

DE ESTUDANTE A PROFISSIONAL: A TRANSIÇÃO DE PAPÉIS NA PASSAGEM DA
UNIVERSIDADE AO MERCADO DE TRABALHO

Cláudia Sampaio Corrêa da Silva

Dissertação de Mestrado

Abril de 2010

DE ESTUDANTE A PROFISSIONAL: A TRANSIÇÃO DE PAPÉIS NA PASSAGEM DA
UNIVERSIDADE AO MERCADO DE TRABALHO

Cláudia Sampaio Corrêa da Silva

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia

Sob Orientação do

Prof. Dr. Marco Antônio Pereira Teixeira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Abril de 2010

AGRADECIMENTOS

Neste momento em que se aproxima a conclusão do mestrado, é importante recuperar o processo pelo qual realizei minha caminhada. Agradeço a todos aqueles que compartilharam desse percurso comigo, que estiveram me apoiando e me incentivando. Certamente não é possível mencionar todas as pessoas queridas, mas espero contemplar alguns dos agradecimentos especiais.

A meus pais, agradeço por sempre terem me ensinado a valorizar o conhecimento, o trabalho, a troca de idéias e a ética. Com minha mãe, Ana Maria, tive a felicidade de compartilhar muitos momentos de conversas, em que criávamos e discutíamos teorias para entender os assuntos que nos intrigavam. Agradeço ao seu amor incondicional, ao apoio a todas as minhas empreitadas e por ter sido um exemplo de força, coragem e entrega a tudo que se faz. Com meu pai, Luciano, compartilho o interesse pelo trabalho e pela docência. Obrigada por ser um exemplo de superação, de profissional competente, um pai amoroso e por ter me estimulado enquanto escritora. Ao meu avô Cyro, agradeço por ter desde cedo percebido em mim um potencial, por valorizar qualquer habilidade em gestos de muita generosidade. Agradeço aos meus irmãos, Felipe e Fernanda, pelo apoio à conclusão do mestrado, nós que compartilhamos de tarefas tão difíceis durante os últimos anos. Ter vocês ao meu lado tornou tudo isso possível!

Às minhas amigas e amigos de toda a vida, do colégio ao mestrado, sua parceria foi fundamental. À minha amiga Luciana Ourique, por ser também uma irmã, colega de trabalho e estudo, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos. Teu apoio foi essencial para que eu conseguisse seguir adiante mesmo com todos os desafios do caminho. Obrigada pela amizade sincera e pelas contribuições valiosas dadas a este trabalho!

Agradeço ao meu orientador de mestrado, Marco Teixeira, pela excelente orientação que recebi, pela sua dedicação incansável e pela parceria em acompanhar de perto o desenvolvimento deste trabalho. Obrigada por todo o esforço e por ter contribuído para o meu amadurecimento enquanto pesquisadora e profissional.

À Maria Célia Lassance, por ter me inspirado a seguir a área de Orientação Profissional, por ser mais que uma professora, mas uma amiga, companheira e incentivadora do meu percurso. Obrigada por todas as trocas de idéias e contribuições fundamentais para esta dissertação!

Agradeço a todos os colegas de trabalho da UFRGS, em especial à equipe de técnicos, estagiários e colaboradores externos que compõem o NAE e o CAP-SOP. À Fabiane e

Thayane, bolsistas de iniciação científica, pelo comprometimento e auxílio imprescindível a esta dissertação.

Aos professores que fazem parte da banca examinadora, Jorge Sarriera, Mauro Magalhães e Regina Sordi, pelas contribuições valiosas, pela disposição para a troca de idéias e pelo estímulo à produção deste trabalho.

Aos estudantes que participaram desta pesquisa, agradeço pela sua disponibilidade, por terem compartilhado de suas histórias de vida. Que este trabalho traga frutos para melhor compreender e facilitar o desenvolvimento de carreira de estudantes universitários.

Aos professores do curso de Engenharia Civil da UFRGS, Alexandre Pacheco e Carin Schmitt, sem a colaboração de vocês nada teria sido possível.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS, pela seriedade e qualidade deste curso, que oportunizou muito crescimento e aprendizado. Obrigada a todos os professores e técnicos que contribuíram com o seu trabalho competente.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a todos que trabalham para mantê-la e desenvolvê-la. Considero um privilégio ter estudado em graduação, em pós-graduação e hoje ser servidora desta instituição. É um prazer poder retribuir todo o investimento público que obtive para minha formação com o desenvolvimento de trabalhos que retornam à comunidade, como esta dissertação e o trabalho na Universidade.

A todos que contribuíram em maior ou menor grau para a minha formação e para a realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

SUMÁRIO

Lista de Tabelas e Figuras.....	6
Resumo.....	7
Abstract.....	8
CAPÍTULO I	
Introdução.....	9
1.1 Apresentação	9
1.2 Desenvolvimento psicológico na transição da adolescência à adultez	12
1.3 A teoria <i>Life-Span, Life-Space</i> do desenvolvimento de carreira	14
1.4 Teoria da Identidade	18
1.5 Adaptabilidade de Carreira	20
1.6 Experiências Universitárias, Estágio e Transição para o Mercado de Trabalho	24
1.7 Especificação dos Objetivos da Pesquisa	30
CAPÍTULO II	
Método.....	31
2.1 Delineamento geral da pesquisa	31
2.2 Estudo 1	32
2.2.1 Participantes	32
2.2.2 Instrumento	33
2.2.3 Procedimentos	34
2.3 Estudo 2	34
2.3.1 Participantes	34
2.3.2 Instrumento	35
2.3.3 Procedimentos	35
2.3.4 Análise dos dados	35
CAPÍTULO III	
Resultados	37
3.1 Resultados do Estudo 1	37
3.2 Resultados do Estudo 2: Análise por caso	43
3.3 Resultados do Estudo 2: Análise transversal.....	63
CAPÍTULO IV	
Discussão	82
4.1 Implicações para a prática.....	95

CAPÍTULO V

Considerações Finais.....	100
Referências	105
Anexos	114
Anexo A – Instrumento de pesquisa – Estudo 1	114
Anexo B – Roteiro para entrevista com os estudantes universitários	118
Anexo C – Termo de consentimento livre e esclarecido – Estudo 1	120
Anexo D – Termo de consentimento livre e esclarecido – Estudo 2	121
Anexo E – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....	122

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1. Médias (DP) para competências relacionadas ao estágio	38
Tabela 2. Médias (DP) nas variáveis de desenvolvimento de carreira.....	39
Tabela 3. Correlações entre percepções sobre o mercado, chances de realização do projeto profissional e variáveis de carreira.....	40
Tabela 4. Comparações de médias para as variáveis de carreira.....	41
Tabela 5. Variáveis de carreira e competências relacionadas ao estágio conforme o grau de satisfação com o estágio.....	42
Figura 1. Relações entre características do estágio, adaptabilidade e transição de papéis.....	94

RESUMO

Esta dissertação objetivou compreender percepções de estudantes universitários sobre a transição entre os papéis de estudante a trabalhador / profissional, investigando a influência dos processos de adaptabilidade de carreira e das experiências acadêmicas, especialmente o estágio, para a transição de identidade. O Estudo 1 consistiu em um levantamento quantitativo, mapeando percepções sobre a formação e avaliando aspectos do desenvolvimento de carreira. Participaram 62 alunos de Engenharia Civil que estavam cursando o último ou penúltimo semestre. O Estudo 2, qualitativo, aprofundou a partir de entrevistas semi-estruturadas o tema investigado. Participaram 6 estudantes selecionados da amostra do Estudo 1. Os principais resultados sugeriram que as experiências de estágio influenciam o desenvolvimento de dimensões da adaptabilidade de carreira, bem como a adaptabilidade influencia o aproveitamento das vivências de estágio. Tais experiências mostraram-se fundamentais no processo de transição do papel de estudante para o papel profissional. Conclui-se com implicações para a prática e a pesquisa.

Palavras-chave: Transição escola-trabalho; estágio; adaptabilidade de carreira; identidade profissional; universitários.

ABSTRACT

From student to professional: the role transition on the way from higher education to the labour market

This dissertation aimed to understand university student's perceptions of the transition from the role of student to worker and professional, investigating the influence of career adaptability processes and academic experiences, especially internships, to identity transition. Study 1 used a quantitative and exploratory method in order to identify perceptions about the graduation experiences and assess career development variables. The sample was constituted of 62 Civil Engineering students in the last or penultimate semester. Study 2 used a qualitative design to produce deeper understandings about this theme through semi-structured interviews. Six students selected from Study 1 took part on Study 2. The main results suggested that internship experiences influence career adaptability development, as well as adaptability influences how the students benefit from internship experiences. Those experiences were found to be essential in the process of transition from student to professional role. Conclusions set directions for future research and practice.

Key-words: School-to-work transition; internship; career adaptability; professional identity; university students.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

O presente estudo tem sua origem vinculada à prática de aconselhamento de carreira com estudantes universitários. Observa-se, através dos atendimentos, que a transição da universidade para o mercado de trabalho configura-se como um período que remete a diversos desafios. Primeiramente, existem expectativas de que com essa passagem o jovem se torne mais independente em relação à família de origem, construindo as bases emocionais, sociais e financeiras para sua autonomia. Entretanto, as dificuldades impostas pelo mercado de trabalho atual representam empecilhos para a inserção profissional de muitos egressos do ensino superior, adiando sua emancipação, ao menos a financeira, em relação aos pais. Os estudantes próximos ao término do curso precisam fazer escolhas profissionais, optando por investir em um projeto específico de trabalho e/ou de especialização. Devem comprometer-se com suas escolhas mais consistentemente, bem como prepararem-se para a responsabilização quanto a sua prática profissional.

Diversos autores situam esse momento de saída da universidade como conflituoso, podendo representar uma nova crise em relação à escolha profissional, tendo em vista que exige uma série de novas escolhas quanto aos caminhos profissionais (Bardagi, Lassance, Paradiso & Menezes, 2006; Kalakosky & Nurmi, 1998; Melo-Silva & Reis, 1997; Uvaldo, 1995). Algumas dúvidas em relação à carreira que podem surgir nesse momento seriam, por exemplo, em que área da profissão atuar, se é preferível trabalhar como autônomo ou como funcionário e em que tipo de especialização investir. De acordo com teóricos e pesquisadores do desenvolvimento de carreira, o ingresso no mundo do trabalho ainda é um período exploratório (Super, Savickas & Super, 1996; Teixeira, 2002).

Estudantes de final de curso costumam demonstrar preocupação com seu futuro profissional, podendo expressá-la de diferentes formas. Alguns temem a transição para o mercado de trabalho e percebem muitas barreiras ao seu desempenho profissional, desenvolvendo posturas de passividade. Outros aproveitam as oportunidades advindas das vivências acadêmicas para explorarem o universo ocupacional de sua futura profissão e conhecerem melhor a si mesmos (Bardagi et al., 2006).

Estudos indicam que os alunos que se engajam em atividades que vão além da presença em sala de aula, como estágios, monitorias e pesquisas, sentem-se mais otimistas em relação ao futuro profissional, além de possuírem planos de carreira melhor estruturados e de estarem mais confiantes em sua competência profissional (Bardagi et al., 2006; Teixeira & Gomes 2004). Pode-se concluir que alguns alunos se preparam para a transição ao mundo do trabalho, utilizando-se das vivências universitárias como ponte nesse processo, enquanto outros não se planejam. Estes, muitas vezes, são aqueles que procuram atendimento em aconselhamento de carreira nos primeiros anos de profissão, seja porque não conseguem se inserir no mercado de trabalho ou porque estão insatisfeitos com as atividades que desempenham. Tais situações podem ser acompanhadas de intenso sofrimento psicológico, tendo em vista que as dificuldades ocupacionais causam conseqüências em todos os âmbitos da vida do sujeito, comprometendo sua inserção nas novas redes sociais a ocupar.

O exercício de uma ocupação pode ser entendido, principalmente em nossos dias, como uma importante fonte de identidade e realização pessoal. O papel socialmente ocupado na comunidade através do trabalho contribui fortemente para o sentido que os sujeitos atribuem às suas vidas (Super et al., 1996; Super & Sverko, 1995). Dessa forma, a transição da universidade para o mercado de trabalho abarca um período crítico de construção de sentidos sobre si mesmo enquanto profissional, tendo em vista que as primeiras experiências de inserção no mundo do trabalho são capazes de influenciar padrões futuros de carreira (Ng & Feldman, 2007). Um processo psicológico central para que os estudantes universitários realizem a transição da universidade para o mundo do trabalho de forma satisfatória, portanto, é a construção de uma identificação com o papel de trabalho e uma diminuição ou transformação da identificação com o papel de estudo. Este é um enfoque que vem se mostrando frutífero para o estudo da transição da escola para o trabalho. Ng e Feldman (2007), a partir de uma abordagem da identidade de papel, estruturaram um modelo teórico ilustrando como a identificação com o papel de trabalhador influencia direta e indiretamente o sucesso na transição do meio educacional para o laboral.

De acordo com a teoria da identidade de papel (Stryker & Burke, 2000) as pessoas possuem diversas identidades, correspondentes aos papéis que ocupam socialmente. Cada papel, como por exemplo, de estudante, trabalhador, profissional, pai e cônjuge, carrega um conjunto de expectativas sociais distintas, demandando uma identificação específica e contribuindo para a percepção que indivíduo tem sobre si mesmo. Na transição da universidade para o mercado de trabalho, os indivíduos são demandados a se identificarem mais intensamente com o papel de trabalho e menos intensamente com o de estudo. Além

disso, coloca-se em questão sua identificação com o papel profissional, que se refere às características específicas de sua área de formação, como, por exemplo, engenharia ou letras. Ng e Feldman (2007) salientam que a identidade de papel de trabalho é aquela que advém da percepção do sujeito sobre si como trabalhador, em oposição a se perceber como estudante ou desempregado. A identidade de papel ocupacional ou profissional diz respeito à identificação com as habilidades, interesses e valores dos colegas da mesma profissão. Para jovens que se iniciam em atividades de trabalho altamente especializadas, que demandam um curso de nível superior, essas duas identidades podem se desenvolver concomitantemente (Ng & Feldman, 2007).

Deixar de ser estudante, papel ocupado durante todo o percurso educacional, e assumir uma identidade enquanto trabalhador, demanda do jovem adulto que se situe de uma forma muito diferenciada na rede social que ocupa. As expectativas sociais em relação aos estudantes envolvem certa passividade e a pertença a um ambiente protegido. Em relação ao trabalhador, espera-se atividade, responsabilidade, autonomia e atribui-se um papel vinculado ao mundo adulto. Cabe destacar que o percurso tradicional para jovens de classe média é trabalhar apenas após o término dos estudos de nível superior. Entretanto, mesmo para os estudantes que já tenham tido experiências de trabalho anteriores à formatura, o marco de término da graduação os inscreve socialmente de forma nova e diferente: como profissionais. Torna-se relevante, portanto, investigar a formação da identidade de papel de trabalhador e de profissional durante a graduação universitária, tendo em vista a importância que vem sendo atribuída pela literatura internacional a esses processos como influência no sucesso da transição da universidade para o mercado de trabalho (Ng & Feldman, 2007).

Outro aporte teórico que se mostra interessante à presente investigação provém da teoria da construção de carreira de Savickas (2004), especialmente no que tange ao conceito de adaptabilidade de carreira. A adaptabilidade de carreira refere-se a comportamentos, atitudes, competências e estratégias de *coping* que o indivíduo lança mão para se inserir em sua comunidade e se adaptar a diferentes contextos em sua carreira. A adaptabilidade diz respeito à ‘como’ alguém constrói a sua carreira, como escolhe, planeja e coloca metas em ação. A transição da universidade para o mundo do trabalho certamente coloca em jogo os processos de adaptabilidade, pois se constitui em um momento de preparação para lidar com mudanças. Compreender a adaptabilidade de carreira de estudantes universitários em transição ao mercado de trabalho trará uma importante complementação à abordagem da identidade de papel (Ng e Feldman, 2007).

Ao pensar na transição de papéis entre estudante e trabalhador, não podemos deixar de apontar a participação da universidade enquanto contexto fundamental de trocas, aprendizados e mudanças que se passam com os alunos. A qualidade das vivências universitárias, especialmente aquelas que se referem a atividades práticas e extracurriculares, vem sendo destacada por diversos estudos como fundamental para o desenvolvimento de carreira de universitários (Bardagi et al., 2006; Fior & Meçuri, 2003; Kuh, 1995; Pascarella & Terenzini, 2005; Teixeira & Gomes, 2004). Pesquisas salientam os efeitos positivos das experiências de estágio no autoconceito vocacional e na auto-eficácia profissional. Indicam, também, que essas práticas promovem uma aproximação entre o estudante e os contextos de trabalho de sua profissão, facilitando sua transição ao mundo profissional (Brooks, Cornelius, Greenfield & Joseph, 1995; Caires & Almeida, 2001). Dessa forma, percebe-se a importância de incluir a investigação sobre as atividades extraclasse, principalmente o estágio, no estudo da transição de papéis de estudante para trabalhador.

Este estudo aborda a passagem da universidade para o mercado de trabalho, buscando compreender como se dá a transição entre os papéis de estudante e trabalhador / profissional durante a formação universitária. Foi de interesse desta investigação analisar a qualidade dos processos de adaptabilidade de carreira e das experiências universitárias, compreendendo sua influência na transição de papéis. Enfatizou-se o estudo sobre a experiência de estágio, em função da expectativa de que essa vivência prática mostre-se uma fonte potencial de preparação para a transição de papéis.

A seguir, será realizada uma contextualização em termos de aspectos do desenvolvimento psicológico no período situado entre a adolescência e a adultez, processo imbricado na transição da universidade para o mundo do trabalho. Serão apresentadas, também, em maior profundidade, as principais teorias que embasam este estudo, que são a teoria *Life-Span, Life-Space* do desenvolvimento de carreira (Super, Savickas & Super, 1996), a teoria da identidade de papel (Stryker & Burke, 2000) e da adaptabilidade de carreira (Savickas, 2004). Serão mencionados estudos que abordam as experiências universitárias, o estágio e a transição da universidade para o mercado de trabalho. Ao final da introdução serão especificados os objetivos desta pesquisa.

1.2 Desenvolvimento Psicológico na Transição da Adolescência à Adultez

Considera-se importante compreender os aspectos gerais do desenvolvimento psicológico dos indivíduos que estão em transição da universidade para o mundo do trabalho

antes de abordar as questões do foro vocacional especificamente. O processo de transição referido situa-se, para a maioria dos estudantes, na faixa etária dos 18 aos 25 anos, período em que mais comumente a formação acadêmica é realizada. Embora a preparação específica para a transição provavelmente ocorra no final do curso, envolvendo uma série de escolhas, desde o início do percurso universitário o aluno é demandado a orientar-se ao futuro profissional. Essa fase que se estende do final da adolescência ao início da adultez jovem tem sido estudada como uma nova etapa do desenvolvimento, denominada de adultez emergente (Arnett, 2000, 2004).

Com as atuais mudanças econômicas e sociais presentes nos países industrializados, observa-se que processos como a independência financeira, a constituição de relacionamentos conjugais estáveis e o nascimento do primeiro filho têm sido vivenciados mais tardiamente pelos indivíduos do que em décadas anteriores. Constata-se um aumento no número de pessoas que terminam o ensino médio e ingressam no ensino superior, assim como de profissionais que, além da graduação, dedicam-se à pós-graduação para conseguirem atuar em sua área de trabalho. Conseqüentemente, tem ocorrido uma postergação da entrada dos indivíduos no mercado de trabalho e de seu ingresso na vida adulta (Arnett, 2004; Shulman et al., 2005). Em função desses processos, surgiu a importância de compreender as necessidades e demandas específicas desta etapa do desenvolvimento que se diferencia da adolescência e da adultez, possuindo características peculiares (Arnett, 2000).

A adultez emergente caracteriza-se por ser um período de exploração e de consolidação da identidade, processo que ocorre fortemente na adolescência (Erickson, 1968), mas que continua a acontecer, de forma diferenciada, nos anos seguintes. Embora Erickson não tenha nomeado esse período e teorizado extensivamente sobre ele, deixou indicações sobre sua existência referindo que nas sociedades industrializadas pode ocorrer um prolongamento da adolescência antes do ingresso na vida adulta, o que denominou de moratória psicossocial (Arnett, 2000).

Arnett (2000) menciona que a adultez emergente é um período de vida em que ocorrem muitas transformações significativas e em que se definem escolhas importantes no campo do amor, do trabalho e da visão de mundo dos indivíduos. Seria, portanto, um período de dúvidas, ambigüidades e de realizações que fazem a diferença para a trajetória de vida das pessoas. Alguns autores salientam o elemento do individualismo, presente em muitas sociedades contemporâneas, como um aspecto que confere menos estrutura à passagem à adultez (Arnett, 2002). Se em tempos passados existiam alguns referenciais claros para definir

a entrada das pessoas na vida adulta, como o casamento e a parentalidade, hoje em dia se colocam muitas outras configurações possíveis para as pessoas dos vinte aos trinta anos de idade, que não envolvem, necessariamente, partilhar desses eventos normativos (Arnett, 2004; Buchmann, 1989). Assim, o que passa a importar para definir a passagem à adultez são critérios mais subjetivos e flexíveis, tais como a responsabilidade e a capacidade de escolha, que estão associadas à autonomia e à independência financeira. (Arnett, 1998; Arnett, 2004; Shulman et al., 2005).

