. Andrade, M.F.O. Nunes, M.Z. Oliveira, & R.A.M, Ambiel (Orgs.), *Técnicas e medida em orientação profissional e de carreira* (pp. 33-46). São Paulo: Vetor Editora.
- Oliver, L., & Spokane, A. (1988). Career-intervention outcome: What contributes to client

- gain? *Journal of Counseling Psychology*, 35(4), 447-462.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.35.4.447>
- Organização Internacional do Trabalho [OIT] (2020). *Global Survey on Youth and COVID-19 (2020)*. https://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/publications/WCMS_753026/lang--en/index.htm
- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE] (2018). *Relatórios Econômicos OCDE Brasil*. <https://www.oecd.org/economy/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>
- Ozdemir, N. K. (2019). Qualitative exploration of career adaptability of Turkish adolescents. *Australian Journal of Career Development*, 28(2), 83–91.
<https://doi.org/10.1177/1038416218821451>
- Patton, W. (2017). Career adaptability, employability and resilience for children in the early school years. In J. G. Maree (Ed.), *Psychology of career adaptability, employability, and resilience* (pp. 207–224). Springer.
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice*. Sense.
- Perrone, L. & Vickers, M. H. (2003). Life after graduation as a “very uncomfortable world”: an Australian case study. *Education Training*, 45, 69-78.
- Pinto, J. C. N. C. (2010). *Gestão Pessoal de Carreira: Estudo de um Modelo de Intervenção Psicológica com Bolsistas de Investigação* [Tese de Doutorado, Universidade do Minho].
- Rabie, S., Visser, M., Naidoo, A., van den Berg, F. & Morgan, B. (2021) Beyond the Individual: A Group-Based Career Development Intervention Implemented in Resource-Constrained Schools in South Africa, *The Journal for Specialists in Group Work*, 46:1, 48-61.

- Ribeiro, M. A. (2011). As formas da estruturação da carreira na contemporaneidade: Interfaces e articulações teórico-técnicas entre a psicologia organizacional e do trabalho e a orientação profissional. In J. C. Zanelli, N. Silva & S. R. Tolfo (Orgs.), *Processos psicossociais nas organizações e no trabalho* (pp. 305-325). Casa do Psicólogo.
- Ribeiro, M.A. & Uvaldo, M.C.C. (2011). Primeira demanda chave para a Orientação Profissional: como ajudar o indivíduo a realizar seu ajustamento vocacional/ocupacional? Enfoque traço-fator. In. M.A. Ribeiro & L.L Melo-Silva (Org). *Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira* (pp.86-110). Vetor.
- Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, 19(3), 723-747.
- Rodrigues, B. A. C. (2017). *Adaptabilidade de carreira em adolescentes: eficácia de uma intervenção vocacional* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho].
- Rodrigues, L. C.(1997) *Rituais na universidade: uma etnografia na UNICAMP*. Campinas: Centro de Memoria Unicamp.
- Rossier, J., Ginevra, M., Bollmann, G., & Nota, L. (2017). The importance of career adaptability, career resilience, and employability in designing a successful life. In J. Maree (Org.), *Psychology of career adaptability, employability and resilience* (pp. 65–82). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_5.
- Rottinghaus, P. J., Buelow, K. L., Matyja, A., & Schneider, M. R. (2012). The Career Futures Inventory-Revised: measuring dimensions of career adaptability. *Journal of Career Assessment*, 20, 123–139.
- Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *The Journal of Career Assessment*, 13, 3-24.

- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17–34. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., Katz, I. M., Zacher, H. (2017). Linking dimensions of career adaptability to adaptation results: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 102, 151–173.
- Rudolph, C., Allan, B., Clark, M., Hertel, G., Hirschi, A., Kunze, F., Shockley, K., Shoss, M., Sonnentag, S., & Zacher, H. (2021). Pandemics: Implications for research and practice in industrial and organizational psychology. *Industrial and Organizational Psychology*, 14(1-2), 1-35.
- Santilli, S., di Maggio, I., Ginevra, M. C., Nota, L., & Soresi, S. (2020). ‘Looking to the Future and the University in an Inclusive and Sustainable Way’: A Career Intervention for High School Students. *Sustainability*, 12(21), 9048. <https://doi.org/10.3390/su12219048>
- Santilli, S., Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Soresi, S., & Nota, L. (2021). In the same boat? An online group career counseling with a group of young adults in the time of COVID-19. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09505-z>
- Santilli, S., Nota, L., & Hartung, P. J. (2019). Efficacy of a group career construction intervention with early adolescent youth. *Journal of Vocational Behavior*, 111, 49-58.
- Santisi, G., Magnano, P., Zammitti, A & Zarbo, R (2021). Training to improve career adaptability, optimism, and hope as resources to promote professional development. *Counseling*, 14 (1), 76-91. <https://dx.doi.org/10.14605/CS1412105>
- Santisi, G., Magnano, P., Zammitti, A & Zarbo, R (2021). Training to improve career adaptability, optimism, and hope as resources to promote professional development.

- Counseling*, 14 (1), 76-91.
- Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Amaro, C. B., & Villar, J. (2005). Questionário de vivência acadêmica: estudo da consistência interna do instrumento no contexto brasileiro. In M. C. R. A. Joly, A. A. A. & Santos, F. F. Sisto (Orgs), *Questões do cotidiano universitário* (pp. 159-177). Casa do Psicólogo.
- Santos, A. F. O., & Melo-Silva, L. L. (2011). Motivos da procura por orientação de carreira em adultos: Um estudo preliminar. *Avaliação Psicológica*, 10(2), 129-137.
- Santos, A.A.A, Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S.E. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 780-793.
- Santos, L. T. M. (2001). *Adaptação acadêmica e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho].
- Santos, R. N. M., & Kobashi, N. Y. (2009). Bibliometria, cientometria, infometria: Conceitos e aplicações. *Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, 2(1), 155-172.
- Savickas, M. L. & Porfeli, E. J. (2011). Revision of the Career Maturity Inventory: The adaptability form. *Journal of Career Assessment*, 19, 335-374.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (2002). Career Construction – a developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development* (pp. 149-205). Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In R.W. Lent & S.D., Brown, *Career Development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Library of Congress.

- Savickas, M. L. (2011). Career counseling. In J. Carlson & M. Englar-Carlson (Orgs.), *Theories of psychotherapy*. American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2013). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Orgs.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 147-183). Wiley.
- Savickas, M. L. (2015). Life designing with adults – developmental individualization using biographical bricolage. In L. Nota & J. Rossier (Orgs.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 135-150). Hogrefe.
- Savickas, M. L. (2015). *Life-design counseling manual*. Recuperado em 05 março 2022, de <http://www.vocopher.com/LifeDesign/LifeDesign.pdf>
- Savickas, M. L. (2019). *Career counseling. Theories of psychotherapy series*. American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2021). *Career Adaptability*. 48HrBooks.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2011). Revision of the career maturity inventory: The adaptability form. *Journal of Career Assessment*, 19(4), 355–374. <https://doi.org/10.1177/1069072711409342>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661–673.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2015). *The Career Adapt-Abilities Scale + Cooperation Scale*. Vocopher.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.

- Savickas, M.L. (1995). Constructivist counseling for career decision. *The Career Development Quarterly*, 43(4), 363-373.
- Sávoly, D. D. K. & Dost, M. T. (2020). Effectiveness of a school-to-work transition skills program in a collectivist culture. *Australian Journal of Career Development*, 29(2):127-136. <https://dx.doi.org/10.1177/1038416220919882>
- Schlossberg, J, Waters R., & Goodman, P. (1995). *Counseling adults in transition: linking theory with practice*. Harper & Row.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B.; Zechmeister, J.S. (2012). *Metodologia de pesquisa em psicologia*. AMGH.
- Silva, A. D., Coelho, P. & Taveira, M. C. (2017). Effectiveness of a career intervention for empowerment of institutionalized youth. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 12(2):1-11.
- Silva, C. S. C. (2010). *De estudante a profissional: A transição de papéis na passagem da universidade ao mercado de trabalho* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Silva, L.F.C. (2014). Prefácio. In. T.I. Pereira (Org), *Universidade pública em tempos de expansão: entre o vivido e o pensado* (pp. 7-10). Evangraf.
- Silva, S. & Bardagi, M.P. (2016). Intervenções de carreira no ensino superior: estrutura dos serviços na grande Florianópolis. *Revista Psicologia em Foco*, 8 (12), 14-32.
- Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo [SEMESP] (2021). *Mapa do ensino superior 2021*. <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Mapa-do-Ensino-Superior-Completo.pdf>
- Skorikov, V. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 8-24.