Nesse sentido, a adultez emergente constitui-se como um tempo de transição, de reorganização de relações e papéis ocupados socialmente pelos indivíduos. A definição de um projeto profissional e sua implementação no trabalho contemplam uma das três áreas mencionadas por Arnett (2000) como fundamentais para o ingresso na adultez, ao lado das definições no campo amoroso e ideológico. Este arcabouço teórico mostra-se profícuo, portanto, para compreender a transição da universidade para o mundo do trabalho, tendo em vista que essa mudança está intimamente relacionada com a transição da adolescência para a vida adulta. A teoria de desenvolvimento de carreira que será apresentada a seguir está alinhada com essa visão integrada sobre o ser humano, compreendendo o seu desenvolvimento de uma forma global.

1.3 A Teoria *Life-Span, Life-Space* do Desenvolvimento de Carreira

Como teoria que se dedica à compreensão do desenvolvimento de carreira, destaca-se a abordagem *Life-Span, Life-Space*, proposta por Donald Super e colaboradores (Super, 1953, 1980, 1985; Super, Savickas, & Super, 1996). Essa perspectiva, também denominada de teoria evolutiva de carreira, propõe o entendimento de que as questões vocacionais se fazem presentes ao longo de toda a vida, e não apenas em momentos de escolha educacional ou profissional. Dessa forma, a carreira diz respeito a um processo contínuo ao longo do ciclo vital, constantemente em desenvolvimento.

Além disso, a noção de carreira advinda da teoria *Life-Span, Life-Space* defende que o trabalho refere-se a apenas um dos papéis de vida entre outros, como os desempenhados na família, no lazer, na comunidade e nos estudos. A carreira diz respeito à interação entre esses papéis ao longo de um percurso de vida. Isso mostra que não é possível pensar o desenvolvimento vocacional de forma isolada; pelo contrário, é necessário compreendê-lo como parte do desenvolvimento global do indivíduo, nas múltiplas áreas em que participa socialmente (Super et al., 1996).

Nem todos os papéis vitais assumem a mesma importância para o indivíduo; usualmente alguns são mais centrais do que outros. Essa importância relativa dos papéis de vida é também denominada de saliência. A definição de saliência de papel baseia-se em três eixos: participação, comprometimento e expectativas de valores. A participação refere-se ao envolvimento, ao tempo investido para realizar as atividades referentes a um determinado papel. O comprometimento significa uma forte vinculação afetiva à rede de relações pertinentes ao papel. As expectativas de valores, por fim, são contempladas quando o indivíduo imagina poder realizar seus valores através do exercício de um papel (Super, 1990).

Uma carreira envolve, assim, a interação entre diferentes papéis de vida. Essa interação pode ser mais ou menos extensiva, pode produzir suporte, complementação, compensação, ser neutra ou gerar conflito (Super et al., 1996). Um indivíduo que se encontra fortemente identificado com seus papéis de cuidador do lar e de trabalhador pode experimentar conflito ao tentar conciliar as atividades pertinentes aos dois papéis. Por isso é importante compreender a rede mais ampla de pertença e de desempenho de papéis, para que não se obtenha entendimentos parciais e pouco contextualizados.

Espera-se que as saliências dos papéis sofram mudanças ao longo da vida. Um período de especial destaque no que tange à mudança da saliência dos papéis é aquele que ocorre dos 17 aos 22 anos, quando os adolescentes e adultos emergentes estão se preparando para a transição da escola para o trabalho e ingressando no novo mundo ocupacional. Essa é uma época de importantes definições, em que o indivíduo se compromete com escolhas no campo profissional, afetivo e relacional que darão forma para seu ingresso na vida adulta.

De acordo com a teoria, o indivíduo passa por diferentes estágios de desenvolvimento vocacional ao longo do ciclo vital, que se caracterizam pelo desempenho de tarefas esperadas para cada período de vida. Os estágios são denominados de Crescimento, Exploração, Estabelecimento, Manutenção e Desengajamento, sendo que seus nomes expressam a principal tarefa psicossocial evolutiva a ser desempenhada pelo indivíduo (Super et al., 1996).

De especial interesse para esta pesquisa são os estágios de Exploração e Estabelecimento, pois se referem a tarefas esperadas para adolescentes e jovens adultos, de cristalização, especificação e implementação de uma escolha (Exploração) e de estabilização, consolidação e avanço em uma posição ocupacional (Estabelecimento). Realizar a transição da universidade ao mercado de trabalho demanda dos indivíduos a exploração sobre possibilidades ocupacionais, com a definição de prioridades quanto aos interesses e valores,

processo que auxilia a guiar as escolhas profissionais necessárias ao engajamento no mundo do trabalho. Inserir-se, estabilizar-se em uma posição no ambiente profissional e conseguir encontrar os meios para seguir progredindo na carreira, constituem-se como demandas posteriores à realização de uma escolha. Nesse sentido, deixar a universidade e assumir o papel profissional remete a tarefas que coincidem com uma caminhada no sentido de transitar do estágio da Exploração para o de Estabelecimento.

Contudo, ao se pensar neste modelo de estágios do desenvolvimento de carreira, deve-se levar em consideração que a proposição de estágios de vida de Super (1953) refere-se a uma grande narrativa em relação ao desenvolvimento psicológico e à adaptação cultural pertencente à metade do século passado, para uma sociedade corporativa e principalmente para o comportamento vocacional dos homens. Atualmente, com a economia global e os avanços tecnológicos constantes, as narrativas sobre carreira possuem uma complexidade muito maior. As novas diretrizes da vida contemporânea não são claras, coerentes ou completas. As fronteiras entre as ocupações são menos definidas, os vínculos de trabalho têm se flexibilizado e a competitividade no mercado de trabalho é maior. Estas características configuram um cenário de incerteza, frente ao qual não se espera um percurso de desenvolvimento de carreira linear como proposto inicialmente pela teoria. Atualmente, enfatiza-se muito mais a adaptabilidade para lidar com transições do que o avanço através de uma seqüência ordenada de tarefas previsíveis (Savickas, 2002b).

Espera-se que essas características de incerteza e instabilidade nas relações de trabalho estejam permeando a experiência de transição da universidade ao mercado de trabalho. Dada a ausência de um *script* de segurança ou de um amparo institucional que confirmem mais estrutura à transição, as tarefas de planejamento de carreira e de transição ao papel de trabalhador ficam predominantemente a cargo do indivíduo. Tornar-se profissional demanda, portanto, um movimento de autodefinição através do papel ocupado no trabalho, colocando em cena a percepção que o indivíduo constrói sobre si mesmo, o seu autoconceito. De acordo com a teoria (Super, 1963), o autoconceito consiste na autopercepção de habilidades, interesses, características de personalidade, valores e história de vida. O construto de autoconceito vocacional é bastante mencionado nas teorias de desenvolvimento de carreira, pois diz respeito à percepção que o indivíduo tem em relação aos seus atributos vocacionalmente relevantes, como por exemplo, a percepção de competências para o trabalho (Super et al., 1996). É com referência no autoconceito vocacional que o indivíduo avaliará oportunidades e fará planos ocupacionais no momento de efetuar escolhas de carreira.

A partir dos modelos de identificação que possui e do retorno que recebe dos outros significativos quanto aos resultados de suas ações, o indivíduo vai formando um sistema de autoconceitos, que é uma representação complexa que abarca a constelação de suas autopercepções. Embora os autoconceitos tornem-se relativamente estáveis a partir da adolescência, o indivíduo pode ir modificando algumas concepções sobre si mesmo de acordo com suas experiências e interpretações sobre elas (Savickas, 2002b). Dessa forma, pode-se pensar que o processo de definição de si mesmo como trabalhador está sujeito a sofrer influências das experiências do indivíduo relativas ao exercício desse papel. Daí a importância de se considerar as características dos ambientes de formação e da interação dos estudantes com aqueles que se colocam como modelos de profissionais e que podem auxiliar no processo de constituição da sua identidade profissional.

A escolha de um projeto ocupacional envolve a implementação do autoconceito, ou seja, ao avaliar possibilidades de trabalho, um indivíduo busca traduzir o seu autoconceito em termos ocupacionais e implementá-lo em uma atividade de trabalho. A teoria evolutiva de carreira (Super et al., 1996) entende o trabalho como uma manifestação da identidade e o desenvolvimento de carreira como um processo contínuo de aprimoramento na combinação entre o autoconceito e as opções vocacionais. Exatamente por não ser possível alcançar uma correspondência perfeita entre pessoa e situação ocupacional, sempre haverá espaço para a busca por uma forma melhor de expressar a si mesmo através do trabalho. Além disso, as pessoas e as ocupações estão constantemente mudando, assim, o processo de implementação de autoconceitos também estará em constante reformulação (Super et al., 1996). Destaca-se o desafio que significa realizar esse processo de adaptação especialmente em tempos de mudanças tecnológicas velozes, capazes de alterar significativamente as opções de trabalho cogitadas pelos profissionais em um curto espaço de tempo.

Considera-se que para uma compreensão adequada do desenvolvimento vocacional é necessário analisar os aspectos contextuais nos quais o indivíduo se desenvolve, desde os elementos situados em macro-dimensões, como a economia, a política, a cultura, a educação, passando por um entendimento sobre a sua pertença na rede social mais próxima, como a comunidade local, a família, a universidade, o círculo de amigos, até os aspectos mais individuais, como sua história pessoal e significações singulares que estabelece para si mesmo e para o mundo. A teoria de identidade de papel, que será exposta a seguir, evidencia o caráter interacional entre as dimensões sociais e subjetivas, apontando para a necessidade de integração entre esses “pólos” para compreender o comportamento humano.

1.4 Teoria da Identidade de Papel

Teorias sobre a identidade vêm sendo desenvolvidas por pensadores de diversas áreas, como a sociologia, a psicologia social, a antropologia e a filosofia, por exemplo. Uma das linhas de pesquisa contemporâneas (Stryker & Burke, 2000) refere-se a uma abordagem que integra o estudo sobre como as estruturas sociais e as estruturas do *self* influenciam-se mutuamente (Stryker 1980; Stryker & Serpe, 1982) e a pesquisa que busca aprofundar a compreensão sobre os processos internos do *self* em sua interação com o social (Burke 1991; Burke & Reitzes 1991; Burke & Stets 1999). Assim, essa proposta defende analisar os aspectos sociais e individuais de forma integrada e complementar, tendo em vista que a divisão entre esses âmbitos é efeito de uma sistematização teórica, e não em função da natureza desses processos (Stryker & Burke, 2000).

De acordo com a teoria da identidade de papel, o sujeito é entendido como participante de uma rede complexa de relacionamentos, nos quais desempenha variados papéis, como de cônjuge, trabalhador, pai ou mãe, cidadão, entre outros. Em diferentes situações e grupos de pertença, os sujeitos comportam-se de formas diversas, de acordo com expectativas peculiares aos papéis que estão desempenhando no momento. Assim, a identidade é entendida como múltipla, com muitas faces que são ao mesmo tempo independentes e interdependentes umas das outras, podendo atuar como complementares ou concorrentes (Reitzes & Mutran, 1995; Thoits 1983; Wiley 1991). O *self* é compreendido como sendo composto por várias identidades, ou, dito de outra forma, uma identidade seria um aspecto ou uma parte do *self* (Stryker & Burke, 2000).

As identidades vão se formando e se atualizando no convívio social, que abarca contatos pessoais, o convívio grupal e institucional, além da pertença a um contexto cultural mais amplo. Assim, o *self* é constituído em uma integração das percepções do sujeito sobre si e das percepções que os outros importantes têm sobre ele e lhe informam através de seu *feedback*. A estrutura social provê um *script* em relação ao que é esperado no desempenho de determinados papéis, como o de trabalhador, por exemplo. A partir deste o sujeito formula um ideal pessoal quanto ao papel, que terá aspectos comuns ao *script* geral, bem como elementos singulares (Wadsworth, 2003). À medida que exerce esse papel, o indivíduo vai avaliando o quanto está correspondendo ao seu ideal. Frente às possíveis dissonâncias entre as expectativas e a efetiva vivência, muitas vezes se criam situações de sofrimento psicológico (Thoits, 1991; Stryker & Serpe, 1982). Alguns ajustes podem ser necessários, nesse sentido,

para que o desempenho do papel esteja mais próximo de sua expectativa de realização (Burke, 1980, 1991; Burke & Reitzes, 1991).

A teoria da identidade concebe que as expectativas sociais em relação às posições ocupadas em redes relacionais constituem os papéis, enquanto que as identidades seriam as expectativas internalizadas de desempenho de papéis. Dessa forma, uma identidade não pode ser inferida externamente, mas sim a partir da percepção do próprio sujeito. Para que as pessoas possam desempenhar múltiplos papéis, que representam expectativas sociais por vezes contraditórias entre si, faz-se necessário um processo de organização, baseado em hierarquias. Assim, alguns papéis configuram-se como mais importantes ou salientes do que outros para o sujeito, o que guia suas escolhas comportamentais. A tendência a se dedicar, por exemplo, mais ao trabalho do que ao estudo indica uma saliência maior do papel de trabalhador em comparação ao de estudante. Alguns papéis consolidam-se como mais importantes para o sujeito, fazendo com que ele se comprometa mais fortemente com as identidades correspondentes. A saliência é definida, portanto, como a probabilidade de que uma identidade seja priorizada em diferentes situações (Stryker & Burke, 2000).

De acordo com Mead (1934), o comprometimento antecipa a saliência de identidade que, por sua vez, influencia o comportamento de escolha de papel. Um importante elemento do comprometimento é a quantidade de outros significativos a que o sujeito está vinculado através do exercício de uma determinada identidade (Stryker & Burke, 2000). Além disso, o afeto que investe nas relações relativas ao papel e a importância que dá para as expectativas dos outros representativos constituem seu comprometimento (Stryker, 1980). Quanto maior o comprometimento com o papel, maior a saliência da identidade. Manter a atuação em atividades relativas a uma identidade saliente significa preservar sentidos importantes para si mesmo, dos quais não se está disposto a abrir mão. Perder os laços de vinculação com uma rede social significativa impõe efeitos para o autoconceito e auto-estima do sujeito (Hoelter, 1983). A partir desta perspectiva, portanto, os processos do *self* devem sempre ser entendidos a partir do contexto de interação social do sujeito, relativizando-se as fronteiras entre interno e externo, e mais, compreendendo como o social se expressa na constituição subjetiva e vice-versa.

Considerando o período de transição da universidade para o mundo do trabalho, que suscita a necessidade de se preparar para o abandono da rede relacional da universidade e para o ingresso nas novas redes relacionais do trabalho e da profissão, pode-se inferir que os principais papéis e identidades em questão são as de estudante, de trabalhador e de

profissional (Ng & Feldman, 2007). Como se dá o comprometimento, a saliência e a interação entre esses papéis é um processo central para a compreensão da transição universidade-trabalho. Mudanças na saliência nesse período podem ocorrer em função das expectativas sociais de que depois de formado o aluno trabalhe e mude seu *status* social. A disposição e a capacidade para realizar ajustes nesta etapa de transição relacionam-se ao conceito de adaptabilidade de carreira, que será abordado a seguir.

1.5 Adaptabilidade de Carreira

A origem do conceito de adaptabilidade de carreira encontra-se na obra de Super. No estudo sobre o estágio da Exploração, Super (1955) dirigiu esforços para compreender como os estudantes de ensino médio e ensino superior desenvolvem a capacidade para lidar com escolhas educacionais e ocupacionais. A partir daí utilizou o conceito de maturidade vocacional para denominar a prontidão e os recursos para lidar com mudanças na carreira. Apesar de o termo maturidade remeter ao aspecto biológico, Super sempre esclareceu que o impulso para o desenvolvimento vocacional é psicossocial, proveniente das demandas e expectativas culturais. Além disso, o conceito maturidade vocacional ficou associado à prontidão para lidar com tarefas do desenvolvimento, como aquelas referentes à Exploração e ao Estabelecimento. Pensando nas mudanças que constantemente ocorrem na carreira de adultos, que envolvem transições planejadas e fortuitas e que não necessariamente se referem a tarefas normativas do desenvolvimento, Super passou a utilizar o conceito de adaptabilidade de carreira (Goodman, 1994; Savickas, 1994).

Savickas (2004) é responsável pelo desenvolvimento conceitual posterior em relação à adaptabilidade de carreira, que é um dos eixos de sua teoria da construção de carreira. O autor salienta que a nova configuração do mercado de trabalho impõe condições instáveis, em que trajetórias lineares de carreira tornam-se pouco comuns. Ao invés de passar a vida inteira em uma ou duas organizações de trabalho, as pessoas têm sido demandadas a lidar com muitas transições de carreira e com formas de trabalho alternativas ao emprego formal. Nesse sentido, cada vez mais tem se demandado dos profissionais a capacidade para lidar com mudanças, muitas vezes imprevisíveis, de forma a que possam se adaptar a situações novas e desafiadoras. O conceito de adaptabilidade, nesse cenário, vem ganhando força, na medida em que passa a ser de grande valia compreender o estabelecimento de estratégias de *coping* para lidar com as mudanças (Savickas et al., 2009).

“Adaptabilidade de carreira é um construto psicossocial que denota a prontidão e os recursos de um indivíduo para lidar com tarefas do desenvolvimento vocacional atuais e antecipadas, com transições ocupacionais e traumas pessoais” (Savickas, 2004, p. 51). Esse conceito de adaptabilidade de carreira difere das concepções iniciais de Super (1955) sobre a maturidade vocacional, em que utilizava uma comparação entre as tarefas do desenvolvimento vocacional realizadas pelo indivíduo e as tarefas esperadas para sua etapa de vida com o objetivo de avaliar a sua maturidade. Em função da imprevisibilidade e da variabilidade nas configurações de trabalho atuais, não necessariamente seria um bom critério comparar um indivíduo com seus pares da mesma idade em termos das tarefas que estão desempenhando. Ainda, as expectativas sociais quanto ao desempenho de tarefas do desenvolvimento são muito diferentes dependendo do contexto em que o indivíduo está inserido, o que leva a pensar sobre a importância de compreender cada pessoa em sua particularidade.

Savickas (2004) propõe quatro dimensões para a adaptabilidade de carreira, nomeando-as de *concern* (preocupação), *control* (controle), *curiosity* (curiosidade) e *confidence* (confiança). Essas dimensões referem-se a processos fundamentais para o avanço na adaptabilidade de carreira. Assim, indivíduos adaptáveis seriam aqueles capazes de se tornarem preocupados em relação ao seu futuro como trabalhadores, de possuírem um senso de controle sobre seu futuro vocacional, de lançarem mão da curiosidade para explorarem possíveis identidades e cenários futuros e de fortalecerem a confiança para alcançarem suas aspirações.

A primeira dimensão, *career concern*, refere-se à preocupação em relação ao próprio futuro como trabalhador. Esta é a primeira e mais fundamental dimensão, pois serve de base para as demais. Possuir um senso de orientação quanto ao futuro vocacional leva o indivíduo a atitudes de planejamento, antecipação e preparação. Auxilia, também, a perceber que passado, presente e futuro estão integrados, que as atividades desempenhadas atualmente são fruto de um percurso histórico e estão conectadas com a busca de projetos profissionais futuros. “Esse senso de continuidade permite aos indivíduos perceber como o esforço de hoje constrói o sucesso de amanhã” (Savickas, 2004, p. 54). A falta de preocupação com a carreira é denominada de indiferença, e reflete a ausência de planos ou o pessimismo quanto ao futuro. Quando um indivíduo não se questiona ou reflete sobre seu futuro, cria uma postura de apatia, impedindo que prossiga pelas demais dimensões da adaptabilidade (Savickas, 2004).

A segunda dimensão, *career control*, diz respeito a sentir-se responsável por construir a própria carreira, o que implica uma postura ativa em fazer escolhas e determinar o futuro profissional. O conceito de *agency* (Bandura, 2006), proveniente da teoria social cognitiva, está intimamente relacionado à dimensão do controle. A agência humana refere-se justamente à crença de ser dono da própria vida e responsável por ela, buscando ativamente delinear seu sucesso. Essa postura leva os indivíduos ao enfrentamento das questões vocacionais de forma assertiva, ao invés de conduzir à procrastinação. Dificuldades com a dimensão controle podem se evidenciar na indecisão vocacional, que mantém a indefinição e o não engajamento do indivíduo na construção de seu futuro.

A dimensão curiosidade refere-se à iniciativa para buscar descobertas e aprendizados sobre oportunidades e atividades de trabalho em que o indivíduo gostaria de se engajar. Envolve o autoconhecimento e o conhecimento sobre o mundo ocupacional. A literatura da área de desenvolvimento de carreira vem utilizando o conceito de exploração vocacional para se referir a esses movimentos de busca, pesquisa, experimentação e teste de hipóteses (Jordaan, 1963). O indivíduo que explora está movido por alguma pergunta ou desconforto, pela necessidade de resolver um problema de qualquer espécie. Os comportamentos exploratórios vocacionais são aqueles movidos para a resolução de questões do foro vocacional. A atividade de conhecer o mundo e a si mesmo é crucial para a formação do autoconceito e para sua tradução em termos ocupacionais. O processo de exploração, portanto, é um elemento essencial para o desenvolvimento de carreira, pois sustenta a cristalização de preferências vocacionais, a especificação dessas preferências e a implementação de escolhas. À medida que o sujeito avança em termos de exploração, consegue ter uma clarificação acerca da pessoa que é, de suas inclinações profissionais e de suas percepções sobre o mundo do trabalho (Jordaan, 1963).

Flum e Blustein (2000) fazem uma análise sobre a exploração vocacional na contemporaneidade, apontando que cada vez mais o mundo do trabalho tem exigido que os indivíduos lidem com mudanças, o que os estimularia a viver constantemente processos exploratórios. Como Jordaan (1963) conceitua, a exploração será necessária em momentos anteriores e posteriores a uma escolha, no que se refere a buscar informações para escolher e adaptar-se a novos contextos. Nesse sentido, a capacidade de explorar configura-se como uma competência fundamental para os indivíduos conduzirem suas vidas profissionais, principalmente em tempos de instabilidade.

A falta de curiosidade em relação à carreira, assim como um processo exploratório pobre, pode levar a posturas ingênuas e a escolhas baseadas em pouco conhecimento sobre si mesmo e sobre a realidade ocupacional. Quando o indivíduo não se abre para experimentar papéis e atividades diversas, constrói uma visão restrita do mundo e, muitas vezes, ilusória (Savickas, 2004).

A quarta dimensão da adaptabilidade de carreira proposta por Savickas (2004) é a confiança em relação à carreira. Esse aspecto diz respeito à crença do indivíduo em sua competência para resolver o complexo processo de escolha profissional. Significa conseguir lidar com as dúvidas e ambigüidades, tendo a expectativa de resolver de forma apropriada a situação-problema.

O construto de auto-eficácia (Bandura, 1977; 1997), que vem sendo utilizado em diversos estudos na área de desenvolvimento de carreira (Betz, 2004; Blustein, 1989; Vieira, Maia & Coimbra, 2007), apresenta proximidade conceitual da dimensão confiança. De acordo com Bandura (2006), a auto-eficácia é a crença na própria capacidade para realizar com sucesso alguma atividade, o que promove uma atitude positiva diante do futuro. A auto-eficácia é formada a partir de experiências diárias do indivíduo em contato com seus contextos, através dos retornos que vai recebendo em relação ao seu desempenho em diversas atividades. De acordo com a teoria social cognitiva (Bandura, Azzi & Polidoro, 2008), a auto-eficácia desenvolve-se por domínios, pois o mesmo indivíduo pode se perceber competente e esperar bons resultados em algumas tarefas e em outras sentir-se pouco confiante. De especial interesse para esse estudo é a auto-eficácia profissional, que se refere à confiança em relação ao desempenho profissional. Para Savickas (2004), a falta de confiança em relação à carreira pode levar a posturas de inibição, pois o indivíduo sente dificuldades de agir quando não se sente competente para dar conta de seus projetos de vida.

O desenvolvimento através das quatro dimensões não ocorre uniforme ou linearmente, sendo possível progredir em cada uma das dimensões de diferentes formas, com fixações e regressões em alguns aspectos. O valor desta sistematização proposta por Savickas (2004) está no auxílio que promove para a identificação do que pode estar causando dificuldade no desenvolvimento vocacional dos clientes em aconselhamento de carreira. Fazer um adequado diagnóstico em relação às barreiras apresentadas pelo cliente ao seu desenvolvimento é fundamental para planejar intervenções mais efetivas. Um cliente pode apresentar, por exemplo, preocupação e controle em relação ao seu futuro, mas não ter uma idéia clara em relação ao seu autoconceito vocacional e ter pouca informação sobre as profissões. Nesse

caso, intervenções que promovam o autoconhecimento e atividades de exploração do mundo do trabalho são indicadas para facilitar seu processo de desenvolvimento de carreira.

Da mesma forma, espera-se que o conceito de adaptabilidade de carreira se faça útil para compreender a forma como estudantes universitários estão se engajando na tarefa de preparação para a transição ao mercado de trabalho. Incluir nesta pesquisa uma investigação sobre a maneira como os universitários de final de curso orientam-se para o futuro, controlam a própria vida, exploram a si mesmos e ao ambiente e possuem confiança em seu potencial permite conferir uma maior complexidade ao entendimento sobre o processo de transição. O uso destas lentes conceituais pode ajudar a especificar melhor quais as dificuldades que surgem nesse período, ao invés de apenas descrever globalmente se o estudante está encontrando facilidade ou dificuldade na tarefa do desenvolvimento vocacional.

Um eixo importante a ser analisado ao estudar a passagem do ensino superior para o mundo do trabalho é o suporte dado pelas vivências universitárias para a construção de carreira dos estudantes. Sendo a academia um contexto de importantes aprendizagens, um ambiente de muitas atividades exploratórias e uma rede social de pertença para o aluno em formação, faz-se importante, também, discutir as experiências universitárias, como o estágio, e sua função na transição da universidade para o mercado de trabalho.

1.6 Experiências Universitárias, Estágio e Transição para o Mercado de Trabalho

O percurso universitário configura-se como um período extremamente importante para o desenvolvimento de carreira. Durante a formação o estudante tem a oportunidade de conhecer melhor a profissão para a qual está se preparando, obtendo subsídios para refletir se a profissão escolhida é aquela que realmente gostaria de seguir. É também durante a formação superior que os estudantes encontram possibilidades de adquirir conhecimentos e desenvolver competências fundamentais para seu exercício profissional futuro. Apesar das universidades disponibilizarem atividades acadêmicas de forma igualitária a todos os alunos, estes constroem percursos muito diferenciados dependendo de seu interesse, motivação e maturidade. Conforme Pascarella e Terenzini (2005) apontam, nem todos os alunos se beneficiam da mesma forma das mesmas experiências. Estudos mostram que estudantes que participam de atividades acadêmicas e sentem-se identificados com a profissão apresentam maior satisfação com a escolha, tanto no meio (Bardagi et al., 2003) quanto no final do curso (Bardagi et al., 2006), se comparados aos que não se envolvem em nenhuma atividade acadêmica.

A literatura reconhece que as atividades com as quais os alunos se envolvem para além da sala de aula possuem importante influência em seu desenvolvimento (Fior & Mercuri, 2003; Howard, 1986; Kuh, 1993; 1995; Kuh, Kinzie, Schuh & Whitt, 2005; Pascarella & Terenzini, 1991; 2005). Dentre as atividades extraclasse mais referidas por estudantes universitários em contexto brasileiro, situam-se as seguintes: participação em monitorias, iniciação científica, centros estudantis, representação em órgãos colegiados, empresa júnior, estágios, viagens, congressos científicos, trabalho dentro do campus, disciplinas não obrigatórias, encontros de estudantes, grupos de estudo, palestras, reuniões, discussões e debates entre estudantes, moradia estudantil, manifestações artísticas e culturais, entre outras (Fior & Mercuri, 2003).

O envolvimento em atividades extraclasse tem sido relacionado ao desenvolvimento dos estudantes em aspectos como a persistência e a satisfação (Pascarella & Terenzini, 2005); o autoconhecimento, a autonomia, a competência social, a confiança e a apreciação pela diversidade (Baxter Magolda, 1992; Kuh, 1993), além da competência para o engajamento em ambientes de trabalho (Howard, 1986). Entretanto, poucas investigações detiveram-se a identificar qual atividade extraclasse está mais diretamente relacionada a qual aspecto do desenvolvimento, como por exemplo, se as atividades de monitoria favorecem mais a competência interpessoal ou a complexidade cognitiva.

Alguns estudos (Kuh, 1993; 1995) buscaram descrever as principais mudanças pessoais percebidas pelos estudantes e as atividades extraclasse a elas relacionadas. Cinco domínios para a ocorrência de mudanças foram levantados: 1) Competência interpessoal: incluindo autopercepção, autonomia, autoconfiança, competência social e noção de propósito; 2) Complexidade cognitiva: pensamento reflexivo e a aplicação dos conhecimentos; 3) Conhecimentos e habilidades acadêmicas: conhecimentos e habilidades adquiridas no ensino superior; 4) Competência prática: competência para lidar com ambientes organizacionais, com as questões vocacionais e com a preparação para a vida profissional; 5) Humanitarismo: altruísmo e apreciação cultural. As atividades acadêmicas relacionadas às mudanças foram classificadas da seguinte maneira: Atividades de liderança; Contato com os pares; Atividades acadêmicas (atividades não obrigatórias relacionadas diretamente ao curso), Contato com professores, Atividades de trabalho, Viagens, Contato com o contexto institucional e Outras atividades.

Dentre os achados, concluiu-se que todos os tipos de atividades extraclasse contribuem de alguma forma ao desenvolvimento pessoal dos alunos, sendo que algumas categorias de

atividades são mais fortemente associadas a determinados tipos de mudanças mencionadas. Destacou-se a relevância das atividades de liderança, de estágio e de trabalho, que exigem do aluno organização, planejamento, tomada de decisão, pensamento crítico, familiarização com ambientes organizacionais, trabalho em equipe e comunicação, como fundamentais para o desenvolvimento da competência prática, facilitadora da futura inserção dos estudantes nos contextos de trabalho (Kuh, 1995).

Fior e Mercuri (2003) encontraram que não existe uma relação linear entre as mudanças percebidas pelos estudantes e as atividades não obrigatórias ou extraclasse. Ou seja, uma mesma categoria de mudanças é favorecida por diferentes tipos de atividades, assim como uma mesma categoria de atividades contribui para diferentes tipos de mudanças. As atividades de trabalho (incluindo o estágio) destacaram-se por promoverem, segundo a percepção dos estudantes, amplas e distintas mudanças, em áreas como o altruísmo, a aplicação de conhecimentos, a autonomia, a competência prática, a competência social, a competência vocacional e a noção de propósito. Além disso, as atividades de trabalho foram as únicas consideradas como auxiliando no desenvolvimento da competência prática, caracterizada pela aquisição de habilidades organizacionais e de comportamentos próprios da vida profissional.

Os estudos mencionados levam a refletir sobre a gama de experiências que os estudantes universitários podem experimentar, construindo uma rede complexa de aprendizados e relações com colegas e professores, que promovem uma influência global em sua formação profissional. Tendo em vista que o enfoque deste estudo é investigar a transição da universidade para o mundo do trabalho, compreendendo como os alunos constroem uma identidade profissional e transformam sua identidade enquanto estudantes, mostra-se pertinente analisar uma das experiências acadêmicas que a literatura vem apontando como relacionada às competências práticas e vocacionais: o estágio.

Embora exista um reconhecimento por parte de alunos, acadêmicos e entidades empregadoras quanto à importância dos estágios para a transição dos estudantes para o mundo do trabalho (Caires & Almeida, 2000, 2001; Teixeira & Gomes, 2004), poucos estudos detiveram-se a demonstrar isso empiricamente (Caires & Almeida, 2000). Dentre os benefícios associados à realização de estágios, as pesquisas evidenciam a aproximação do estudante com a realidade profissional (Leal et al., 2005) e do mercado de trabalho (Melo & Borges, 2007), o crescimento acadêmico (Nunes, 2000), a promoção de flexibilidade

perceptiva e comportamental, além do aumento das conexões entre teoria e prática e a diminuição da dependência dos alunos em relação aos professores (Rodrigues, 2000).

Pesquisas com enfoque da área de desenvolvimento de carreira foram encontradas apenas internacionalmente, salientando, também, retornos positivos da experiência de estágio. Destaca-se a associação entre a realização de estágios ou trabalhos de meio período com as competências de empregabilidade de recém-formados em áreas apropriadas a sua graduação (Davies, 2000; Linn, Ferguson & Egart, 2004; Richards, 1984), bem como a facilitação da identificação com a profissão através da experiência direta nos contextos de trabalho promovida no estágio (Ducat, 1980; Kuh, 1995). Brooks e colaboradores (1995) ressaltam que o estágio é uma forma de exploração vocacional que possibilita um contato mais direto com a realidade do mundo ocupacional se comparado a outras fontes de exploração.

Para Caires e Almeida (2001), o estágio cumpre a função de iniciar o contato do estudante com um ambiente organizacional em que ocupa um papel profissional. O estagiário tem a oportunidade de entrar em contato com as múltiplas facetas da profissão que escolheu para si, de forma muito mais real e integrada do que nos anos iniciais do curso. É um momento de confrontar expectativas e imagens prévias sobre a profissão com uma vivência prática, e sempre distante, em certa medida, do que se esperou. De acordo com os autores, o estágio oferece “uma boa oportunidade para, num meio relativamente protegido (na medida em que ainda continua ligado à universidade e tem um supervisor a acompanhá-lo), ensaiar o seu novo papel e construir os alicerces básicos que sustentarão a sua ‘sobrevivência’ no mundo do trabalho” (Caires & Almeida, 2001, p.189).

Os autores investigaram o impacto do estágio para o desenvolvimento vocacional. Encontraram que 70% dos alunos referiram mudanças positivas em termos de autoconceito geral e auto-estima e apenas 3% afirmaram o contrário. Em relação à auto-eficácia profissional, 74% consideram que essa dimensão se tornou melhor e 13% que se tornou pior após o estágio (Caires & Almeida, 2001). Brooks et al. (1995) identificaram que alunos que fazem estágio possuem níveis mais altos de cristalização de autoconceito se comparados a estudantes que não o fazem. Ainda, perceberam que experiências de estágio que oferecem *feedback*, variedade de tarefas e oportunidade de lidar com pessoas, estão associadas à informação ocupacional, à auto-eficácia e à cristalização do autoconceito.

Outros estudos trabalharam com a hipótese de que as características do estágio seriam mediadoras do desenvolvimento vocacional ao longo dessa experiência. Taylor (1988) encontrou que os alunos estagiários mostraram um aumento significativo na cristalização do

autoconceito, sendo que aqueles que experimentaram mais autonomia apresentaram maiores benefícios em relação aos demais. Feldman e Weitz (1990) identificaram que os processos de socialização, as características das atividades de trabalho em si e as expectativas dos estudantes quanto ao estágio influenciaram uma experiência de estágio de sucesso. Alguns autores argumentam que organizações capazes de oportunizar ao estagiário uma prévia realista sobre as atividades de trabalho facilitam o seu processo de preparação para o ingresso no papel de trabalhador, tendo em vista que permitem a criação de expectativas bem aproximadas do papel de trabalho a ser desempenhado (Ng & Feldman, 2007; Posthuma, Morgeson & Campion, 2002; Wanous, 1992).

Enquanto experiências com grande potencial para o desenvolvimento de carreira, os estágios relacionam-se intimamente à questão da transição da universidade ao mercado de trabalho. A possibilidade de conhecer-se mais claramente, identificando características de personalidade, valores, interesses e habilidades (Brooks et al., 1995), além de perceber-se mais positivamente e como alguém eficaz (Caires & Almeida, 2001) são ganhos oportunizados pelas vivências de estágio fundamentais para a transição para a vida profissional. Exercitar o novo papel de profissional e compreender como se configuram contextos de trabalho reais são oportunidades ricas de exploração vocacional, processo central ao desenvolvimento de carreira.

A própria qualidade das experiências estágio e o aproveitamento delas derivado são mediados por aspectos disposicionais dos indivíduos. De acordo com Ng e Feldman (2007), quando o jovem adulto atribui saliência ao papel de trabalho, tem mais motivação para fazer uma transição de sucesso da escola ou da universidade para o mercado de trabalho, envolvendo-se com empenho em atividades exploratórias, como em estágios e em programas empresariais de socialização de novos colaboradores. Assim, a identificação com o papel de trabalhador é um dos elementos chave no sucesso da transição para o mundo do trabalho, pois além de influenciar diretamente o sucesso desta passagem, a identificação com o papel de trabalho situa-se como variável mediadora de uma série de aspectos que podem promover o desenvolvimento de carreira. A identidade de papel de trabalho tende a se tornar mais saliente no período em que os estudantes se aproximam da formatura e começam a procurar trabalho. Passam a se dedicar mais na busca de caminhos adequados para a vida profissional, ocupando-se com essas questões (Miller & Form, 1957; Ng & Feldman, 2007; Nurmi et al., 2002).

No estudo de Ng e Feldman (2007), assim como em outras pesquisas (Winefield & Tiggemann, 1990) a referência feita à “*school to work transition*” – transição escola-trabalho – faz menção ao período em que os indivíduos saem de ambientes educacionais para ingressarem em atividades de trabalho. Assim, os autores não fazem distinção entre indivíduos que transitam do ensino médio ou da universidade ao mercado de trabalho. Incluem, também, aqueles que abandonam a formação de nível médio ou a graduação de nível superior antes de concluí-la. A maioria dos estudos sobre a inserção de jovens no mundo do trabalho tem enfatizado a transição dos níveis médios de ensino para o mercado de trabalho (Blustein, 1999; Brown, 2000; Heckhausen & Tomasik, 2002; Phillips et al., 2002; Pinguart et al., 2003; Sarriera, Sá & Teixeira, 1997; Sarriera & Verdín, 1996), sendo que a transição da universidade para a vida profissional tem recebido pouca atenção das investigações científicas como evento específico e diferenciado (Bardagi et al., 2006; Melo & Borges, 2007; Taylor, 1985; Teixeira, 2002).

As pesquisas existentes mostram que o período de final de curso superior remete a sentimentos de esperança, bem como de preocupação em relação a possíveis dificuldades para inserção no mercado de trabalho. Caracteriza-se como uma época de ambigüidades, de tristeza pelo encerramento dos vínculos feitos na graduação e de alegria pela conquista da formatura (Teixeira & Gomes, 2004). As questões de escolha profissional tornam-se mais salientes, demandando do estudante posicionamentos que muitas vezes não se sente preparado para assumir (Kalakoski & Nurmi, 1998). Alguns alunos percebem-se despreparados para enfrentar a transição (Bardagi et al., 2006; Melo-Silva & Reis, 1997), motivo pelo qual acreditam que se beneficiariam de intervenções em aconselhamento de carreira, para auxílio na formulação de projetos profissionais e de estratégias de busca de emprego (Bardagi et al., 2006). Outros formandos mostram-se otimistas em relação a seu futuro profissional, mesmo sem possuírem, muitas vezes, um planejamento de carreira estruturado para o ingresso no mercado de trabalho. Assim, alguns estudantes possuem apenas vagas noções sobre o que poderiam fazer depois de formados, não apresentando uma clareza quanto a seus interesses e projetos de vida (Teixeira & Gomes, 2004).

Nesse sentido, o presente estudo se justifica pela importância de produzir conhecimento sobre o processo de transição da universidade ao mercado de trabalho, tema que ainda necessita ser mais pesquisado e melhor compreendido. Considera-se que a partir da abordagem proposta nesta pesquisa se oferece uma perspectiva capaz de aprofundar a

compreensão sobre processos psicológicos e educacionais envolvidos na transição ao papel profissional, complementando os estudos produzidos na área.

1.7 Especificação dos Objetivos da Pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é investigar o desenvolvimento de carreira de estudantes universitários em fase de final de curso, com foco nas transformações de identidade que ocorrem durante o percurso da formação universitária e nas contribuições das experiências de estágio para esse processo. Parte-se do pressuposto de que as experiências universitárias podem promover aprendizagens que, articuladas a outras experiências de vida, produzem mudanças no modo como o estudante percebe a si mesmo e resultam numa reorganização da identidade, a partir da qual o papel de profissional passa a compor a definição do indivíduo sobre si. Pretende-se compreender como as dimensões de adaptabilidade de carreira podem influenciar a qualidade dessa transição de papéis.

Em função das diferenças existentes entre os diversos cursos e áreas profissionais, que configuram diferentes contextos de formação e desenvolvimento profissional, esta pesquisa elegeu apenas um curso (profissão) dentro do qual foi conduzida a investigação. Esta opção foi feita porque se considera o contexto do curso e da profissão elementos relevantes para a compreensão do processo de desenvolvimento profissional do estudante, sendo preferível abrir mão de uma possível maior abrangência dos resultados em prol de uma melhor contextualização do fenômeno estudado e de um aprofundamento na sua compreensão.

CAPÍTULO II

MÉTODO

2.1 Delineamento geral da pesquisa

A fim de compreender a perspectiva de estudantes universitários sobre o processo de transição da universidade para o mundo do trabalho, optou-se por uma estratégia de pesquisa mista, mesclando uso de dados quantitativos e qualitativos. Assim, embora o objetivo geral da pesquisa seja único, foram utilizadas diferentes fontes de evidências relacionadas a este objetivo. Porém, em função de tornar mais clara a estrutura geral da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise dos dados são apresentados como dois estudos independentes.

O Estudo 1 constitui-se em um levantamento de caráter quantitativo e exploratório, buscando mapear percepções de estudantes universitários em fase final de curso sobre a sua formação, suas expectativas profissionais, o mercado de trabalho de sua profissão, os estágios realizados e avaliar alguns aspectos do seu desenvolvimento de carreira relacionados ao conceito de adaptabilidade de carreira. Este estudo forneceu um panorama geral das percepções e expectativas dos formandos que serviu como pano de fundo para a discussão dos resultados do Estudo 2, que aprofundou qualitativamente a investigação sobre o tema. Além disso, a partir dos dados quantitativos de variáveis relacionadas ao desenvolvimento de carreira obtidos no Estudo 1, foram selecionados participantes com diferentes perfis para tomarem parte no Estudo 2.

O Estudo 2 consistiu em uma pesquisa qualitativa, baseada em entrevistas com estudantes de final de curso, seguindo uma lógica de estudo de casos múltiplos (Yin, 2001). Os casos investigados foram escolhidos entre os participantes do Estudo 1 que se disponibilizaram como voluntários para participar do Estudo 2. O objetivo foi investigar as percepções de estudantes formandos sobre o seu desenvolvimento de carreira, com foco nas transformações de identidade que ocorrem durante o percurso da formação universitária e nas contribuições dos processos de adaptabilidade de carreira e das experiências acadêmicas, especialmente os estágios, para a transição de estudante a profissional. Privilegiou-se, neste estudo, a perspectiva da experiência individual, tomando os auto-relatos sobre o percurso de formação, os estágios e as expectativas sobre o futuro como evidências a partir das quais se procurou identificar os processos que levam (ou não) às transformações de identidade na transição de papéis. Além disso, buscou-se nas entrevistas uma contextualização em relação à

história de vida do sujeito, analisando aspectos pertinentes ao suporte familiar e social, uma vez que estes também podem ser fontes importantes de influência nos processos pesquisados.