- Souza, M. T., Silva, M. D., & Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*, 8(1), 102-106.
- Souza, T. S.L., & Teixeira, M. A. P. (2020). Avaliação dos efeitos do Minha História de Carreira para construção de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(1), 29-39. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n104>
- Sparta, M. (2003) O Desenvolvimento da Orientação Profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4 (2) 1-11.
- Spokane, A. (2004). Avaliação das Intervenções de Carreira. In L. M. Leitão (Org.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 455-473). Quarteto.
- Spokane, A. R., & Nguyen, D. (2015). Progress and Prospects in the Evaluation of Career Assistance. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/1069072715579665>
- Stauffer, S. D., Perdrix, S., Masdonati, J., Massoudi, K., & Rossier, J. (2013). Influence of clients' personality and individual characteristics on the effectiveness of a career counselling intervention. *Australian Journal of Career Development*, 22(1) 4-13. <https://doi.org/10.1177/1038416213480495>
- Stringer, K., Kerpelman, J., & Skorikov, V. (2011). Career preparation: A longitudinal, process-oriented examination. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 158–169.
- Sulistiani, W. & Handoyo, S. (2018). Career Adaptability: The Influence of Readiness and Adaptation Success in the Education Context: a Literature Review. *Proceedings of the 3rd ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2017)*, 195–205. <http://dx.doi.org/10.2991/acpch-17.2018.32>
- Super, D. E. (1955). *Dimensions and measurement of vocational maturity*. *Teachers Coll. Rec.*, 57, 151-163.

- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. Harper & Row.
- Super, D. E. (1977). Vocational maturity in mid-career. *The Career Development Quarterly*, 25, 294-302.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling*, 9, 194-201.
- Super, D. E., Thompson, A. S., & Lindeman, R. H. (1988). *Adult Career Concerns Inventory: Manual for research and exploratory use in counseling*. Consulting Psychologists Press.
- Taveira, M. C. (2001). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 265-270.
- Taveira, M. C., & Pinto, J. C. N. C. (2008). Gestão pessoal da carreira no Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60, 77-91.
- Teixeira, M. A. P. & Gomes, W. B. (2004). Estou me formando... e agora?: Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5 (1), 47 – 62.
- Teixeira, M. A. P. (2002). *A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adulez jovem* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio grande do Sul].
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Magalhães, M. O., & Duarte, M. E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale – Brazilian Form: Psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 680-685.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Magalhães, M. O., & Duarte, M. E.

- (2012). Career Adapt-Abilities Scale – Brazilian Form: Psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 680-685.
- Teixeira, M. A. P., Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. C. (2019). Escalas de Desenvolvimento de Carreira de Universitários: Construção, Características Psicométricas e Modelo das Respostas Adaptativas. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 19(3), 703-712. <https://dx.doi.org/10.17652/rpot/2019.3.16557>
- Teychenne, M., Parker, K., Teychenne, D., Sahlqvist, S., Macfarlane, S., & Costigan, S. (2019). A pre-post evaluation of an online career planning module on university students' career adaptability. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 10(1), 42–55.
- Tolentino, L.R., Garcia, P.R.J.M., Lu, V.N., Restubog, S.L.D., Bordia, P., & Plewa, C. (2014). Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 39–48.
- Tolentino, L.R., Garcia, P.R.J.M., Restubog, S.L.D., Bordia, P., & Tang, R.L. (2013). Validation of the Career Adapt-Abilities Scale and an examination of a model of career adaptation in the Philippine context. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 410–418.
- Uvaldo, C. C. (1995). A relação homem-trabalho. In A.N. Bock (Org.). *A escolha profissional em questão*. (p.p. 215-237). Casa do Psicólogo.
- Valverde, D. O. & Stocco, L. (2009). Notas para a interpretação das desigualdades raciais na Educação. *Estudos Feministas*, 17(3), 909-920.
- Van der Horst, A. C., Klehe, U., Brenninkmeijer, V., & Coolen, A. C. M. (2021). Facilitating a successful school-to work transition: Comparing compact careeradaptation interventions. *Journal of Vocational Behavior*, 128, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103581>