Embora tenham focos específicos distintos, os dois estudos convergem no sentido de obter evidências que possibilitem aprofundar a compreensão do fenômeno estudado. A descrição global do plano da pesquisa evidencia que o Estudo 2 é o que contempla mais diretamente os objetivos gerais da pesquisa, sendo o Estudo 1 fonte de dados complementares às questões centrais endereçadas pelo Estudo 2. Para evitar redundâncias, optou-se por apresentar os resultados de cada estudo e posteriormente realizar uma discussão geral dos resultados.

2.2 Estudo 1

Os objetivos deste estudo foram:

- a) Descrever as percepções de formandos universitários do curso de Engenharia Civil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul acerca da situação do mercado de trabalho de sua profissão, dos tipos de projeto profissional pós-formatura pretendidos, da satisfação com a formação universitária e estágios, da contribuição dos estágios para o desenvolvimento de competências técnicas e transversais de trabalho, e também o seu nível de desenvolvimento de carreira aferido em cinco variáveis: identidade de carreira, auto-eficácia profissional, locus de controle profissional, decisão de carreira e exploração.
- b) Explorar possíveis relações existentes entre a avaliação da situação do mercado de trabalho e das chances estimadas de realizar o projeto profissional com as variáveis de carreira.
- c) Explorar possíveis fatores associados à maior ou menor satisfação com o estágio, especialmente as variáveis de desenvolvimento de carreira e a contribuição percebida do estágio para o desenvolvimento de competências.
- d) Identificar casos com escores mais altos e mais baixos no escore total das variáveis de desenvolvimento de carreira, a fim de selecioná-los para o estudo 2.

2.2.1 Participantes

Participaram do estudo 62 estudantes formandos do curso de Engenharia Civil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (72,6% homens) com previsão de formatura nos anos de 2009 e 2010 (um a dois semestres antes da formatura). A média de idade foi de 24,8 anos (DP=3,5), variando de 21 a 41. A maioria morava ou com os pais (38,7%) ou sozinho (32,3%), e indicou o estado civil de solteiro (90,2%). Apenas 21,0% dos participantes

exerciam atividade remunerada que não fosse estágio ou bolsa, e 83,6% (n=51) estavam realizando estágio no momento da pesquisa (com duração média de 10,9 meses). Ainda, 75% indicou já ter realizado outros estágios relacionados à profissão (com média de 18,8 meses). Em relação às áreas do estágio atual, predominaram construção civil (23,8%), estruturas/cálculo estrutural (21,7%) e projetos (13,0%).

2.2.2 Instrumento

Foram utilizados um questionário desenvolvido para este estudo e as Escalas de Desenvolvimento de Carreira para Universitários (Teixeira, 2010). O questionário, além de dados sociodemográficos, abrange questões relacionadas à participação em atividades não obrigatórias e estágios, ao tipo de projeto profissional pós-formatura, à avaliação da qualidade da formação, da situação do mercado de trabalho e das chances estimadas de realização do projeto profissional, entre outras questões (Anexo A). Já as Escalas de Desenvolvimento de Carreira para Universitários (Teixeira, 2010) avaliam cinco dimensões relacionadas ao desenvolvimento de carreira: identidade de carreira (senso de identificação com a profissão), auto-eficácia profissional (percepção acerca da capacidade pessoal de exercer bem as atividades da profissão), locus de controle profissional (crença de que a obtenção de trabalho/emprego depende do próprio indivíduo ou de fatores externos; escores maiores significam maior internalidade, ou seja, crença de que o sucesso na transição depende mais do sujeito), decisão de carreira (clareza acerca dos planos pós-formatura) e exploração (engloba busca de informações sobre o mundo profissional e sobre si mesmo, envolvimento com a formação, antecipação de barreiras, monitoração dos objetivos e estabelecimento de redes de contato profissionais). Tomadas em conjunto, estas dimensões apresentam proximidade conceitual com o conceito de adaptabilidade de carreira (Savickas, 2004), pois envolvem aspectos relacionados a preocupação (identidade e exploração), controle (locus de controle), confiança (auto-eficácia profissional e decisão de carreira) e curiosidade (exploração). O escore total da escala foi usado como um indicador do nível de adaptabilidade de carreira dos participantes, para efeitos de seleção de sujeitos para o estudo 2. Resultados do estudo de construção das escalas revelaram evidências de validade de construto por análise fatorial e bons índices de fidedignidade, entre 0,70 e 0,89 (Teixeira, 2010). As escalas são apresentadas no Anexo A.

2.2.3 Procedimentos

Os instrumentos foram aplicados coletivamente em turmas nas quais haviam alunos formandos, através de indicação da coordenação do curso. No momento da aplicação, os objetivos da pesquisa foram apresentados, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi feito aos alunos o convite para disponibilizarem um e-mail ou telefone de contato para uma eventual continuidade da pesquisa, em momento posterior. Após a assinatura do Termo, os alunos responderam os instrumentos. Em média, o tempo de aplicação foi de 20 minutos.

2.3 Estudo 2

O objetivo deste estudo foi compreender as percepções de estudantes formandos sobre a transição entre os papéis de estudante a trabalhador e profissional, investigando a influência dos processos de adaptabilidade de carreira e das experiências acadêmicas, especialmente o estágio, para a transição de identidade.

2.3.1 Participantes

Participaram desta pesquisa seis estudantes formandos, quatro mulheres e dois homens, com idades que variaram de 22 a 29 anos. Selecionaram-se participantes com diferentes escores globais nas escalas de desenvolvimento de carreira do Estudo 1. Para tanto, aqueles que se ofereceram como voluntários para o Estudo 2 foram listados hierarquicamente conforme os seus escores, e buscou-se para a pesquisa indivíduos com escores altos, médios e baixos no escore global de desenvolvimento de carreira. A média de todos os participantes no Estudo 1 nessa variável foi de 3,81 (DP=0,59) com escore mínimo observado de 1,81 e máximo de 4,81 (em uma escala de 1 a 5). Dos seis casos selecionados para o Estudo 2, três obtiveram escores no tercil inferior (abaixo de 3,72) e três no tercil superior (acima de 4,07). Os escores observados com estes participantes foram: 2,97, 3,38, 3,56, 4,07, 4,39 e 4,53. Adotou-se como critério complementar de seleção que os participantes tivessem tido experiências acadêmicas extraclasse, especialmente estágio. Em função das dificuldades para que os estudantes convidados aceitassem em participar da pesquisa, realizou-se uma entrevista com um participante que não havia realizado estágio, para depois avaliar se seria interessante incluí-la na dissertação. Compreendeu-se que a entrevista trouxe elementos interessantes, possibilitando comparar indivíduos com e sem experiência de estágio, e por isso foi decidido mantê-la junto aos resultados.

2.3.2 Instrumento

O instrumento utilizado foi uma entrevista tópica com roteiro flexível (Anexo B), abordando temas relacionados aos objetivos do estudo. A proposta principal do roteiro foi orientar as entrevistas, mantendo, entretanto, o espaço para que se fizessem as perguntas da forma mais apropriada de acordo com a interação com cada participante. Assim, os temas incluídos no roteiro foram perguntados, por vezes, de outras formas, mantendo o sentido da investigação. Outras perguntas também foram feitas, de acordo com as necessidades de esclarecimento identificadas.

2.3.3 Procedimentos

Os participantes foram contatados por telefone ou e-mail a partir das informações disponibilizadas no Estudo 1. As entrevistas individuais foram agendadas conforme conveniência dos participantes. Elas foram gravadas e ocorreram no Instituto de Psicologia da UFRGS, tendo duração de uma hora e quinze minutos a aproximadamente duas horas. As entrevistas ocorreram entre os meses de outubro e novembro de 2009. A proposta deste estudo foi aprovada previamente pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS. Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo E) previamente ao início de sua participação.

2.3.4 Análise dos dados

O material colhido nas entrevistas foi analisado de duas formas. Em um primeiro momento, os casos foram analisados individualmente, sendo feita uma síntese de cada caso a partir dos conceitos que orientam este estudo, isto é, da adaptabilidade de carreira e da identidade de papel. Dessa forma, categorias *a priori* orientaram a organização da informação trazida pelos participantes. Em um segundo momento, realizou-se uma análise transversal dos casos, que gerou categorias temáticas emergentes, tornando possível contrastar similaridades e diferenças entre os casos.

Em ambos os momentos a modalidade de análise empregada foi a análise qualitativa de conteúdo (Bardin, 1977). Através de leituras sucessivas das entrevistas transcritas, foram identificadas passagens revelatórias nos relatos que eram pertinentes às perguntas de pesquisa deste estudo e que se referiam às categorias sendo utilizadas para organizar os dados.

Os resultados, portanto, buscam descrever a experiência dos participantes operando uma redução dos dados brutos (entrevistas). Nesse sentido, é importante deixar claro que essa análise, ainda que de caráter mais descritivo, implica uma certa interpretação, na medida em que o pesquisador elege o que é considerado relevante nas entrevistas para efeito de composição da estrutura de categorias. Da mesma forma, categorias complexas e teoricamente orientadas como as presentes na análise por casos demandam o estabelecimento de conexões entre o trazido pelo entrevistado (experiência) e o conceito, exigindo um esforço de síntese e de elaboração maior na composição da descrição. Os resultados distinguem-se da interpretação na medida em que esta última busca ir além do que consta nos resultados, estabelecendo um diálogo com a literatura e elaborando uma perspectiva crítica sobre o fenômeno em estudo.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

3.1 Resultados do Estudo 1

Os participantes do estudo apresentaram, de um modo geral, uma visão otimista do mercado de trabalho da profissão: 53,2% o consideraram bom, 37,1%, muito bom e 9,7%, razoável tendendo a bom. Da mesma forma, as chances estimadas de exercer a profissão logo após o término do curso foram elevadas: 54,1% avaliaram as chances como bem grandes, 37,7%, como grandes, 4,9%, como médias e apenas 3,2%, como poucas ou nenhuma.

Em relação à definição sobre o que fazer após a formatura, 67,7% responderam já ter uma definição, 24,2% estavam em dúvida e 8,1% não sabiam o que fazer. Os projetos pós-formatura preferenciais indicados foram trabalhar na profissão (71,4%) e continuar os estudos (19,6%). A grande maioria não acreditava que teria dificuldades para realizar o seu primeiro projeto (77,4%).

Quanto à participação nas atividades não obrigatórias listadas (monitoria, pesquisa, congressos, liderança estudantil, mobilidade acadêmica, extensão, PET - programa de educação tutorial, empresa júnior e outros), verificou-se que 35,5% já havia participado ou estava participando de uma das modalidades, 33,9% nunca havia participado de nenhuma delas e 30,6% já se envolvera em mais de uma. A atividade não obrigatória mais comum entre os respondentes foi pesquisa (38,7%). O preparo dado pelo curso para a atuação no mercado de trabalho foi considerado, de um modo geral, positivo: 61,3% consideravam-se bem preparados, 19,9%, razoavelmente preparados, 12,9%, muito bem preparados e 6,5%, mal preparados.

No momento da pesquisa, 83,6% dos participantes estavam realizando estágio, sendo que em 96,2% dos casos o estágio era remunerado e 71,2% eram estágios não obrigatórios. As cargas horárias semanais mais comuns dos estágios foram 20 horas (42,3%) e 30 horas (34,6%). Entre os que realizavam estágio, 78,8% declararam-se satisfeitos com o estágio, enquanto 21,1% indicaram estar mais ou menos satisfeitos ou não satisfeitos.

A Tabela 1 apresenta médias (em uma escala de 1 a 4), desvios-padrão e valores mínimo e máximo das respostas dadas aos itens relativos à percepção do quanto o estágio contribuiu para o aprendizado de conteúdos ou competências tidos como importantes no que diz respeito à formação profissional (inclui apenas as respostas válidas de quem estava estagiando no momento). Verifica-se que as médias situaram-se entre os valores 3 e 4,

indicando que as experiências de estágio foram percebidas como “ajudando razoavelmente” e “ajudando muito” o desenvolvimento das competências listadas.

Tabela 1.

Médias (DP) para competências relacionadas ao estágio

Competência	Média	DP	Mín.	Máx.
competências técnicas da minha profissão (competência técnica)	3,46	0,68	2	4
conhecer de modo amplo o campo da minha profissão (conhecimento do campo profissional)	3,40	0,70	2	4
conhecer pessoas ligadas à profissão e como estabelecer contatos profissionais (rede de contatos)	3,30	0,95	1	4
capacidade de resolver problemas no ambiente de trabalho (resolução de problemas)	3,34	0,72	1	4
capacidade de me organizar frente às demandas do trabalho (organização)	3,60	0,57	2	4
capacidade de assumir responsabilidades no ambiente de trabalho (responsabilidade)	3,56	0,58	2	4
capacidade de trabalhar em equipe (trabalho em equipe)	3,46	0,65	2	4
capacidade de realizar por conta própria tarefas de trabalho (autonomia)	3,46	0,65	2	4
capacidade de me relacionar bem com colegas (relação interpessoal)	3,62	0,64	2	4
capacidade de criar soluções no ambiente de trabalho (criatividade)	3,42	0,71	2	4
saber emitir opiniões e avaliações sobre outros (dar <i>feedback</i>)	3,28	0,67	2	4
saber receber opiniões e avaliações dos outros (receber <i>feedback</i>)	3,50	0,65	2	4

Em relação à questão que perguntava como estava sendo lidar com a saída da universidade e a entrada no mercado de trabalho, 49,2% indicou as respostas “fácil” e “muito fácil”, 29,5%, “difícil” ou “muito difícil” e 21,3%, “indiferente”. Por fim, as respostas dadas à questão aberta relativa às preocupações com a transição foram categorizadas conforme o seu conteúdo (considerando a primeira resposta dada). Predominaram as categorias “preocupação com efetivação, mercado de trabalho e desemprego” (21,0%), “receio de falta de preparo para o exercício da profissão” (19,4%) e “dúvida quanto ao projeto profissional” (12,9%).

A Tabela 2 exibe médias (em uma escala de 1 a 5), desvios-padrão e valores mínimo e máximo observados nas variáveis de desenvolvimento de carreira. Como se percebe, as médias foram em geral acima do ponto médio da escala (3), embora os valores mínimos observados indiquem a existência de casos em que os escores foram baixos.

Tabela 2.

Médias (DP) nas variáveis de desenvolvimento de carreira

Variável	Média	DP	Mín.	Máx.
Identidade de carreira	3,91	0,86	1,88	5,00
Decisão de carreira	3,56	0,90	1,00	5,00
Exploração	3,78	0,78	1,56	4,89
Auto-eficácia profissional	3,75	0,82	1,80	5,00
Lócus de controle profissional	4,09	0,63	2,29	5,00
Escala Carreira – total	3,82	0,59	1,81	4,81

Com o intuito de explorar possíveis relações entre as percepções relativas ao mercado de trabalho, as estimativas de chances de realização do projeto profissional e as variáveis de desenvolvimento de carreira, uma análise correlacional foi realizada. Devido à natureza ordinal das duas primeiras variáveis, uma correlação não-paramétrica (Spearman) foi empregada. Dado o caráter exploratório dessa análise e o número pequeno de participantes, foram consideradas as correlações com $p < 0,10$. A Tabela 3 exibe os resultados destas correlações.

Tabela 3.

Correlações entre percepções sobre o mercado, chances de realização do projeto profissional e variáveis de carreira

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
1. Avaliação do mercado ^a							
2. Chances ^b	0,34**						
3. Identidade	0,21	0,30*					
4. Decisão	0,02	0,23†	0,33**				
5. Locus de controle	0,32*	0,23†	0,18	0,21			
6. Auto-eficácia	0,00	0,31*	0,51**	0,50**	0,24†		
7. Exploração	0,15	0,24†	0,31*	0,50**	0,15	0,34**	
8. Escala Carreira – total	0,17	0,36**	0,70**	0,70**	0,41**	0,81**	0,62**

^aQuanto maior o escore, melhor é avaliado o mercado

^bQuanto maior o escore, maiores são as chances estimadas de realizar o projeto profissional

† $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Como seria de se esperar, quanto melhor é percebido o mercado de trabalho, melhores também são as estimativas de chances de realizar o projeto profissional. A avaliação do mercado mostrou-se também positivamente relacionada com o locus de controle profissional, indicando que aqueles que consideram o mercado mais favorável tendem a acreditar mais que o sucesso na transição (conseguir trabalho, emprego) depende do esforço pessoal. De maneira coerente, as chances estimadas de realização do projeto profissional mostraram-se positivamente correlacionadas com todas as variáveis de desenvolvimento de carreira. Isso significa que os estudantes com maiores índices de identidade de carreira, de comportamento exploratório, de decisão de carreira, de auto-eficácia profissional e com maior internalidade no locus de controle profissional tenderam a perceber chances maiores de realizar o seu projeto profissional.

Com o objetivo de complementar a análise correlacional anterior, foram feitas comparações nas variáveis de desenvolvimento de carreira levando em consideração as respostas dos estudantes ao item “Como está sendo para você lidar com a saída da universidade e entrada no mercado de trabalho?”. Três grupos foram formados a partir das respostas válidas: Fácil (reunindo as respostas “Muito fácil” e “Fácil”; $n=30$), Indiferente

(resposta “Indiferente”; n=13) e Difícil (respostas “Muito difícil” e “Difícil”; n=18). A Tabela 4 mostra os resultados dessas análises de variância (os grupos foram comparados testes *post hoc* de Tukey).

Tabela 4.

Comparações de médias para as variáveis de carreira

Variáveis	Médias			Diferenças ^a
	Fácil	Indifer.	Difícil	
	(F)	(I)	(D)	
Desenvolvimento de carreira				
Identidade	4,01	3,98	3,65	F = I = D
Decisão	3,85	3,80	2,81	F = I > D
Lócus de controle	4,15	4,14	3,92	F = I = D
Auto-eficácia	4,00	3,95	3,11	F = I > D
Exploração	4,01	3,56	3,54	F = I = D
Escala Carreira – total	4,00	3,89	3,40	F > D ^b

^a Quando indicadas, as diferenças são estatisticamente significativas ($p < 0,05$)

^b O Grupo I não se diferenciou significativamente nem de F nem de D.

Outras análises foram empreendidas com o intuito de explorar possíveis fatores associados à maior ou menor satisfação com o estágio. Para tanto foram realizadas comparações entre dois grupos de estudantes: o mais satisfeito com o estágio (respondeu “sim” à pergunta sobre satisfação com o estágio; n=41) e o menos satisfeito (respondeu “mais ou menos” ou “não” à mesma pergunta; n=11). Foram feitos testes de comparações de médias entre estes grupos para as variáveis de carreira e para as variáveis relacionadas às aprendizagens e competências de estágio (percepção de quanto o estágio ajudou a desenvolver conhecimentos ou competências). Para as variáveis de carreira foram empregados testes *t* (variáveis intervalares) e para as variáveis de competências testes de Mann-Whitney (variáveis ordinais). A Tabela 5 apresenta de forma resumida os resultados dessas análises.

Tabela 5.

Variáveis de carreira e competências relacionadas ao estágio conforme o grau de satisfação com o estágio

Variáveis	Média		P
	Mais satisfeito	Menos satisfeito	
Desenvolvimento de carreira			
Identidade	3,98	3,66	0,28
Decisão	3,59	3,04	0,05
Locus de controle	4,12	3,83	0,33
Auto-eficácia	3,85	3,32	0,04
Exploração	3,88	3,31	0,09
Carreira - total	3,88	3,43	0,11
O quanto o estágio colaborou para...			
Competência técnica	3,64	2,82	0,01
Conhecimento do campo profissional	3,56	2,82	0,02
Rede de contatos	3,49	2,64	0,03
Resolução de problemas	3,49	2,82	0,01
Organização	3,64	3,45	0,40
Responsabilidade	3,56	3,55	0,91
Trabalho em equipe	3,54	3,18	0,13
Autonomia	3,44	3,55	0,54
Relação interpessoal	3,64	3,55	0,62
Criatividade	3,51	3,09	0,10
Dar <i>feedback</i>	3,41	2,82	0,02
Receber <i>feedback</i>	3,56	3,27	0,24

Observa-se que os estudantes mais satisfeitos com os estágios mostraram-se com maiores níveis de decisão de carreira e auto-eficácia profissional, e também uma tendência à maior exploração ($ps < 0,05$). Além disso, os estudantes mais satisfeitos perceberam contribuições mais significativas de suas experiências de estágio em diversos aspectos, quais sejam: competência técnica, conhecimento do campo profissional, rede de contatos, resolução de problemas e capacidade de dar *feedback* ($ps < 0,05$).

3.2 Resultados do Estudo 2 – análise por caso

Esta seção dos resultados refere-se à análise feita por caso, enquanto a próxima seção refere-se à análise transversal dos casos. Os resultados constituem-se em uma síntese de cada caso, seguida de uma apreciação crítica, em que os casos são comentados a partir da estrutura de categorias utilizada. Duas grandes categorias foram originadas, Adaptabilidade de carreira, com quatro subcategorias: Preocupação, Controle, Curiosidade e Confiança; e Identidade de papel, com quatro subcategorias: Identidade de estudante, Identidade em transição: de estudante a profissional, Identidade de trabalhador e profissional e Outros papéis e transições.

As definições das categorias e subcategorias são descritas a seguir: 1) Adaptabilidade de carreira: representa a prontidão e os recursos para lidar com tarefas do desenvolvimento vocacional, e é representada em suas quatro dimensões: 1.1) Preocupação: indica a antecipação do futuro e a preparação para lidar com as tarefas futuras, além da capacidade de integração entre passado, presente e futuro; 1.2) Controle: significa o senso de responsabilização do indivíduo em relação à sua carreira; 1.3) Curiosidade: é representada pelos comportamentos de exploração vocacional, do ambiente e de si mesmo; 1.4) Confiança: expressa a auto-eficácia para dar conta das tarefas de desenvolvimento de carreira, especialmente da transição ao mercado de trabalho e do fazer profissional.

O segundo grande eixo temático, 2) Identidade de papel, reúne nas suas subcategorias as identidades de papel mais relevantes para esse estudo: 2.1) Identidade de estudante: referente às percepções do participante sobre si mesmo enquanto estudante, às suas impressões sobre como os outros o percebem nesse papel, a importância que confere a ser estudante em relação a outros papéis, possíveis mudanças nessa importância relativa ou saliência, entre outras observações que possam se fazer necessárias, que expressem a forma como o participante vivencia o papel; 2.2) Identidade em transição: de estudante a profissional: essa subcategoria reúne aspectos como sentimentos em relação à transição, expectativas de mudança, assim como mudanças já percebidas no autoconceito, além de relatos de experiências consideradas relevantes para a transição de estudante a profissional; 2.3) Identidade de trabalhador e profissional: abarca as expectativas em relação ao trabalho e à profissão, a participação dos indivíduos no papel de trabalho, o sentido, o valor e a saliência atribuídos ao trabalho e à profissão, o interesse pela profissão e a identificação com a mesma; 2.4) Outros papéis e transições: inclui informações sobre o desempenho do indivíduo em outros papéis que lhe sejam importantes, bem como relatos sobre mudanças em outras esferas

da vida que estejam associadas à transição da universidade ao mercado de trabalho, como ir morar sozinho, modificar a relação com os pais, entre outras.

Essa descrição das categorias de análise expressa a amplitude de temas que foram incluídos sob a regência de cada categoria. Obviamente, nem todos os participantes mencionaram todos os temas de todas as categorias. Por exemplo, aqueles que nunca trabalharam não possuem participação no papel de trabalhador.

Cabe mencionar que as categorias foram geradas visando agrupar os dados em um sistema que permitisse atender aos objetivos desta pesquisa, que envolve compreender a transição de estudante a profissional e relacioná-la aos processos de adaptabilidade de carreira e às experiências de estágio. As referências feitas ao estágio estão diluídas entre diversas categorias, podendo aparecer, por exemplo, na categoria 1.3) Curiosidade, como uma experiência relevante de exploração vocacional, ou na categoria 2.2) Identidade em transição, quando situado como importante para tornar-se profissional, ou ainda na categoria 1.4) Confiança, quando está associado ao desenvolvimento da auto-eficácia profissional.

Compreende-se a categorização dos dados enquanto uma etapa de redução e sistematização das informações, que permitirá posteriormente realizar uma discussão que contemple os objetivos do estudo. Apresenta-se, neste momento, a descrição dos casos seguida por comentário que efetua uma redução e categorização do caso nos temas pertinentes.

Caso 1 - André

André tem 29 anos de idade, é natural de uma cidade do interior gaúcho e é o filho mais novo. A família continua morando na cidade de origem, a mãe, a irmã e os sobrinhos (o pai e o cunhado são falecidos). Ele preza a vida familiar, procura visitar a família e dar apoio na educação dos sobrinhos. Mora sozinho há três anos, anteriormente dividiu apartamento com amigos e com a ex-mulher, com quem esteve casado por alguns meses. Forma-se na metade de 2010.

A idéia de ser engenheiro surgiu aos seis anos de idade, André nunca pensou em seguir outra carreira. Considera que a escolha passou pela família, pois o pai e muitos parentes trabalhavam com construção civil. Começou a trabalhar com 14 anos para ter o seu próprio dinheiro, já que o pai era rígido quanto a dar dinheiro aos filhos. André sentia que era esperado dele que trabalhasse. Percebia-se precoce, como se enxerga até hoje, tendo em vista

as tarefas que teve que assumir. Sempre soube que para alcançar seus objetivos teria que fazer sacrifícios. O fato de trabalhar com serviços manuais, de obra, deixavam-no constrangido quando precisava trabalhar na frente dos colegas. Sentia-se “*como o lixeiro, um chinelo*”. Depois foi se acostumando, amadurecendo e perdendo a vergonha de trabalhar com mão-de-obra.

Desde que veio para Porto Alegre, para fazer cursinho, teve que trabalhar para se sustentar. Trabalhou em comércio, em portaria de prédios, até que foi aprovado em concurso público para trabalhar como cobrador de ônibus. Fez cinco vestibulares para Engenharia Civil até ser aprovado, e iniciou a faculdade no mesmo ano que ingressou no emprego público. Até o momento da entrevista, não tinha conseguido se envolver em nenhuma experiência extraclasse, mas estava se organizando para fazer estágio no próximo semestre, quando pretendia sair da empresa em que trabalhava.

1 Adaptabilidade de Carreira

1.1 Preocupação

André tem comportamentos orientados ao futuro desde a infância. Abriu mão de viver a infância e a adolescência de forma mais típica para trabalhar, porque acreditava que isso seria importante para construir um futuro diferente. Costuma planejar as coisas e se organizar financeiramente com antecedência para realizar seus projetos. Percebe a importância de fazer estágio para conseguir trabalho e ter preparo profissional. Pretende trabalhar por conta própria depois de formado, mas não consegue antecipar como fará isso, pois sente falta de experiência e conhecimento.

1.2 Controle

Responsabiliza-se por suas escolhas atuais e futuras, trabalhando para que as coisas ocorram de acordo com o que deseja, como fez quando decidiu cursar Engenharia Civil e se organizou financeiramente para morar em Porto Alegre, persistindo ao longo de cinco tentativas até ser aprovado no vestibular. Durante o percurso acadêmico, entretanto, refere não ter conseguido se envolver em atividades além da sala de aula (pois sempre trabalhou fora da universidade), e não estava se propondo a “*escolher muito*” o local de estágio.

1.3 Curiosidade

Apresenta comportamentos de exploração no sentido de se mover em busca do que quer, como fez diversas vezes procurando trabalho, entretanto, não explorou possibilidades dentro do próprio curso (não participou de atividades extraclasse). André percebe que por não

ter se envolvido em experiências de estágio ou em outras vivências extraclasse, tem dificuldade de estabelecer critérios para escolher um local para estagiar, pois não tem muita clareza do que precisa ter um ambiente de trabalho para ser considerado favorável. Quando questionado sobre habilidades pessoais para ser engenheiro, comenta sobre suas competências para serviços manuais e não menciona habilidades próprias da profissão. Assim, evidencia que em sua percepção sobre si mesmo e sobre as opções ocupacionais está utilizando como referência a experiência que teve como operário da construção civil.

1.4 Confiança

Tem confiança no seu potencial para lidar com a transição, para aprender coisas depois de formado, pois já enfrentou muitas dificuldades na vida. Percebe que pode contar com o apoio dos colegas e professores para resolver dúvidas que possam surgir na atuação profissional. Fica um pouco inseguro ao perceber que não aprendeu a realizar na prática as tarefas da profissão, em função da falta de experiência.

2 Identidade de Papel

2.1 Identidade de Estudante

Durante a graduação ocorreram perdas importantes de familiares, frente às quais André resolveu se dedicar mais à família do que aos estudos. Sempre estudou para passar, para atingir o objetivo de profissionalização. Na faculdade houve uma mudança, começou a estudar também para aprender porque queria aplicar o conhecimento. Não gostou de fazer o trabalho de conclusão de curso, não pensa em fazer pós-graduação, mas em buscar complementação com disciplinas ou curso de extensão. Não refere sentimentos de despedida quanto à vida estudantil.

2.2 Identidade em transição: de estudante a profissional

Percebe que os professores estão tratando os alunos de forma diferente, mais como colegas, pois são formandos. Acha que vai ter mais responsabilidade e vai receber melhor depois de formado, mas não espera que mude a forma como se sente consigo mesmo, sua “*essência*”. Identifica que a profissão confere um *status* maior, mas afirma não se identificar com isso. De toda forma, reconhece que passará de “*um simples cobrador para engenheiro*”.

2.3 Identidade de trabalhador e profissional

Trabalha desde os 14 anos de idade, sempre em trabalhos com pouco *status*, como pedreiro, pintor, cobrador. Trabalha para ter dinheiro, para manter bens de consumo e a sua independência. Refere identificar-se muito com a Engenharia; nunca pensou em outra opção

ocupacional. Formar-se em Engenharia é um projeto importante para sua satisfação pessoal, é realizar um sonho. Espera com a profissão ter um padrão de vida melhor, diferenciando-se dos familiares, que são bem humildes, trabalham como pedreiros, pintores, carpinteiros.

2.4 Outros papéis e transições

Envolve-se bastante com a família, principalmente com o cuidado aos sobrinhos, preocupando-se em dar exemplo para que eles também queiram crescer na vida. É o primeiro da família a concluir um curso superior, o que imagina que vá gerar orgulho. A família agora o está percebendo não apenas como o caçula, mas como um formando em Engenharia. Espera ter mais tempo livre para lazer depois de formado, embora saiba que talvez isso não seja possível.

Caso 2 – Bianca

Bianca tem 26 anos, está no penúltimo semestre do curso, forma-se na metade de 2010. Mora com seus pais e irmãos, é a filha mais nova. O primeiro contato de Bianca com o trabalho começou aos 12 anos de idade, ajudando a mãe em sua loja de bairro quando necessário, o que faz até hoje. Não considera essa experiência como um emprego, pois não tinha compromisso, mas desempenhava atividades de trabalho como atendimento ao público e fazia o caixa. O primeiro emprego formal foi aos 18 anos, como vendedora em loja de roupas. Deixou o trabalho porque ficou difícil conciliar com a faculdade.

Na transição da escola à universidade, não se sentia pronta para entrar na faculdade e escolher a profissão. Escolheu Engenharia Civil pensando nas matérias preferidas, no mercado de trabalho e na facilidade para passar no vestibular. Não buscou informações sobre o curso, tampouco sobre a profissão.

Durante a graduação fez um estágio de quatro anos em um órgão público, em que realizava tarefas burocráticas e pouco relacionadas ao trabalho de engenheira, o que repercutiu, segundo Bianca, em baixo aproveitamento para seu aprendizado profissional. Fez um mês de estágio em uma empresa privada, onde se sentiu mais engenheira pela responsabilidade e autonomia que lhe eram atribuídas. Trocou de estágio por julgar que teria mais chances de efetivação em uma empresa maior. Na época da entrevista se encontrava há pouco tempo nesse último local de estágio. Estava tendo dificuldade para dar conta das tarefas devido à falta de habilidades específicas para as mesmas e percebia que seu trabalho era muito supervisionado. Relata que não se sente pronta para ingressar no mercado e tornar-se

engenheira, sente-se insegura. Acha que teve experiências de estágio pouco proveitosas, que ficou muito tempo em um mesmo local de estágio e que o aprendizado da faculdade é muito teórico, diferente da prática.

1 Adaptabilidade de carreira

1.1 Preocupação

Demonstra preocupação com seu futuro. Pretende seguir trabalhando na empresa em que estagia e fazer concursos, pois valoriza a estabilidade. Propõe-se a trabalhar em diversas áreas, que seriam: estradas, pavimentação, logística, transportes e distribuição do tráfego. Não tem estratégia ou plano bem definido, ou seja, não estabelece uma diferenciação entre esses projetos quanto às preferências, vantagens e desvantagens de cada um.

1.2 Controle

Bianca demonstra controle ao afirmar que a contratação na empresa em que realiza estágio depende de seu esforço e mérito, e em função disso, esforça-se para desempenhar adequadamente as tarefas de trabalho. Entretanto, em outras falas evidencia depositar o controle de sua carreira em elementos externos. Por exemplo, em relação ao pouco proveito que teve em alguns estágios, referiu que a faculdade deveria acompanhar mais os alunos nesse sentido, e assim não colocou em evidência o fato de que a avaliação da qualidade do estágio e uma eventual troca de local também é responsabilidade do aluno, mesmo que a universidade não cobre isso. Nas experiências de estágio, quando houve liberdade e espaço, ela demonstrou aproveitar a oportunidade e corresponder às expectativas. Contudo, frente a tarefas não muito interessantes que lhe foram solicitadas, como ocorreu no seu primeiro estágio, ela permaneceu desempenhando por longo período atividades burocráticas, sem buscar outras possibilidades.

1.3 Curiosidade

Fez quatro anos de estágio na mesma instituição e referiu ter aprendido muito pouco. Não buscou diversidade de tarefas dentro do local, nem fora, isto é, não trocou de estágio até que o contrato terminasse. Apesar de demonstrar pouca curiosidade, o contato com o trabalho nos estágios trouxe retornos para passar a gostar mais do curso e da profissão, bem como para ter idéias de locais de trabalho e para fazer contatos com profissionais.

Em termos de exploração de si mesma, Bianca menciona algumas características suas que se conectam à Engenharia, como a organização. Entretanto, não são feitas muitas menções a esse aspecto, o que remete à hipótese de que tal processo de reflexão não seja

muito exercitado, o que também é evidenciado pela dificuldade de diferenciar projetos de interesse quanto à preferência pessoal.

1.4 Confiança

A baixa confiança é um elemento marcante, que é mencionado como estando presente desde antes da entrada na graduação até o momento atual, com expectativas pessimistas, de desadaptação nas situações de transição. Bianca teve dificuldade de desempenho no curso e no estágio atual, elementos que associa à sua insegurança para se tornar profissional. Em um dos estágios conseguiu superar receios e se sentir capaz de fazer as tarefas de Engenharia, o que foi uma experiência destacada por ela como importante para sua formação, ainda que tenha durado apenas um mês.

2. Identidade de Papel

2.1 Identidade de Estudante

Bianca refere ter sentido um baque quando entrou na universidade, pois se sentiu despreparada frente às reprovações, não esperava ter dificuldades. Depois de um tempo conseguiu se organizar para estar na Engenharia, estudando o necessário e abdicando de atividades de lazer. Ela menciona que deseja se livrar logo da universidade, para poder trabalhar e se tornar independente. Para Bianca, ser estudante de Engenharia é ser quieto, não perguntar.

2.2 Identidade em Transição: de estudante a profissional

Compara suas experiências de estágio em termos do quanto se sentiu estagiária ou engenheira. No estágio em que tinha mais autonomia, responsabilidade e tarefas que conseguia realizar sem tanta dificuldade, sentiu-se mais engenheira. Naquele em que tem o trabalho muito supervisionado e não domina as tarefas sente-se mais estagiária. O tratamento pela equipe e chefe também são elementos dessa diferença. Em um deles era chamada a apresentar seu trabalho, no outro não participa das reuniões de equipe. Associa a formatura com a possibilidade de independência e de realizar outros projetos, como sair de casa e casar. Está ansiosa para se formar.

2.3 Identidade de Trabalhador e Profissional

Para Bianca, trabalhar é saber que tem horário, respeitar normas, ter responsabilidade, com o que se identifica e em que se percebe capaz. Ser engenheira é ter conhecimento, saber resolver problemas, para isso sente-se insegura, pois sabe que é um trabalho difícil. Valoriza o trabalho pelo seu aspecto ocupacional, para não ficar parada. As expectativas de valores em

relação ao trabalho são a segurança e a independência, principais objetivos de Bianca. Em relação à vida profissional, as expectativas são alcançar um bom padrão de vida e realizar atividades mais interessantes do que as já desempenhadas em trabalhos anteriores (na loja da mãe e no comércio).

2.4 Outros Papéis e Transições

Pretende casar e ter filhos. Tem um relacionamento estável, namora há muitos anos. Fala bastante sobre tomar um rumo na vida, como os irmãos, que já estão encaminhados. Para fazer isso está se sentindo dependente da faculdade, pois precisa tornar-se independente financeiramente para dar conta desses projetos. Não fala sobre as relações familiares ou dedicação a outros papéis de forma significativa. Fala do preconceito com as mulheres na Engenharia Civil para os trabalhos em obra, mas não enxerga isso como uma grande barreira, pois entende que já está havendo uma mudança no perfil da profissão, cada vez mais buscada por mulheres.

Caso 3 - Camila

Camila tem 25 anos e tem um irmão mais velho. Mora sozinha há cinco anos, pois os pais depois de se aposentarem foram morar em outra cidade. Recentemente o irmão veio morar com ela, mas quem se ocupa das tarefas domésticas é Camila, que ainda se responsabiliza por “cuidar” do irmão. Ela mantém atividades físicas, namoro e amizades. Camila está no penúltimo semestre do curso, forma-se na metade de 2010. Está bastante envolvida neste momento com seu trabalho de conclusão e o estágio, realizado em uma empresa privada de construção civil.

Escolheu inicialmente o curso de Arquitetura, pois gostava de matemática e artes no colégio e apreciou a profissão nos contatos que teve com arquitetos desde a infância. Depois de três anos na Arquitetura decidiu trocar para Engenharia Civil, pois estava achando difícil lidar com as exigências excessivas que percebia no curso e gostava mais da parte exata, que associou à Engenharia.

Enquanto estava na faculdade de Arquitetura, realizou estágio em escritório de projetos e estava participando de uma bolsa de iniciação científica, que transferiu para continuar na Engenharia, pois era em área comum aos cursos. No primeiro semestre na Engenharia fez pesquisa e no segundo semestre trancou a matrícula para viajar. Morou fora por sete meses. No retorno ficou um semestre sem atividades extraclasse, após o qual iniciou

um estágio em uma construtora pequena, que durou quase dois anos. Depois disso entrou em uma construtora maior como *trainee*, está lá há um ano e meio. Na prática suas atividades nessa empresa são tais como as de uma estagiária, apenas com o diferencial de uma perspectiva de contratação mais consistente.

1. Adaptabilidade de Carreira

1.1 Preocupação

Camila demonstra em diferentes situações e épocas de vida realizar uma antecipação do futuro, fazendo isso de forma otimista. Por exemplo, quando estava no colégio, sentia vontade de ingressar na universidade, imaginando que seria mais interessante a vida universitária. Espera, da mesma forma, que a vida profissional seja gratificante, possibilite realizações e sucesso. Realiza conexões integrando passado, presente e futuro ao refletir sobre seu percurso de carreira, como ao analisar que a Arquitetura foi um caminho para a Engenharia. O planejamento de ser contratada e continuar trabalhando no local de estágio à curto prazo está conectado a um objetivo de longo prazo, que seria ter a própria empresa, pois é necessário ganhar experiência para saber como gerenciar um empreendimento. Para estar melhor preparada e atualizada, reconhece a importância de fazer um mestrado, o que também pretende realizar em breve. Camila ainda procura outras oportunidades além das já conhecidas, que servem de fontes de informação e de alternativas, caso seja necessário mudar seu planejamento inicial. Visualiza seu futuro mais próximo com clareza, pois tem certeza de que quer ser uma engenheira de obras.

1.2 Controle

Responsabiliza-se pelas suas escolhas, aproveita oportunidades. Menciona gostar de situações em que está no controle, percebe que, dependendo do seu esforço, obterá diferentes resultados. Mostra-se exigente consigo mesma, mas reconhece que algumas coisas fogem da sua alçada, como promover a integração da turma na Engenharia. Camila costuma defender as suas idéias, como demonstrou em situação na qual batalhou para manter a carga horária de 30hs no estágio.

1.3 Curiosidade

Valoriza as experiências de exploração, como em disciplinas, saídas de campo e no estágio. Fala do quanto ajudaram a clarear interesses e a fazer escolhas, como por exemplo, optar pela área de construção depois de ter feito estágio. Faz teste de hipóteses, imagina-se em diversos cenários, dentro da empresa em que está e fora. Explora possibilidades de trabalho

para depois de formada além do emprego quase garantido, pesquisando sobre processos seletivos de outras empresas. Estabelece relações entre as características do seu trabalho na obra com suas características pessoais, como por exemplo, a demanda por tarefas variadas com seu interesse em estar em um ambiente dinâmico.

1.4 Confiança

Tem confiança em si mesma, percebe que as pessoas no local de estágio confiam nela. Relata situações de aprendizado, como ter aprendido a não se exigir tanto durante o curso de Arquitetura, o que conseguiu aplicar durante a realização do trabalho de conclusão de curso na Engenharia. Considera-se competente em seu trabalho no estágio e recebe *feedback* nesse sentido do chefe. Percebe que o estágio possibilita ver os resultados do próprio trabalho e aprender com isso. Identifica que tem diferenciais em relação aos colegas, coisas que faz melhor. Mesmo tendo inseguranças quanto à nova vida profissional (quando se dá conta do que não sabe fazer), confia na sua capacidade de resolução de problemas e exploração.

2. Identidade de papel

2.1 Identidade de Estudante

Gostava de estudar na escola e na faculdade, achou interessante fazer o trabalho de conclusão de curso. Mostra-se bastante envolvida, preocupa-se com o bom desempenho. Não comentou nada sobre dificuldades nas disciplinas da Engenharia - como os demais participantes. Está em despedida da universidade, elaborando o futuro distanciamento dos espaços e rotinas. Teme perder o contato com os amigos do curso, acha que deve aproveitar os momentos com a turma. Pretende fazer pós-graduação, não quer ficar muito tempo sem estudar para não ter dificuldade de retomar o ritmo de estudo.

2.2 Identidade em Transição: de estudante a profissional

Acha que está mais séria, mais focada no âmbito profissional. Verbaliza que isso é o esperado por estar se tornando adulta. Fica em conflito sobre como deve aproveitar esse momento, se mais com os colegas, fazendo disciplinas, ou mais voltada à formatura e ao trabalho. Sente-se ainda abaixo, não completamente engenheira. Ser estagiária é ter que atender tanto às cobranças da faculdade quanto às do ambiente de trabalho, o que às vezes a faz se sentir dividida. Acha que quando se tornar engenheira o seu trabalho não vai ser tão diferente do que faz atualmente, só que será um ponto final, terá mais responsabilidade e autonomia.