- Vinokur, A. D., & Price, R. H. (2015). Promoting reemployment and mental health among the unemployed. In J. Vuori, R. Blonk, & R. H. Price (Eds.), *Sustainable working lives: Managing work transitions and health throughout the life course* (pp. 171–186). Springer.
- Wen, Y.; Chen, H.; Li, K.; Gu, X. (2020). The Challenges of Life Design Counseling. *Frontiers in Psychology*. 5, 1–9. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01235>
- Wendlandt, N. M. & Rochlen, A. B. (2008). Addressing the college-to-work transition. *Journal of Career Development*, 35 (2), 151-165.
- Whiston, S. C., Li, Y., Mitts, N. G., & Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 175-184. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2017.03.010>
- Whiston, S. C., Lindeman, D., Rahardja, D., & Reed, J. H. (2005). Career Counseling Process: A Qualitative Analysis of Experts' Cases. *Journal of Career Assessment*, 13(2), 169-187.
- Whiston, S. C., Sexton, T., & Lasoff, D. (1998). Career-intervention outcome: a replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology*, 45, 150-165.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.
- Yoon, H. J., Bailey, N., Amundson, N. E., & Niles, S. G. (2019). The effect of a career development programme based on the Hope-Action Theory: Hope to Work for refugees in British Columbia. *British Journal of Guidance and Counselling*, 47(1), 6-19. <https://dx.doi.org/10.1080/03069885.2018.1544827>
- Young, R.A., & Popadiuk, N.E. (2012). Social constructionist theories in vocationalpsychology. In P. McIlveen & D. E. Schultheiss (Orgs.), *Social*

constructionism in vocational psychology and career development (pp. 9-28). Sense Publisher.

- Zacher, H., Ambiel, R. A. M., & Noronha, A. P. P. (2015). Career adaptability and career entrenchment. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 164-173.
- Zahra, D. (2010). RCI Calculator. <https://www.daniel-zahra.com/publications>
- Zammiti, A., Magnano, P., & Santisi, G. (2020). “Work and Surroundings”: A Training to Enhance Career Curiosity, Self-Efficacy, and the Perception of Work and Decent Work in Adolescents. *Sustainability*, 12(16), 6473.
- Zatti, F. (2018). *Construção de carreira no ensino superior: um estudo com jovens graduandos do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Zikic, J., & Klehe, U. (2006). Job loss as a blessing in disguise: The role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 391–409.

5. Anexos

Anexo I - Questionário Sociodemográfico e Acadêmico

1. Instituição:

2. Curso:

3. Ano de ingresso no curso e semestre atual:

4. Idade:

5. Identidade de gênero:

a. Homem

b. Mulher

c. Outro

6. Cor/raça:

a. Branca

b. Preta

c. Parda

d. Amarela

e. Indígena

7. Estado civil:

a. Solteiro (a)

b. Casado (a)/união estável

c. Divorciado(a)/separado(a)

d. Viúvo(a)

8. Atualmente você mora:

a. Apenas com pais (ou um dos pais)

b. Com pais (ou um dos pais) e irmãos

c. Com pais (ou um dos pais) e outros parentes

- d. Apenas com outros parentes
- e. Sozinho
- f. Com amigos
- g. Apenas com companheiro (marido, esposa, namorado, namorada)
- h. Com companheiro (marido, esposa, namorado, namorada) e filhos
- i. Apenas com filhos
- j. Outro

9. Você tem filhos?

- a. Sim
- b. Não

10. Qual a sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?

- a. Sou completamente sustentado pela minha família ou por outras pessoas
- b. Sou parcialmente sustentado pela minha família ou por outras pessoas
- c. Sou responsável apenas pelo meu próprio sustento
- d. Sou responsável pelo meu sustento e contribuo para o sustento da minha família
- e. Sou o responsável principal pelo sustento de minha família

11. Qual é a escolaridade de seu pai? (ou da pessoa que exerceu o papel de pai em sua criação).

- a. Não teve pai ou pessoa que exerceu tal papel na criação
- b. Não alfabetizado
- c. Sem instrução formal, mas sabe ler e escrever
- d. Ensino Fundamental Incompleto
- e. Ensino Fundamental Completo
- f. Ensino Médio (antigo 2º grau) – Incompleto
- g. Ensino Médio (antigo 2º grau) – Completo
- h. Ensino Superior – Incompleto
- i. Ensino Superior – Completo
- j. Pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado).
- k. Não sabe informar

12. Qual é a escolaridade da sua mãe? (ou da pessoa que exerceu o papel de mãe em sua criação).

- a. Não teve mãe ou pessoa que exerceu tal papel na criação
- b. Não alfabetizada
- c. Sem instrução formal, mas sabe ler e escrever
- d. Ensino Fundamental Incompleto
- e. Ensino Fundamental Completo
- f. Ensino Médio (antigo 2º grau) – Incompleto
- g. Ensino Médio (antigo 2º grau) – Completo
- h. Ensino Superior – Incompleto
- i. Ensino Superior – Completo
- j. Pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado).
- k. Não sabe informar

13. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?

- a. Escola pública
- b. Escola particular
- c. Parte em pública e parte em particular

14. Você trabalha? Se você não trabalha passe para a questão 15.

14.1 Se você trabalha, qual sua carga horária de trabalho semanal?

14.2 O curso que você realiza é na área do seu trabalho?

15. Considerando toda a sua história de vida, há quanto tempo você trabalha ou trabalhou? (se nunca trabalhou escreva isso abaixo).

16. O curso que você realiza é a sua opção de curso preferencial (o curso que você mais queria fazer)?

- a. Sim
- b. Não

17. Das atividades relacionadas abaixo, de qual (is) você participa ou já participou (independente de ter recebido bolsa).

- a. Monitoria
- b. Estágio remunerado
- c. Estágio obrigatório

- d. Estágio não obrigatório
- e. Congressos e eventos científicos
- f. Projeto de pesquisa
- g. Projeto de extensão
- h. Outra

18. Em uma escala de 0 a 10, avalie seu desempenho acadêmico médio (considerando as notas das disciplinas? (0 – Desempenho baixo; 10- Desempenho alto).

19. Como você se sente hoje em relação ao seu futuro profissional?

20. Quais são os planos que você pretende realizar nos primeiros anos após a conclusão do curso superior?

Anexo II - Escala de Adaptabilidade de Carreira

(Savickas & Porfeli, 2012; Teixeira et al., 2012; Audibert & Teixeira, 2015).

Diferentes pessoas usam diferentes pontos fortes para construir suas carreiras. Ninguém é bom em tudo, cada um de nós enfatiza alguns pontos mais do que outros. Por favor, avalie o quanto você desenvolveu cada uma das seguintes habilidades usando a escala abaixo. Por favor, marque (com um X) a resposta de acordo com o seu momento atual, isto é, de acordo com o modo como você vê, hoje, o quanto desenvolveu cada uma das habilidades abaixo.