2.3 Identidade de trabalhadora e profissional

Mostra-se interessada pelo trabalho que faz, identificada com a profissão e comprometida com as tarefas no estágio. Demonstra priorizar o trabalho e os estudos em relação a outros papéis, como o lazer. Espera com a profissão conquistar independência financeira e ter mais responsabilidade. Tem clareza de que esta é a carreira que quer seguir e da área em que gostaria de trabalhar. Atentou às características ditas ideais para ser engenheira pelos supervisores nos estágios, como firmeza e segurança, e procura exercitar isso na prática.

2.4 Outros papéis e transições

Tem tido mudanças na relação com a mãe, em um movimento de independência, e acha que depois de formada isso se intensificará. Espera com a transição ao mercado conseguir uma nova estruturação da rotina, com mais tempo para si, para lazer e amigos. Menciona que o fato do mercado de trabalho estar favorável traz tranquilidade para se tornar adulta.

Caso 4 – Daniela

Daniela é filha única, tem 23 anos, forma-se na metade do ano seguinte, em 2010. Mora com o namorado há seis meses. Mantém amizades, pratica esportes e tem cuidado da própria casa. Não se preocupava com o vestibular quando estava no terceiro ano e não sabia o que queria fazer, mesmo assim se inscreveu para o curso de Economia. Não passou, no ano seguinte fez cursinho, orientação profissional e se decidiu por Engenharia Civil. O início no curso foi um bom momento para Daniela, fez amizades e gostava das disciplinas. O choque causado pela diferença de desempenho no colégio e na faculdade foi desmotivador para ela. Na escola ia bem sem precisar estudar muito. Na graduação estudava bastante e ainda assim tirava notas médias e baixas.

Sentiu-se muitas vezes arrependida de ter feito Engenharia Civil, acha que se pudesse voltar no tempo faria outra coisa. Não tem certeza, pois percebe também os pontos positivos, como o mercado de trabalho favorável. Gostaria de fazer um curso superior para poder ajudar, ter um envolvimento social maior, e não apenas para ganhar dinheiro. Questionou-se diversas vezes sobre trocar de curso, mas nunca levou adiante, pois não sabia o que gostaria de fazer. Além disso, os colegas se amparavam, pois muitos estavam desmotivados com o curso.

No primeiro semestre de faculdade participou de um projeto de iniciação científica, após o que ingressou no Programa de Educação Tutorial (PET), em que ficou por um ano e meio. Fez estágio durante cinco meses em uma empresa pública e durante dois meses em outra empresa pública. Em ambas experiências teve que sair, pois as instituições estavam em momento de ausência de tarefas próprias para estagiários de Engenharia Civil. Depois fez um ano e dois meses de estágio em uma empresa privada, em que aprendeu bastante. Resolveu ter experiência em obra antes de se formar, por isso trocou para o estágio em construção civil, no qual se encontrava na época da entrevista.

1. Adaptabilidade de carreira

1.1 Preocupação

Procura não planejar muito o que vai fazer depois de formada, pois começou a ficar ansiosa com isso. Tem dúvida quanto à área de preferência para trabalhar. Na época em que escolheu o curso para o vestibular também não estava muito orientada ao futuro e se sentia indecisa quanto ao que fazer.

Pretende seguir trabalhando em obra, pois está gostando, acha que é importante ter experiência, ainda mais em empresa renomada. Gostaria, mais à longo prazo, de fazer mestrado e ser professora. Considera também a possibilidade de prestar concurso para trabalhar em empresa pública. Refere que seu planejamento está aberto à mudança, não é rígido nem definitivo.

1.2 Controle

Daniela mostra-se responsável com o estágio e os estudos, à medida que se esforça para ir bem e percebe que os bons resultados obtidos são derivados da sua dedicação. Procura, também, experiências que atendam aos seus interesses, tendo iniciativa para se inserir em grupos como PET, grupo de pesquisa, estágios, abandonando as experiências quando deixam de ser proveitosas. Contudo, ao decidir não planejar muito o futuro e seguir pelas opções que considera mais cômodas, opta por não direcionar de forma mais ativa suas escolhas. Considera-se que isso está relacionado à indecisão quanto à escolha profissional, pois se torna mais difícil gerenciar e investir na carreira quando não se tem certeza sobre a adequação da escolha.

1.3 Curiosidade

No estágio descobriu interesse por obra, o que foi uma surpresa para ela. Nesse sentido, Daniela teve flexibilidade para se experimentar em um campo desconhecido e sobre o qual não tinha expectativas positivas. É uma pessoa que costuma perguntar e trocar idéias

com os outros. Não explorou muito sobre as possibilidades de trabalho, está contando com a efetivação a partir do estágio ou com o mestrado.

Correlaciona o seu gosto por atividades dinâmicas, de campo e por trabalhos no computador com o fazer de um professor universitário, que seria um projeto interessante para ela. Daniela menciona que se percebe com um perfil humano e social e encontrou na Engenharia Civil disciplinas técnicas apenas, o que dificultou que estabelecesse conexões satisfatórias entre as características da profissão e os seus interesses, valores e necessidades. Assim, ela se percebe indecisa sobre a sua escolha profissional, mesmo prestes a se formar.

1.4 Confiança

Recebeu *feedback* positivo nos locais de estágio, pesquisa e extensão por onde passou, sente que sempre cumpriu com as expectativas. A falta de domínio de alguns conteúdos a deixa insegura. Entretanto, também percebe que já sabe muitas coisas e que é normal aprender à medida que vai tendo experiência. A experiência de superação de desafios vivenciada durante o processo de integração em um de seus estágios foi relacionada, pela participante, com a confiança para a transição ao mercado de trabalho.

2. Identidade de Papel

2.1 Identidade de Estudante

Daniela era muito engajada na escola com o grêmio estudantil, projetos sociais e amizades, tinha bom desempenho. Até a metade da faculdade sentiu bastante desmotivação, em função de estudar muito e tirar notas baixas e de achar as disciplinas muito técnicas, sentiu falta de aprender sobre temas de ciências humanas. Esforça-se, é comprometida, gostou de realizar o trabalho de conclusão de curso e pensa em fazer mestrado.

Menciona que está em despedida da vivência de estudante, aproveitando ao máximo enquanto pode ser só aluna. Daniela espera realizar valores de desenvolvimento pessoal e progresso através do estudo, como evidencia o comentário sobre a sua preocupação em estudar coisas que a façam evoluir enquanto pessoa.

2.2 Identidade em transição: de estudante a profissional

Refere que o que mais a transformou foram as experiências extraclasse, pois nelas teve um papel ativo, *colocou a mão na massa*. Observa em si mesma uma evolução clara, no sentido de ter adquirido habilidades e competências que antes não tinha, como saber se posicionar no ambiente de trabalho e demonstrar iniciativa. Comparando dois estágios, afirma que se sentiu mais estagiária do que profissional naquele em que tinha menos

responsabilidade. Está percebendo que este é um momento de transição entre ser estudante e ser trabalhadora. Fica imaginando que só trabalhar deve ser muito cansativo, mas se dá conta que foi aos poucos inserindo o trabalho na sua vida. Primeiro só estudava, depois estudava e fazia estágio e no futuro irá trabalhar em turno integral. A principal mudança esperada para o ingresso na vida profissional é um aumento de responsabilidade.

2.3 Identidade de trabalhadora e profissional

Daniela expressa um receio de que o trabalho torne-se apenas um “*ganha dinheiro*” e não proporcione prazer, como observa ter ocorrido na experiência de seu pai. Quando menciona coisas prazerosas, fala sobre “*o que não é trabalho*”, de que quer manter essas coisas em sua vida. Refere que não gostaria de situar o trabalho como um papel central, mas sim como uma atividade tão importante quanto o lazer, os papéis familiares e da vida doméstica. Apesar disso, reconhece a importância do trabalho enquanto forma de participação no mundo que promove responsabilidade e sentido para a vida.

Tem valores sociais, gostaria de poder ajudar através do trabalho, mas parece que teve dificuldades de manter isso ao longo do curso de Engenharia Civil. Percebe projetos socialmente relevantes que poderia realizar como engenheira, mas as dificuldades de execução, ou melhor, a dificuldade em relação a outras opções mais cômodas, desencorajam o seu investimento. Por vezes, Daniela fala de um grande interesse em contribuir socialmente, e em outros momentos, refere que apesar desse desejo, pretende seguir trabalhando com construção civil à curto prazo, pois é o que está mais acessível (sendo que esse projeto não contempla seus valores sociais em seu entendimento).

Daniela sente-se em dúvida quanto à escolha da Engenharia Civil e, assim, a identificação com a profissão não é um elemento estável, sobre o qual ela deposite expectativas de realização pessoal, como afirma: *eu acho que a minha profissão não é muito importante pra eu me sentir bem com o que eu to fazendo. De repente, se fosse outra profissão qualquer eu também me sentiria igual. Não vejo que seja a Engenharia Civil responsável por eu tá bem nesse momento, sabe?*

2.4 Outros papéis e transições

Quando fala sobre transição, menciona a saída de casa para morar com o namorado, que “*isso sim*” foi uma mudança. Está vivendo uma adaptação ao novo lar, à separação dos pais, e está gostando muito da experiência. Percebe que já está se sentindo em casa no seu apartamento e uma visita na casa dos pais. Morar sozinha é para Daniela “*criar asas*”, ter o próprio espaço. Formar-se significa um ganho de autonomia, pois não precisará mais contar

com a ajuda financeira dos pais. Daniela valoriza o tempo livre para praticar seus *hobbies*, aprecia estar com a família e com amigos e gosta de cuidar da casa. No futuro pretende ter filhos e espera poder se dedicar a eles. Ela deseja não trabalhar muito para ter tempo disponível para as coisas que gosta.

Caso 5 – Eduardo

Eduardo tem 22 anos, mora com a mãe, o padrasto e a irmã de 15 anos, os pais se separaram quando ele tinha dois anos de idade. Tinha bastante contato com o pai, mas se desentenderam e não têm se falado. Gostaria de já ter saído de casa, até porque costuma trabalhar à noite e isso incomoda a família. Ele se forma na metade de 2010. Relata que tinha poucos interesses na época do colégio, como matemática, música e jogos de computador. A mãe se queixava que ele não se interessava por nada. Considera que era totalmente diferente antes de entrar na faculdade, sua vida durante a escola era desinteressante e tinha poucos amigos, era “*limitada*”. Agora tem maior interação social e se percebe mais interessado pelos estudos do que no colégio.

Na época da escolha profissional não conhecia as opções, não tinha vivências que auxiliassem na escolha. Decidiu em psicoterapia fazer Engenharia, “*vai ter que ser Engenharia*”, em função do interesse por matemática. A razão pela escolha por Engenharia Civil em relação a outras Engenharias não é clara, Eduardo não pesquisou sobre o curso antes de escolher, como ilustra a fala: “*acabei... não busquei nenhuma informação de nada. [...] eu tenho tios engenheiros, só que não cheguei a estar muito em contato. [...] Então, basicamente foi seja o que vier. Vamos ver como é isso. Deixei pra descobrir na hora*”. Pensou também em Ciências da Computação, pois gosta de jogar, mas achou que seria muito complicado trabalhar com isso. A dúvida entre Engenharia Civil e Ciências da Computação permanece até hoje.

Quanto às experiências extraclasse, decidiu participar de um grupo de pesquisa quando estava no final do segundo ano de curso, porque não estava fazendo nada além das aulas. Após dois anos e meio no laboratório, saiu para fazer estágio e continuou ajudando em algumas pesquisas, pensando em manter os contatos para ter suporte do grupo no futuro, como por exemplo, para ingressar no mestrado. Desde março de 2009 está estagiando, teve convite de egressos do curso e do laboratório, que abriram o próprio escritório.

1. Adaptabilidade de carreira

1.1 Preocupação

Não estabeleceu um planejamento do curso ou da transição ao mercado de trabalho, mencionou vagamente alguns projetos para depois de formado, como seguir trabalhando na empresa em que estagia e fazer mestrado. Eduardo refere que é difícil se imaginar no futuro, trabalhando, independente financeiramente e morando na sua casa. Teve dificuldades para organizar o tempo durante a graduação, matriculando-se em muitas disciplinas que depois não conseguiu dar conta e se arrependendo de não ter iniciado estágio antes. Entretanto, demonstra preocupação em algumas atitudes, como na manutenção do contato com o grupo de pesquisa para futuro apoio em mestrado.

1.2 Controle

Quando falou sobre a escolha profissional, que foi “*seja o que vier*”, que deixou para descobrir na hora como seria o curso, demonstrou baixo controle. A maneira de vivenciar o percurso acadêmico, no qual foi agindo de acordo com as propostas e não procurou ativamente oportunidades interessantes, também evidenciam uma postura de baixo controle.

1.3 Curiosidade

Não buscou se informar sobre oportunidades dentro da graduação ou para depois de formado. A escolha profissional e as escolhas dentro do curso foram feitas sem exploração do ambiente e de si mesmo. Eduardo não fala muito sobre si, sobre seu jeito e suas preferências, tampouco estabelece conexões entre características pessoais e da profissão. As experiências de iniciação científica e de estágio, de toda forma, foram salientadas como espaços que favoreceram a aproximação com a prática de pesquisa e de trabalho na profissão, a partir do que ele desenvolveu alguns interesses por campos de estudo e trabalho.

1.4 Confiança

Menciona que nas experiências de pesquisa e de estágio realizou principalmente o trabalho braçal e não aprendeu a parte mais crítica, sentindo falta neste momento de tais conhecimentos para se sentir preparado ao exercício profissional. Não se considera preparado para ser engenheiro, para assumir responsabilidades. Tem medo de decepcionar os professores e chefes depois de formado. De toda forma, menciona já ter se sentido reconhecido, como na ocasião em que recebeu convite para fazer mestrado, compreendendo que isso era um sinal de que seu trabalho tinha sido bom.

2. Identidade de Papel

2.1 Identidade de estudante

Na escola não se interessava por estudar. Sentiu um choque quando entrou na faculdade, pela necessidade de estudar mais, sendo que chegou a rodar em algumas disciplinas. Costumava decorar conteúdos para as provas, o que faz com que se sinta hoje com lacunas no aprendizado. Frente a isso, procurou redimensionar atividades para ter mais tempo de estudo. Pretende continuar vinculado ao grupo de pesquisa em que fez iniciação científica através de mestrado.

2.2 Identidade em transição: de estudante a profissional

Acha que a transição da formatura e a independência dos pais são as maiores mudanças pelas quais já terá passado. As experiências de estágio e de iniciação científica foram importantes para conhecer mais sobre áreas que pensa em continuar trabalhando. Não fala sobre mudanças de identidade propriamente, como estar se sentindo mais maduro ou mais engenheiro, por exemplo. Refere dificuldade de se imaginar no papel profissional, já que não se sente pronto para isso. Sabe que vão mudar as expectativas dos outros em relação a ele, que será exigida mais responsabilidade e fica nervoso com isso, com medo de não corresponder. Tem dificuldade de estabelecer conexão entre teoria e prática, de transpor os conhecimentos da faculdade para a prática de trabalho.

2.3 Identidade de trabalhador e profissional

Não experienciou um ambiente de trabalho no estágio, tanto pelo local quanto pela informalidade da relação com os chefes, do que sentiu falta. Quando se imagina trabalhando, não espera que seja muito diferente do que faz agora, o que é um pouco contraditório, visto que não considera a experiência de estágio como um trabalho comum. Talvez isso se deva à expectativa de continuar trabalhando no escritório. Associa o trabalho com a possibilidade de se sustentar e de ter o próprio espaço com maior liberdade. Acha que trabalhar é importante para não ficar parado e produzir alguma coisa. Sente-se indeciso com sua escolha por Engenharia Civil, cogita estudar e trabalhar com Engenharia Mecânica ou com Informática.

2.4 Outros papéis e transições

Eduardo espera morar sozinho, sustentar-se e ter mais tempo livre para si mesmo depois de formado, para praticar esportes e sair com os amigos. Não comenta nada sobre planos de construir família ou ter filhos. Fala sobre o desafio de se emancipar, sair da casa da mãe e criar o seu espaço, com mais liberdade e autonomia.

Caso 6 – Fabiana

Fabiana tem 25 anos de idade, concluirá a graduação no final de 2009. Os pais e a irmã mais nova têm formação de nível superior. A mãe é professora de Engenharia da Computação em uma universidade pública, realizando um trabalho que Fabiana admira. A participante é natural de uma cidade do interior do estado, onde fez ensino médio, curso técnico em Edificações e iniciou a graduação em Engenharia Civil. Veio morar em Porto Alegre quando foi aprovada no processo seletivo extravestibular da UFRGS. Fabiana mora sozinha, terminou há pouco o namoro e não tem amigas muito disponíveis em Porto Alegre. Fica sozinha muitas vezes, costuma ir ao shopping e ao cinema. Está se ocupando nesse momento principalmente dos estudos, do estágio e da preparação para a formatura, através do ingresso na comissão de formatura da sua turma.

Fez três anos de Engenharia Civil em uma universidade do interior. Após ter rodado em disciplinas no primeiro ano, resolveu engajar-se em um laboratório de pesquisa no segundo ano de curso. Nesse grupo conheceu a área de Geotecnia, da qual gostou e quis continuar estudando. A vinda para a UFRGS foi orientada por uma percepção de que nesta universidade teria mais oportunidades de pesquisa, estágio e mais chances de conseguir ingressar no mestrado. Quando iniciou a faculdade na UFRGS, logo entrou em um laboratório que trabalhava com o mesmo tema. Em função de dificuldades de negociar a carga horária, saiu do grupo de pesquisa e procurou estágio. Ingressou em um escritório particular de Geotecnia, gostou muito do trabalho e na época da entrevista já tinha completado dois anos de estágio no local. Gostaria de continuar trabalhando na empresa, mas também quer fazer mestrado. Estava bastante indecisa, porém mais inclinada a dar prioridade ao mestrado.

1. Adaptabilidade de carreira

1.1 Preocupação

Na época da escolha profissional não estava preocupada com o futuro, escolheu sem refletir muito, “*por eliminação*”. Quando escolheu estudar na UFRGS, entretanto, o fez porque tinha intenção de ter mais oportunidades de estágio e de realizar mestrado, o que evidencia um comportamento orientado ao futuro, visando atingir um objetivo de carreira. Fabiana também antecipa a transição ao mercado de trabalho e se prepara para ela, como ilustra a atitude de pesquisar outras oportunidades de trabalho além da mais garantida (permanecer no escritório em que estagia). Ao pensar sobre fazer primeiro mestrado ou

trabalhar, reflete sobre as repercussões à curto e à longo prazo, percebendo que o que fizer hoje vai construir a profissional que será no futuro. Antecipa que pode se tornar uma professora sem experiência prática caso não trabalhe ou que pode se acomodar no trabalho caso não faça o mestrado.

1.2 Controle

Durante o percurso acadêmico ela demonstrou estar influenciando ativamente as experiências que teve, pedindo ajuda dos professores para conseguir as oportunidades desejadas. Ao afirmar que pode fazer mudanças na carreira quando achar necessário, demonstra controle, senso de agência pessoal. Entretanto, ao lidar com a dúvida em relação a fazer mestrado ou trabalhar, afirma que está esperando o resultado da prova para decidir, pois não consegue definir qual projeto lhe agrada mais, frente às vantagens e desvantagens em questão. Assim, acaba não firmando uma posição de controle, deixa que o “destino” decida por ela.

1.3 Curiosidade

Explora sobre a área de interesse na Engenharia (Geotecnia), mas não muito sobre outras possibilidades. Fica satisfeita com a própria exploração, conforme afirma que fez as coisas na medida em que sentiu necessidade e que não se arrepende de nada. Apresenta reflexões em que correlaciona suas características de organização com as carreiras de Administração e Engenharia. Fabiana estabelece rede de contatos, procura aproveitar as experiências de congressos e de estágio.

1.4 Confiança

Relata ter confiança na sua capacidade para exercer o papel profissional e para fazer mestrado. O único receio que menciona é que se torne acomodada depois de se estabelecer em uma posição ocupacional confortável em sua profissão. Nesse sentido, parece não ter certeza quanto à capacidade de realizar um ideal seu de carreira, de constante aprimoramento.

2. Identidade de Papel

2.1 Identidade de Estudante

Relata que nunca foi uma aluna exemplar, estuda apenas aquilo que lhe interessa. Teve reprovações no curso e médias não muito altas. Pretende continuar estudando em mestrado. Está envolvida com a comissão de formatura, compreendendo que está no fim a fase de ser só estudante.

2.2 Identidade em Transição: de estudante a profissional

Está sentindo a transição, questiona-se como será quando deixar de ser estudante. Sentiu um aumento de responsabilidade quando começou o estágio e espera que depois de formada essa exigência de responsabilidade aumente ainda mais. Percebe três Fabianas, ou seja, reconhece-se como diferente em três momentos de vida. No início da faculdade menos implicada, depois com as reprovações se deu conta que precisaria mudar e se engajou em experiências extraclasse. Por último, com a vinda para Porto Alegre, ingressou no estágio e começou a fazer as tarefas de casa. Considera que houve um aumento gradual de responsabilidade, autonomia e iniciativa. Sente que seu trabalho não vai mudar muito depois que se formar se continuar trabalhando na mesma empresa, porque entende que já vem mudando aos poucos. O estágio foi destacado como muito importante para estar tranqüila em relação à transição, pois já estava familiarizada com o contexto de trabalho.

2.3 Identidade de trabalhadora e profissional

Espera ser mais cobrada como profissional, ter uma outra apresentação pessoal (“*tem que mudar o figurino*”) e postura, além de uma remuneração melhor. Gostaria de alcançar independência com a remuneração de engenheira, pois atualmente os pais a ajudam financeiramente. Tem clareza da área de preferência na profissão e transmite isso aos colegas e chefes, que reconhecem seus interesses. Não se imagina atuando em outra profissão, gosta do seu trabalho. Se não precisasse se preocupar com dinheiro, trabalharia meio turno, para poder ter mais tempo livre, qualidade de vida e cuidar de casa. Ainda assim trabalharia para não ficar desocupada, ou “*louca*”.

2.4 Outros papéis e transições

Refere ter uma relação bastante próxima dos pais, mesmo morando longe deles. Fala sobre se sentir sozinha em Porto Alegre, longe das referências, mas que não gostaria de voltar a morar no interior. Está sem namorado e sem um grupo de amigas próximas, o que torna a relação com os pais como a única de maior apoio e confiança. Acha que será para a família sempre a “*Fabizinha*”, que não mudará a relação com os parentes, que ficarão apenas orgulhosos pela formatura. Não menciona planos de casar e ter filhos.

3.3 Resultados do Estudo 2 - análise transversal

Após a descrição de cada caso com as considerações em relação à adaptabilidade de carreira e à identidade de papel, foi realizada uma nova análise das entrevistas buscando identificar temas emergentes relacionados às questões deste estudo e transversais aos casos. Os temas identificados descrevem elementos importantes do percurso de formação dos estudantes em direção ao futuro como profissionais. Assim, incluem a vivência dos participantes no papel de estudante, as expectativas em relação à transição para a vida laboral e profissional, as mudanças de autoconceito ocorridas durante a formação e as experiências relevantes para o desenvolvimento de carreira, os sentimentos de preparação para lidar com a transição ao mercado de trabalho, os conflitos na transição de estudante a profissional, os projetos ocupacionais para o futuro e a saliência dos papéis de trabalhador e profissional.

É importante destacar que tais temáticas são inter-relacionadas e, dessa forma, não configuram categorias necessariamente excludentes. Elas constituem-se em uma forma de organizar os elementos mais relevantes das narrativas dos participantes, propiciando uma descrição transversal dos casos em que se contempla as variações individuais. Alguns excertos de entrevistas, com passagens revelatórias, são apresentados a título de ilustração. A seguir fornece-se uma breve descrição de cada uma dessas categorias temáticas.

1.Vivência no papel de estudante: descreve a saliência do papel de estudante para os participantes, ou seja, as referências feitas à participação, ao comprometimento afetivo e às expectativas de valores no papel de estudante. São abarcados aspectos como o desempenho acadêmico, a motivação em relação ao curso e à escolha. Por fim, faz-se referência à forma como os participantes estão lidando com o término dos estudos universitários.

2.Expectativas na transição ao trabalho e à profissão: refere-se ao que os estudantes em final de curso esperam de mudanças para a sua vida após o término da graduação, o que associam aos papéis de trabalhador e profissional. Descreve transformações relacionadas à transição à vida profissional.

3.Mudanças de autoconceito e experiências relevantes para o desenvolvimento de carreira: inclui autopercepções de mudança relatadas pelos estudantes, no sentido de sua profissionalização. São descritas as experiências associadas ao desenvolvimento de carreira, ou seja, a clarificação a respeito de interesses, habilidades, valores e projetos profissionais, bem com ao aumento na confiança para a transição à vida profissional e para o desempenho

nas tarefas de trabalho. Relatam-se as características das experiências de estágio associadas ao desenvolvimento de carreira.

4.Sentimentos de preparação para transição ao mercado de trabalho: descreve a forma como os participantes se sentem quando pensam na proximidade da formatura, no que tange à percepção de prontidão para lidar com os desafios da vida profissional.

5.Conflitos na transição de estudante a profissional: aborda os conflitos, ambigüidades e dúvidas manifestadas pelos participantes em relação aos processos de transição na identidade, às formas de preparação para transição e às escolhas profissionais nesse momento.

6.Projetos ocupacionais para o futuro e saliência dos papéis de trabalhador e profissional: abarca os projetos dos formandos para a vida profissional, assim como a importância atribuída ao trabalho e à profissão, contendo referências sobre o sentido do trabalho para os participantes.

1.Vivência no papel de estudante

Os participantes descreveram diferentes formas de se relacionar com os estudos, tanto em termos de interesse quanto de desempenho e de comprometimento afetivo com o papel de estudante. Em relação à adaptação do colégio à universidade, foi mencionada a necessidade de estudar mais para dar conta de disciplinas difíceis. O esforço empreendido e as notas baixas ou reprovações trouxeram repercussões, em alguns casos, como a desmotivação com o curso e uma sensação de baixa capacidade no papel de estudante. O fato das disciplinas iniciais serem muito teóricas, como cálculo e física, também contribuiu para a desmotivação e a indecisão de participantes em relação à escolha do curso, pois era difícil suportar o baixo desempenho somado à baixa aplicabilidade percebida nos conteúdos.

Quando a gente entra na Engenharia assim os primeiros... as primeiras disciplinas, primeiros semestres, primeiros anos... é só cálculo, né. Cálculo e física. Dá um nervoso aquilo, aquele monte de conta, eu só fazia conta, fazia conta, fazia conta... Até que eu rodei [...]. Eu não via a hora de acabar aquela etapa... A primeira etapa da faculdade eu achei terrível. (Fabiana)

Superada essa etapa inicial, os participantes relataram uma melhora na motivação para o engajamento no curso, pois as disciplinas passaram a ser mais interessantes e passíveis de serem relacionadas com a prática. O ingresso em experiências extraclasse, como iniciação científica, PET e estágio, também contribuiu para uma maior vinculação ao curso e facilitou que os alunos encontrassem áreas de interesse.

Comecei a fazer as disciplinas de saneamento, [...]. Daí eu adorei a parte de saneamento, assim. Até porque eu comecei a pensar, tá essa é a parte mais social da Engenharia, sabe? Que tu pode trabalhar com uma coisa que é carente no Brasil, assim, em todos os países em desenvolvimento. Bah, eu quero trabalhar com isso, assim. Daí eu fui procurar um estágio no DMAE. (Daniela)

As vivências como estudante foram variadas. Quem já era interessado e comprometido com os estudos na época da escola, ou seja, que gostava de ir à aula e de estudar, manteve uma postura de engajamento na faculdade, buscando diversas experiências extraclasse e se esforçando para cumprir as tarefas da melhor forma possível (Camila e Daniela). Dificuldades acadêmicas (reprovações) ajudaram quem não era muito engajado a dar-se conta da necessidade de ser menos acomodado e buscar outras experiências como pesquisas e estágios, caracterizando um envolvimento crescente com o curso (Fabiana). Em outro caso, o baixo interesse pelos estudos no ensino médio reproduziu-se na universidade, embora a faculdade possa ter exigido um esforço maior e o desenvolvimento de rotinas de estudo. Porém, o envolvimento com a formação não foi saliente, como sugere o ingresso tardio em pesquisas e estágio (Eduardo). Ainda, o envolvimento com o curso e os estudos nem sempre foram percebidos como algo central na vivência como estudante. André sempre estudou “para passar”, pois sabia que indo adiante na educação poderia realizar o sonho de fazer faculdade de Engenharia. Bianca, por sua vez, referiu vontade de “*se livrar*” logo da faculdade e começar a trabalhar, dizendo que não agüentava mais ir para a UFRGS. Ambos começaram a trabalhar cedo, ela com 12 e ele com 14 anos, movidos pela preocupação com o sustento, para auxiliar a família e adquirir bens de consumo. Nesses casos, o estudo mostrou-se mais uma possibilidade de ‘crescer na vida’, sendo o comprometimento com papel de estudante pouco pronunciado.

O engajamento e comprometimento afetivo com o papel de estudo (casos de Camila, Daniela e Fabiana), mostrou-se relacionado com sentimentos de despedida em relação à vida acadêmica que estava próxima de se encerrar, em oposição aos demais participantes, que não relataram tais sentimentos. Elas mencionaram o interesse em participar da comissão de formatura, de aproveitarem o contato com os colegas e professores. Estavam, de uma forma ou de outra, preparando-se para o desligamento do vínculo estudantil como forma exclusiva de ocupação.

É, é difícil eu pensar que não... ir pra faculdade com um ar de despedida (risos) é triste...[...] um dos motivos de eu ter feito meu TCC agora é que eu queria fazer parte da

comissão, daí eu vou estar mais livre pra poder organizar as coisas... Mas eu acho que semestre que vem que eu vou sentir mais isso, assim. Mas eu penso, eu entro no setor da biblioteca, por muito tempo eu não vou mais precisar entrar aqui, ou até agora, eu estou terminando... eu já fiz minhas últimas cadeiras no vale, esses dias eu fui lá só pra passear assim.. E agora quantos anos eu vou demorar pra voltar aqui, será que eu voltar aqui só pra trazer o meu filho pra aula? (risos). (Camila)

Camila, Daniela e Fabiana valorizam o papel de estudante por associá-lo ao desenvolvimento pessoal, à evolução na produção de idéias e ao prazer pelo conhecimento. As três gostaram de fazer os seus trabalhos de conclusão de curso e pensam em fazer mestrado. Eduardo também possui o projeto de seguir em mestrado, mas não deixa evidência sobre um interesse tão genuíno quanto ao projeto. Gostava de participar como bolsista de iniciação científica, mas acha que o trabalho de pesquisa é mais frustrante do que a prática profissional. No caso dele, a idéia de fazer mestrado aparece como um projeto mais confirmado e acessível, tendo em vista os contatos que possui no grupo de pesquisa. Já Bianca e André não pretendem fazer mestrado, e este não gostou de fazer o trabalho de conclusão de curso.

O papel de estudante foi, de um modo geral, associado à passividade, no sentido de que é esperado do aluno que assista aula, aprenda conteúdos e demonstre na prova. Alguns mencionaram que os alunos do curso em questão são muito quietos, não perguntam em sala de aula. Se contrastado ao que se espera de um profissional, torna-se mais evidente que o papel de estudante envolve menor responsabilidade, ou seja, as conseqüências do que se faz ou deixa de fazer são percebidas como menos graves ou importantes.

Acho que o que é esperado de um estudante é que ele estude. E que aprenda, né. Nem sempre isso acontece. Muitas vezes isso não acontece, mas também se não acontecer o máximo que vai acontecer é tu rodar, né. Se tu é um profissional, se esperam outras coisas de ti, e se tu não cumprir tu não vai rodar, tu vai sei lá, ser demitido, ou vai levar um xingão. (Daniela)

2.Expectativas na transição ao trabalho e à profissão

Destacaram-se, entre as expectativas em relação à transição, o aumento de responsabilidade, a iniciativa, a autonomia e a remuneração pelo trabalho. Os entrevistados esperavam ser mais cobrados pelos empregadores e sabiam que as repercussões de suas atitudes seriam maiores depois de formados. Além disso, associaram a aquisição do papel de

profissional à independência financeira, à possibilidade de melhorar o padrão de vida e de realizar mais plenamente outras transições, como sair de casa e casar. Mencionaram, ainda, o desejo de reorganizarem suas rotinas, deixando mais tempo para lazer, família, amigos e tarefas domésticas.

Acho que muda... o lugar onde eu vou estar trabalhando, muda responsabilidades que eu vou estar emitindo. [...] vou ter que estar me responsabilizando legalmente, vou ter que então estar ciente do que eu vou estar fazendo... é a minha profissão que vai estar em jogo. (André)

Pela formatura eu já entendo que eu vou começar a receber como engenheira, eu tenho que daí de fato pagar todas as minhas contas... A formatura é pra mim como se fosse uma independência, porque... é o que eu espero alcançar com o meu salário de engenheira.(Camila)

Antes de começar o mestrado eu provavelmente vou ter um semestre, assim, então vou ter um semestre pra buscar atividades não acadêmicas, não profissionais. Uma coisa... uma esperança que eu tenho é que eu tenha esse tempo de... um tempo maior disponível pra mim até, que é uma coisa que ultimamente eu não tenho tido muito. (Eduardo)

A perspectiva de se tornarem independentes financeiramente e a saída de casa podem repercutir em mudanças na relação com os pais:

Porque eu falei pra ela que ela tem que se preocupar mais com ela [a mãe] e menos com a gente agora né... que senão ela fica... ela a tanto quilômetros de distância e fica ligando toda hora pra saber se a gente comeu, se a gente... “Mãe, chega, mãe, chega!” [...] o xingão que eu dei nela, vai ser ainda com mais veemência agora [depois de formada]. “Pô, agora tu não precisa mais se preocupar nem financeiramente, cuida de ti e tal...” (Camila).

Aqueles que ainda moram com os pais falaram sobre a vontade de terem seu próprio espaço, com mais liberdade. Esperam que isso seja possível após iniciarem o trabalho como engenheiros.

Queria sair da faculdade nova pra... pelo menos eu não estaria mais morando com os meus pais, essas coisas, casado, tomando rumo na vida. Agora eu me sinto muito presa ainda. Não tenho coragem de fazer as coisas. Ah, não sou formada, não tenho trabalho de carteira assinada, não tenho um emprego num cargo público. Sou estagiária, aquela coisa, então, a gente fica meio presa ainda. Por isso que, se formar mais rápido seria melhor. (Bianca)

Aí às vezes eu penso, talvez sair de casa e ter meu próprio espaço eu poderia organizar as coisas de forma melhor, assim. Eu vivo numa bagunça. Até nem uso mais o meu quarto agora. Mas é... digamos, se eu me mudo e tenho meu próprio espaço eu posso organizar ele da forma que eu quiser... e... bom, vou ter uma liberdade um pouquinho maior de horários, embora tenha que cumprir os horários de trabalho não teria que cumprir os horários de, os horários em casa seriam diferentes. (Eduardo)

Os participantes mencionaram que o mercado de trabalho está muito favorável, o que facilita a passagem à vida profissional e adulta. Bianca é a única que relata medo de desemprego. Percebem que os engenheiros são disponíveis como fonte de apoio, tanto os professores, como chefes e colegas. Costumam ser solícitos, compartilhar conhecimento e são importantes meios de divulgação de oportunidades. Assim, esses dois aspectos, mercado de trabalho e rede de apoio foram destacados como facilitadores da transição da universidade ao mercado de trabalho.

Sempre a engenheira mais nova, a gente fica um pouco insegura. Não adianta todo estagiário é a mesma coisa, será que vão nos efetivar? Ah não sei... A chance de efetivar é grande, o problema é ficar, permanecer. (Bianca)

Com relação a mercado e a futuro, eu acho, por enquanto, está tranqüilo assim. Eu acho que tem muitos planos que eu posso seguir, muitas oportunidades abertas... E acho que muito por isso também que eu não to receosa quanto a passar para a vida adulta, como eu falo, porque eu vejo que o mar está pra peixe, nesse momento que eu estou me formando... (Camila)

[...] é assim na engenharia, é um indicando o outro, “ah tem vaga em tal lugar”. O pessoal é bem uma categoria unida assim. (Bianca)

3. Mudanças de autoconceito e experiências relevantes para o desenvolvimento de carreira

Foram relatadas mudanças pelos participantes na forma como se percebem, chamando a atenção os movimentos em direção à profissionalização, que envolvem o aumento de responsabilidade e seriedade. Mudanças de *status* também foram mencionadas, como refere André, que vai deixar de ser um cobrador de ônibus para ser engenheiro. Isso envolve redimensionar os horários e espaços de trabalho, significando também um aumento de responsabilidade.

Na verdade eu acho que eles me vêem muito mais séria, no início ... antes eu era... ah eu saía mais, era mais... não irresponsável, que isso até não era.. Mas eu fazia mais indiadas, aprontava, fazia umas coisas que... agora eu to mais caseira, não saio tanto a noite, e... acho que essa é a principal diferença. Eles vêem que eu estou bem mais focada na parte profissional. [...] Acho que essa foi a principal mudança assim... conforme foi aproximando a formatura eu fui achando que eu tinha que ficar mais séria assim. [...] Ai porque, parece que tem que virar gente grande de uma vez. (Camila)

Eu acho que, foram essas 3 fases assim... Primeiro, no início da faculdade, eu era muito mais tranqüila, muito mais... eu era muito mais folgada. Aí depois entrei no laboratório, aí tinha que ver um pouquinho como é que funcionava a questão de trabalhar, de te envolver no mercado de trabalho. Aí quando eu vim pra cá [mudança para Porto Alegre], eu... era mercado de trabalho, era casa pra cuidar, hoje eu tenho muito mais responsabilidade do que eu tinha, com certeza. Foram essas as 3 etapas principais... As três Fabianas...(risos) Até os dias atuais. (Fabiana)

Os participantes mencionaram que algumas experiências foram importantes para a formação profissional, como atividades extraclasse, de iniciação científica, PET, saídas a campo e principalmente o estágio. O fato de desempenharem atividades de trabalho no estágio foi destacado, pois isso permitiu se experimentarem em uma posição mais ativa e colocar em ação os conhecimentos adquiridos na faculdade, integrando teoria e prática. O caso de André, que contrasta aos demais por não ter realizado estágio, indica o quanto falta de atividades como estágios dificulta a conexão entre teoria e prática.

Para mim sempre foi necessário, uma remuneração de trabalho... Aí não batia com o estágio, ai por isso eu não podia fazer aquele paralelo entre conhecimento que aprende na faculdade e conhecimento de prática, de obra... tive que deixar de lado.. isso aqui deixa pra depois, ou perto da formatura, ou depois de formado. (André)

Acho que a parte que mais transforma, mais me transformou nessa trajetória toda, foram as experiências extraclasse. Não foram as aulas que me transformaram. Claro, também, né, mas não foi o principal. Acho que o principal foram essas experiências profissionais, assim, né. De trabalhar com coisas diferentes, de fazer coisas diferentes, de ter que conviver com pessoas diferentes e aprender a ter que respeitar e achar o teu espaço e descobrir quais as coisas que tu tem que fazer. O que tu tem que correr atrás, o que tem que esperar que te mandem fazer. Essas coisas, acho que vão te fazendo amadurecer. [...] Acho que essa parte, assim, que tu mais tem que meter a mão na massa e fazer as coisas, assim,

que acho que vão transformando. [...] A parte em que tu é mais ativa, assim, é que te transforma. Enquanto tu tá lá na aula tu é mais passivo, assim, tá lá só absorvendo, às vezes nem tá absorvendo, o que te passam, assim. (Daniela)

Comecei a ver os problemas, assim, que, quando a gente tá estudando lá tudo vem simplificado, tudo só para aprender o método, uma coisa assim. Daí teria o problema da prática, daí tu vê que as coisas não são assim tão simples. (Eduardo)

O estágio foi compreendido pelos participantes como uma experiência que possibilita conhecer diversas áreas de atuação da profissão, descobrir interesses, orientar escolhas dentro do curso e de projeto profissional. Após iniciarem a prática, alguns mudaram suas preferências vocacionais, interessando-se por áreas de trabalho que nem conheciam ou que imaginavam que não iriam gostar. André relata a dificuldade de estabelecer critérios para escolha do estágio em função de não ter tido experiências prévias dessa natureza. Eduardo se arrepende de não ter feito mais estágios, pois percebe que teria tido mais oportunidades de aprender.

Está sendo bem legal. Que é em obra mesmo, obra de prédio, sabe? Construção de prédio, que eu achava que era a pior parte da Engenharia, assim. Mas está sendo muito legal, estou aprendendo um monte, tem um monte de coisas novas que acontecem todos os dias, assim. (Daniela)

Quando eu entrei, eu tinha certeza que eu ia pra parte estrutural, eu tava decidida assim... e no decorrer, até por causa dos meus estágios, aliás muito foi por causa do meu estágio, que desde que começou eu trabalhei em construtora, eu frequentei obra... A área da construção me pareceu mais interessante, então eu acabei mudando assim. (Camila).

Talvez se eu tivesse começado antes, não tivesse pegado tantas cadeiras, porque eu pensei: não, tô aprendendo aqui e tal, eu já sei mais ou menos como se faz. E teria a oportunidade de trabalhar em algum lugar diferente, assim. A experiência é diferente. Isso aí, pelo que eu converso com o pessoal, assim, cada um em cada escritório tem, não só se trabalha em projetos diferentes, como se trabalha de formas diferentes. (Eduardo)

Eu acho que, eu acho que mais assim, como eu não fiz nenhum [estágio], até pra não gerar expectativa, tem que ser na empresa assim ou assado... Ahn, mais é que oferecesse um ambiente de trabalho... “ó tem que ter um ambiente bom”... mas bom como, né? Afinal de contas o que eu conheço da Engenharia é o contato que tive com os engenheiros enquanto eu trabalhava como operário, então para mim ainda não é muito claro o que é o ambiente de

trabalho... Eu sei que eu quero aprender, mas não tenho aquela idéia assim, tá, o quê que eu vou precisar fazer". (André)

Os participantes relataram a importância do estágio para conhecerem o que é um ambiente de trabalho e para aprenderem a se colocar nesse contexto. Eduardo mencionou ter sentido falta de características de trabalho em seu estágio:

Às vezes eu sinto que falta um pouco aquela noção de ambiente de trabalho, assim. Principalmente agora, que os projetos estavam em baixa, não tinha muita coisa pra fazer, então não ficava fazendo muita coisa. Até porque, eles ainda não alugaram uma sala de escritório, então o escritório acabou sendo, eles montaram o escritório no quarto de um deles. Então, acaba sendo uma casa, assim. É um ambiente meio assim, meio fora do trabalho. Então é... às vezes parece, assim, não ter muita cara de trabalho. Até pelo relacionamento que todo mundo, que a gente tem, que lá é só de...que a gente não.... bom, todo mundo é mais ou menos da mesma idade, então é uma relação estranha... às vezes fica meio estranho dizer, pô, eu trabalho pra eles. (Eduardo)

Eduardo refere que sua experiência de estágio é diferente daquela que a maioria das pessoas tem, pois é incomum ter tanta informalidade nas relações de trabalho. Bianca afirma que aprendeu nos estágios a ter responsabilidade, a cumprir horários e respeitar as normas e hierarquias. Sente-se segura quanto à sua capacidade de lidar com pessoas e de se comportar de acordo com um contexto de trabalho. Daniela e Fabiana também relatam terem aprendido nos estágios e em outras experiências extraclasse a se relacionarem com as pessoas, a resolverem conflitos e a terem iniciativa.