| Desenvolvi pouco ou nada | Desenvolvi mais ou menos | Desenvolvi bem | Desenvolvi muito bem | Desenvolvi extremamente bem |
|--------------------------|--------------------------|----------------|----------------------|-----------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Pensar sobre como será o meu futuro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Perceber que meu futuro depende das escolhas de hoje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Preparar-me para o futuro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Estar atento(a) às escolhas educacionais e profissionais que eu devo fazer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Planejar como atingir meus objetivos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Pensar com cuidado sobre minha carreira. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Manter-me entusiasmado(a) e otimista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Tomar decisões por conta própria. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Assumir responsabilidade pelos meus atos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Manter-me fiel às minhas convicções. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Acreditar na minha capacidade de dirigir a própria vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Fazer o que eu considero certo para mim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Explorar o ambiente ao meu redor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Procurar por oportunidades de crescimento pessoal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Explorar as opções antes de fazer uma escolha. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Observar diferentes maneiras de fazer as coisas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Investigar profundamente as questões/dúvidas que eu tenho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Ser curioso(a) com relação a novas oportunidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 19 | Realizar as tarefas de forma eficiente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Ser cuidadoso(a) para fazer as coisas bem feitas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Aprender novas habilidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Esforçar-me para fazer o melhor possível dentro das minhas habilidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Superar obstáculos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Solucionar problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Anexo III - Escalas de desenvolvimento de carreira para universitários e modelo das respostas adaptativas

(Teixeira et al., 2019)

Responda os itens abaixo marcando o número que melhor representa a sua opinião, de acordo com a chave de respostas. Você pode usar os números 1, 2, 3, 4 ou 5, dependendo do **quanto você acha que cada afirmação corresponde ao modo como você pensa, sente ou age**.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|--|
| A frase é totalmente <i>falsa</i> a seu respeito (não corresponde de maneira alguma ao modo como você se sente, pensa ou age) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | A frase é totalmente <i>verdadeira</i> a seu respeito (corresponde perfeitamente ao modo como você se sente, pensa ou age) |
|---|---|---|---|---|---|--|

| Itens | Dimensão |
|--|----------|
| 1. Trabalhar na profissão que escolhi é muito importante para minha realização pessoal. | IC |
| 2. Eu consigo me imaginar no futuro trabalhando na profissão que escolhi. | IC |
| 3. Eu me sinto satisfeito e tranquilo com minha opção profissional. | IC |
| 4. Eu não me sinto motivado com a carreira profissional que escolhi para mim.* | IC |
| 5. Fico imaginando se outras profissões não estariam mais de acordo com meus interesses e valores.* | IC |
| 6. Tenho dúvidas se realmente quero seguir carreira na profissão que escolhi.* | IC |
| 7. Eu considero que tenho um projeto profissional realista para mim. | DC |
| 8. Eu tenho clareza sobre quais são os meus objetivos profissionais. | DC |
| 9. Eu tenho metas definidas em relação à minha profissão e um plano para alcançá-las. | DC |
| 10. Eu tenho planos profissionais já bem estabelecidos. | DC |
| 11. Tenho dificuldade em definir um plano profissional para mim.* | DC |
| 12. Conseguir uma boa posição na minha profissão depende de eventos que estão fora do meu controle.* | LC |
| 13. Eu vejo o meu futuro profissional dependendo de forças externas a mim.* | LC |
| 14. Eu vejo as minhas oportunidades profissionais dependendo mais do mercado de trabalho ou dos outros do que de mim mesmo.* | LC |
| 15. Para eu me dar bem profissionalmente precisarei contar com a ajuda da sorte.* | LC |
| 16. Não há muita coisa que eu possa fazer para aumentar minhas chances de sucesso profissional.* | LC |
| 17. Eu me considero um profissional bem preparado na área em que atuo ou pretendo atuar. | AFP |
| 18. Acho que não tenho conhecimentos suficientes para exercer minha profissão satisfatoriamente.* | AFP |
| 19. Eu percebo que tenho qualidades pessoais importantes para exercer bem a minha profissão. | AFP |
| 20. Eu domino as habilidades necessárias para exercer a minha profissão eficazmente. | AFP |
| 21. Eu me sinto inseguro para exercer a minha profissão.* | AFP |
| 22. Eu me considero capaz de lidar com situações novas para mim em minha profissão. | AFP |
| 23. Eu me sinto capaz de executar satisfatoriamente as tarefas relacionadas à minha profissão. | AFP |

| | |
|---|-----|
| 24. Sinto que tenho ou terei dificuldades para me desempenhar bem em meu papel profissional.* | AFP |
| 25. Eu me sinto confiante para solucionar problemas e tomar decisões no dia-a-dia da minha profissão | AFP |
| 26. Eu constantemente avalio quais habilidades preciso aprimorar para atingir meus objetivos profissionais. | EX |
| 27. Tenho refletido sobre minhas experiências a fim de identificar ou refinar meus interesses relacionados à profissão. | EX |
| 28. Busco ativamente informações sobre oportunidades de trabalho em minha profissão. | EX |
| 29. Tento identificar possíveis barreiras ou dificuldades para executar meus planos profissionais. | EX |
| 30. Tenho buscado modos de lidar com possíveis barreiras a meus planos profissionais. | EX |
| 31. Tento construir e manter uma rede de contatos pessoais que possam me ajudar a ingressar no mercado de trabalho. | EX |

Nota. IC: identidade de carreira; EX: exploração; AEP:autoeficácia profissional; LC: locus de controle; DC: decisão de carreira.

(*) Itens com asterisco devem ter suas respostas invertidas

Anexo IV - Avaliação da intervenção

Gostaríamos de conhecer a sua percepção a respeito das atividades que realizamos. Por favor, responda aos questionamentos abaixo ficando à vontade para realizar sua avaliação da forma mais sincera o possível. Este questionário não será identificado.

1. Tempo de duração de cada encontro da intervenção de carreira.

() Excessivo

() Adequado

() Insuficiente

1.1 Justifique sua resposta à questão 1.

2. Quantidade de encontros.

() Excessiva

() Adequada

() Insuficiente

2.1 Justifique sua resposta à questão 2.

3. Temas abordados.

() Completamente adequados

() Parcialmente adequados

() Inadequados

3.1 Justifique sua resposta à questão 3.

4. Recursos de tecnológicos de comunicação utilizados.

() Completamente adequados

() Parcialmente adequados

() Inadequados

4.1 Justifique sua resposta à questão 4.

5. Atividades realizadas (exercícios e tarefas propostas).

() Completamente adequadas

() Parcialmente adequadas

() Inadequadas

5.1 Justifique sua resposta à questão 5.

6. Alcance dos objetivos propostos para os encontros.

() Completamente alcançados

() Parcialmente alcançados

() Não foram alcançados

6.1 Justifique sua resposta à questão 6.

7. Qual a contribuição da intervenção realizada para o processo de construção de sua carreira? (Na escala a seguir, zero significa nenhuma contribuição e 10 significa máxima contribuição).

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7.2 Se houve contribuição, descreva em que você considera que a intervenção contribuiu.

8. Considerando o que você pensa, sente, e pretende fazer, percebe alguma mudança em relação ao início da intervenção? Se sim, qual ou quais?

9. Descreva aspectos positivos da intervenção.

10. Descreva aspectos negativos da intervenção.

11. Das atividades realizadas, qual você considerou mais importante?

12. Das atividades realizadas, qual você considerou menos importante?

13. Sugestões

Anexo V - Roteiro da entrevista de encerramento

Parte 01: Roteiro semiestruturado sobre história de vida e carreira

1. Conte um pouco sobre você para que eu possa conhecer seu contexto de vida.
2. Como você pensou a escolha profissional ao longo da sua vida?
3. Como se deram suas experiências no curso?
4. Pensando no futuro, quais são os seus projetos e expectativas?

Parte 02: Parte 01: Roteiro semiestruturado sobre a participação na intervenção

1. Como o grupo foi útil para você? Quais são as contribuições, reflexões que trouxe pra você.
2. O que favoreceu essa mudança/resultados?

Parte 03: Atividade sobre a Escala de Adaptabilidade de Carreira

1. Leitura de grupo de itens e respostas para cada dimensão, com uma breve definição de cada uma. Em seguida questiona-se como entende as respostas atribuídas no contexto da construção de sua carreira e de vida.
2. Apresenta-se as avaliações no pré e pós teste e questiona-se se o participante sobre as suas percepções.