Acho que, se eu olhar assim, tem uma evolução clara, sem dúvida. Do como eu era e de como eu tô agora, que eu acho que é normal. [...] assim, de amadurecer mesmo. Até de, como se diz quando... tomar a iniciativa de fazer. Até de iniciativa, assim, de se dar conta do que tem que fazer, assim. De aprender a lidar com as pessoas também, assim. Acho que é isso. (Daniela)

As características das tarefas desempenhadas pelos estagiários também se mostrou um elemento relevante para o desenvolvimento percebido. Dois tipos de experiências podem ser contrastadas: estagiários que realizaram tarefas próprias da profissão e estagiários que fizeram atividades pouco relacionadas à Engenharia, como trabalhos burocráticos, ou tarefas mais operacionais e menos reflexivas. Além disso, a variedade de tarefas foi associada a maior aprendizado e as tarefas repetitivas à desmotivação para continuar no estágio.

Bastante trabalho administrativo. Aprendi a trabalhar, mas não aprendi coisas de engenharia, sabe? Como é que eu posso explicar?[...] Era um estágio de engenharia, mas acabei indo... eu sabia que teria pouco serviço de Engenharia, mas como eu tava parada, resolvi pegar. [...] Aí era só papelada, documentação. [...] mas nada que me acrescentasse como engenheira. (Bianca)

É sempre a mesma atividade, embora as estruturas sejam todas diferentes, assim. A atividade que acabo fazendo é sempre a mesma. [...] Bastante trabalho braçal, mas o tempo que demanda. Até uma coisa que eu tenho pensando agora, como eu vou automatizar o desenho pra poder se concentrar em atividades mais críticas. [...] se eu não der um passo a frente, assim, não vai ser tão... pra mim já não é muito bom. [...] Tem, tem espaço, assim, só que, aquela coisa, depende mais de mim, assim. Agora eu não tenho me dedicado muito a abrir esse espaço. (Eduardo)

Trabalhar eu acho que o estágio é uma coisa que com certeza te dá muito... Te deixa muito mais tranqüila pra questão de entrar no mercado de trabalho, porque tu já tem aquela vivência na empresa, daqui a pouco tu já vai continuar na mesma, já sabe como funciona. Como eu já venho algum tempo ali, então eu já tenho, sei lá, daqui a pouco não vai mudar tanto porque já vem mudando gradativamente. (Fabiana)

As estagiárias que desempenharam atividades bastante relacionadas à profissão mostraram-se mais seguras quanto à transição ao trabalho, por se sentirem familiarizadas com as tarefas e rotinas. A responsabilidade e a autonomia do estagiário no desempenho de atividades mostrou-se um elemento muito importante para o desenvolvimento de uma identificação com o papel profissional (para sentir-se engenheiro) e para sentir-se mais seguro quanto à própria competência.

Eu era mais engenheira, assim, lá. Tipo, tu tem uma tarefa pra fazer, vamos ver até onde tu vai sozinha, depois eu vou te explicar, sem problema nenhum. [...] Uma coisa mais... como é que eu vou dizer... com mais responsabilidade, com mais cara de engenharia, pensando como engenheira. Nessa aqui não. Estão sempre supervisionando pra ver se tu não está fazendo nada de errado. Tanto com a outra estagiária também. É mais com estagiário. Cada um tem que fazer aquele serviço e a gente vai verificar o que tu está fazendo. Depois a gente mostra o que tu errou ou não. Na outra era diferente, se esforça sozinha que tu consegue, tu tem capacidade, sabe, me incentivando. (Bianca)

Lá era bem legal também, mas lá eu me sentia mais estagiária ainda. Porque, era assim, se eu não sabia um negócio já perguntava pra alguém, porque eu trabalhava numa

sala com três engenheiros. [...] Eu me sentia estagiária no sentido de não ter tanta responsabilidade. Tinha menos responsabilidade. (Daniela)

Percepções de aumento de responsabilidade mostraram-se presentes nas experiências de estágio, tanto no sentido de os estagiários serem mais cobrados, ou seja, de haver uma mudança nas expectativas da empresa sobre eles, quanto no sentido do próprio aluno procurar mostrar-se mais responsável porque percebe que é tempo de fazer isso. As vinhetas ilustram esse aspecto:

Como eu vou me formar em pouco tempo eles estão me passando bastante coisa, assim. Mais atribuições, assim, que os outros estagiários. É que eu já vou me formar no meio do ano que vem, né. Então eu tenho pouquíssimo tempo pra aprender um monte de coisa. E a idéia deles é que os estagiários fiquem lá, se formem e sejam contratados, porque a demanda por engenheiro é enorme. Então eles já querem garantir os engenheiros deles e que já sejam treinados a trabalhar como a [empresa] trabalha. (Daniela)

Até que agora apareceu um projeto pra começar desde o início a fazer, aí como eles dizem que eu estou numa fase de transição na empresa... porque já não posso agir que nem as outras estagiárias, é questão do conhecimento, sabe, eu não posso só... eles me cobram bastante. Dizem que eu não posso ficar esperando a ordem sabe, tem que ir atrás e coisa... que não é geralmente... para o estagiário tu pega e diz “ ah faz assim,” como foi comigo até pouco tempo atrás.. [...] meu chefe foi apresentar [a equipe a um estagiário novo] e disse.. “esses aqui são estagiários” e mostrou os dois, aí eu sento numa ilha que tem outros dois engenheiros e eu, aí ele disse assim: “Esses aqui são engenheiros, e essa aqui é quase” Agora tem que contratar os três estagiários, aí já fico toda boba, né. (Fabiana)

O grau de desafio encontrado nas tarefas também foi mencionado. Em situações nas quais os estagiários tinham uma sensação de que o desafio era muito maior do que sua capacidade, observou-se uma reação de sentimentos de incompetência e falta de preparo, com insegurança para a transição ao mercado de trabalho, como no caso do último estágio de Bianca (“*um pouco de insegurança também pelo... pelo trabalho que eu tô desempenhando, que é uma coisa bem difícil*”). Em um estágio anterior, em que conseguia realizar as tarefas sem tanta dificuldade, Bianca também vivenciou desafios, mas a superação dos mesmos deixou-a mais confiante em relação ao seu desempenho.

Esse estágio...eu fiz um estágio de um mês antes desse numa empresa, na X., é o nome da empresa. Lá eu gostei bastante do que eu fazia, gostei bastante do estágio. E vi que tinha

condições de desempenhar sem tanta dificuldade, a parte de engenharia era um pouco mais fácil, sabe? (Bianca)

No caso de Daniela, em que também houve uma experiência de superação de desafio no estágio, observou-se uma repercussão na sua confiança e prontidão para lidar com a transição ao mercado de trabalho.

Daí é um ambiente total masculino, né [na obra]. Só homens à tua volta. Daí tu tem que ir lá, falar com os caras, que geralmente não tem uma escolaridade maior, assim. Então, são mais rudes, assim. Daí tu tem que ir lá, falar com eles, pedir pra eles refazerem. Daí, tipo, tu é uma pirralha de nada, pedindo pra um cara que trabalha há anos, toda vida dele fazendo o negócio, tu vai ter que ir lá pedir pro cara fazer, assim, umas... daí tu pede e o cara, não, tudo bem, vai lá e faz, sabe? Daí nos primeiros dias tava bem difícil se acostumar com essa coisa. Agora já to bem melhor, assim. Já vou, já falo com os caras, já tem que puxar um papo sobre outra coisa, assim, pra ficar mais descontraído. (Daniela)

O ambiente de trabalho foi descrito como um elemento importante na vinculação afetiva dos estagiários às instituições e no interesse em permanecer no local. Ambientes em que existe um clima de cooperação e troca foram destacados como capazes de facilitar o aprendizado e a motivação no trabalho. A informalidade e a descontração também apareceram como facilitadores.

É, é muito legal assim. Com os mestres [de obra] porque eles têm muita experiência, e meus colegas que são da mesma função, os auxiliares técnicos, é interessante porque cada um está numa faculdade, daí a gente comenta as diferenças dos cursos... E as pessoas assim... todo mundo tenta se ajudar sabe, eu gosto bastante do ambiente de trabalho. (Camila)

Ah é uma família assim [a equipe], foi um achado pra mim aqui em Porto Alegre, ainda mais com a questão de estar sozinha e tal. [...] eles brincam muito, eu brinco muito assim... Eu sempre procuro almoçar com eles, porque é um horário que tu tem um contato diferente. (Fabiana)

Na relação com os supervisores de estágio, ou chefes, como os participantes a eles se referiam, evidenciou-se a importância da proximidade e do *feedback*. Através do *feedback* os estagiários tiveram tanto retornos sobre o que melhorar em seus desempenhos quanto retornos de suas capacidades e competências. Percebeu-se a ação do *feedback* não só nos momentos explicitamente dedicados a isso, mas na percepção das estagiários sobre os resultados diretos de seus trabalhos e sobre a reação da equipe.

Ele [chefe] é ótimo assim. [...] Ele senta muito pra conversar com a gente, saber o que a gente tá fazendo, a faculdade, como que a gente tá se sentindo. Ele sempre dá muitos conselhos, com tudo... é muito legal.. [...] Eu sempre procurei fazer meu trabalho, quando tem que me dar puxão de orelha, ele me dá assim... Esses tempos ele veio dizer que eu era a mais rápida, mas também deixava um monte de coisa pra trás, aí também não adianta, né... (risos) (Fabiana)

[No estágio] Eu gosto de reunir os problemas e ir com o responsável lá e resolver de uma vez todos, e isso é até uma das coisas que esse próprio engenheiro comentou comigo, “tu resolve na lábia e tu é muito mais objetiva no que tu faz, porque tu consegue organizar isso”. E isso acho que de fato é uma coisa que eu faço bem, porque quando eu consigo estar bem organizada eu noto que o serviço anda muito rápido, já quando eu estou meio perdida assim, eu não consegui visualizar tudo que eu tenho pra fazer parece que as coisas não desenvolvem sabe... [...] Esse [engenheiro] que está agora disse que eu sou a mais política dos estagiários... que os outros dois são... brigam com as pessoas e eu tento resolver na ordem, né. (Camila)

Pois é, todos os lugares que eu tive antes de agora e agora também eu sempre senti que eu tava indo bem. Sempre recebi elogios, assim, e quando eu saía dos lugares as pessoas sempre diziam: “bah, tu foi super bem, aonde tu fores, tu vais te dar bem”. Já ouvi várias vezes essa frase, aonde tu fores, tu vais te dar bem. (Daniela)

[...] tu faz na faculdade só na teoria, ali tu faz e ainda tu consegue ver a aplicação daquilo e ver se tu está errando feio, ou se tu está no caminho certo. (Camila)

O *feedback* positivo associado à confiança e responsabilidade atribuídas aos estagiários sinalizam para a mudança em direção a um posicionamento profissional, que já está em curso. Por exemplo, Fabiana relata que já vem “ensaiando” a transição, e por isso acha que esta não será tão brusca. Daniela e Camila também pensam que não vão mudar muito suas rotinas profissionais após a formatura, a não ser por um aumento de responsabilidade e autonomia: a “*engenheira vai ser eu*” (Camila), ou seja, os problemas do trabalho terão de ser resolvidos por conta própria, sem deixar a solução para os outros.

4.Sentimentos de preparação para a transição da universidade ao mercado de trabalho

Os participantes demonstraram diferentes experiências quanto à prontidão para realizar a transição da universidade ao mercado de trabalho. Alguns percebem-se mais preparados e tranquilos do que outros. As preocupações ou receios são compartilhadas em alguma medida,

assim como existem medos e conflitos peculiares a cada participante. Uma constante nos relatos dos participantes foi a percepção de que a transição ao mercado de trabalho oferece uma novidade, e que por mais que tenham-na antecipado e se preparado, precisarão continuar aprendendo para se tornarem profissionais. Existe, assim, uma sensação de insuficiência da formação frente a esse futuro que é desconhecido. Dessa forma, a sensação de insegurança foi observada como um elemento presente em todos os casos.

Ahn, às vezes eu sinto que não [estou preparada], principalmente se eu pego, se eu pego alguma... não sei... algum... me dão algum projeto pra calcular e eu vejo que eu não sei calcular... [...] mas eu vejo que todo mundo é assim... tu não tem como saber tudo, tu tá na área da construção, não tem porque tu saber calcular isso.. daí nessas horas, eu fico.. Mas quando eu me deparo com coisas que eu não sei na parte da construção eu também fico pensando assim, isso aí eu deveria saber... Mas a maioria das coisas as pessoas aprendem por experiência de trabalho, ainda mais nessa parte, nessa área. Então, daí quando eu tomo consciência, estou preparada. Mas dá aquele frio na barriga, dá vontade de ficar mais um ano, fazendo mais estágio, ver se aprende mais... Mas acho que a gente nunca vai dizer: “ah, estou pronta...” (Camila)

Observa-se uma variação, entretanto, nos níveis de ansiedade e de confiança no próprio desempenho quando os participantes antecipam o futuro enquanto profissionais. Alguns confiam no próprio potencial para aprenderem e seguirem se desenvolvendo após a formatura (Camila, Daniela, André e Fabiana).

A gente vai aprendendo com as experiências profissionais e igual, quando eu for engenheira de verdade, vou aprender mais um monte de coisa. E tem que correr atrás daí. Mas eu acho que pra enfrentar esses desafios de aprender e coisa assim, eu estou pronta, de assumir um monte de coisa, de responsabilidade. (Daniela)

Dá um certo... medo. Mas não.. me preocupa muito pelo fato de.. de eu saber que pra mim é, vai ser um momento diferente.. Mas como todos os outros... Já passei por várias dificuldades, então acho que qualquer que seja a dificuldade eu vou conseguir passar por cima... Vou aprender, vou ter um pouco de tempo ainda... Só que é aquilo, não tenho a mínima idéia do que é que me espera, se vai ser fácil ou difícil... Aí se torna um pouco... Eu acredito que não vai ser tão difícil. [...] Na real eu me coloco nesse sentido, eu vou sair tendo que aprender bastante ainda. Tendo que correr atrás. (André)

Outros, como Bianca e Eduardo, apesar de também reconhecerem que poderão aprender com o trabalho depois de formados, relatam não se sentirem prontos para a transição.

Insegura, bastante insegura. Acho que não vou conseguir pôr em prática os conhecimentos da faculdade. Pior preocupação que eu tenho. É muito diferente o que a gente estuda e o mercado de trabalho, assim. Sempre fiz estágio, desde o terceiro semestre. E agora, prestes a se formar então a gente vem com cobrança maior, né. Tu não está preparada para isso. [Não te sentes preparada em que sentido?] Acho que em conteúdo mesmo, sabe? O que a gente aprende na Faculdade é muito básico, sabe? Então, a gente vai aprender de verdade no trabalho. (Bianca)

Então, eu penso, bah, hoje não sei, se eu me formasse, eu não sei se eu ficaria feliz com isso, assim. Não sei se eu aprendi o suficiente pra dizer que, pô, agora estou formado. Agora sou engenheiro, posso assumir essas responsabilidades de engenheiro, assim. Daí, às vezes eu penso que essa minha idéia seria diferente, se eu tivesse começado a fazer estágio antes. Que, realmente, eu vi que é uma parte que é fundamental. Mas, não sei, eu sinto um pouco de insegurança, assim, mas... é a única coisa que eu tenho como certa, assim, é que depois de formado eu vou poder começar o mestrado. Mas é... não me sinto muito seguro pra falar, bah, estou formado agora. Por mais... nem tanto pela...e é mais pelo que eu aprendi a fazer, dentro da Universidade, que eu sei que... Nem tanto pelo mercado de trabalho, que eu sei que emprego tem, assim. (Eduardo)

André, por não ter tido experiências de estágio ou outras experiências extraclasse, parece se perceber sem instrumental para dar conta da transição. Isto é, não consegue visualizar como vai trabalhar, como vai colocar em prática seu projeto de trabalhar de forma autônoma. Ele espera que o estágio que está pretendendo fazer o ajude nesse sentido.

[...] eu já estou me formando praticamente e tem muita coisa que eu não sei fazer... não sei porque nunca fiz... só que, pô, eu estou apto a... Que nem agora faltam só as cadeiras da área de hidrologia, de água... e toda parte estrutural.. de materiais, toda eu já tenho pronto, quer dizer... o que seria ... poderia fazer qualquer estrutura, quer dizer em nível de conhecimento. Mas só que, vai ver... se eu me sinto preparado, se eu tenho conhecimento... está lá guardado, tem que saber agora juntar tudo [...].

Acho que agora é.. é.. aquele momento que tu não acredita muito , mas já é bem... já vê que tu já tem condições pelo menos de fazer... de prestar alguns serviços e principalmente, como a minha idéia é trabalhar, é tentar a curto, médio prazo, trabalhar sozinho.. fica

meio... acho meio estranho.... porque eu não sei como fazer isso. Eu sei que posso fazer... mas não sei de que maneira. (André)

5.Conflitos na transição de estudante a profissional

Foram mencionados alguns conflitos pelos participantes relacionados ao processo de transição de estudante a profissional. Eduardo sente-se reconhecido com o convite para fazer mestrado, mas ao mesmo tempo fica ansioso e com medo de não corresponder às expectativas. Percebe que passar de bolsista de iniciação científica à mestrando envolve maior autonomia, mas a responsabilidade associada causa ansiedade:

Então, é uma coisa boa, assim, eu me sinto reconhecido. Agora, a única coisa que acontece depois é que tem uma certa ansiedade dentro disso, que é... pô, como tem, junto com esse reconhecimento, até parece uma expectativa, bah, será que eles não tão....bah, será que vou conseguir fazer isso? [...] Tem essa questão, até um pouco de ansiedade, assim. [...] num futuro, digamos, eu fazendo mestrado, seria eu que deveria mostrar assim pro bolsista, ah, faz isso, faz aquilo. Daí o contato seria direto com o professor, que é uma coisa bem mais complicada, as pessoas são bem mais ocupadas. Imagina, estou com uma dúvida aqui, que bom, geralmente eu resolvo as coisas, mas imagina, se eu não...Será que estou fazendo certo, errado? É um caminho mais sozinho assim. Segue mais por conta. (Eduardo)

Camila menciona um conflito no sentido de querer aproveitar com os colegas e viver intensamente os últimos momentos na faculdade, mas também de se focar mais no papel profissional e priorizar os compromissos no estágio. Gostaria de ser responsável sem ser "caxias", mais flexível para amigos e lazer. Fica dividida em relação a como aproveitar melhor esse momento, se deve fazer mais cadeiras ou relaxar, pensar mais no trabalho e na formatura.

André percebe que deixar de ser cobrador de ônibus e estudante universitário para se tornar engenheiro representa uma grande mudança. Mas ao mesmo tempo afirma que sua essência não vai mudar e que não quer deixar “*subir à cabeça*” o status:

Se tu está numa obra tu não sabe definir bem que é o engenheiro e quem é o peão. Eu me vejo justamente nessa mesma situação, porque eu não faço a mínima questão de dizer, ah eu sou engenheiro. Tem aquele certo status.. que nem quando tu diz pra uma criança “o que que tu quer ser quando crescer” Tu já coloca as .. “ah tu quer ser médico, advogado, engenheiro”. [...] É, e eu não me coloco nessa situação, não vejo que é uma coisa que gera

status simplesmente... Eu tento ser justamente aquela pessoa que não vai ser diferenciada, não vai andar com um estetoscópio no pescoço já no pós-vestibular. (André)

Daniela refere conflito sobre como deve planejar o seu futuro. Tentou estabelecer preferências e metas de médio e longo prazo, mas ficou muito ansiosa com isso, pois ainda não sabe com que trabalho mais se identifica. Resolveu não se preocupar mais tanto e deixar as coisas acontecerem naturalmente. Pretende seguir trabalhando em construções no estágio em que está, mas também cogita fazer mestrado. Está aberta para considerar outras opções e pensa que pode mudar os rumos quando achar necessário.

A dúvida quanto à escolha profissional, apresentada por Daniela e Eduardo, ainda no final do curso, mostrou-se um elemento gerador de ansiedade e de dificuldade de identificação mais plena com a Engenharia Civil. Eduardo se interessa por Informática e por Engenharia Mecânica, e Daniela por Educação Física, Gastronomia e Pedagogia, pois percebe que são áreas de estudo mais humanas, o que sentiu falta na Engenharia. Apesar das dúvidas, ambos pensam em continuar na profissão, pelo menos a curto prazo. Eduardo pensa que fazer outro curso superior agora adiaria sua independência financeira. Daniela cogita realizar pós-graduação ao invés de outra graduação, para o que não se sente disposta.

6. Projetos ocupacionais para o futuro e saliência dos papéis de trabalhador e profissional

Os projetos ocupacionais para serem realizados após a formatura envolveram continuar trabalhando na empresa em que faziam estágio (Bianca, Camila, Daniela, Fabiana e Eduardo), fazer mestrado (Daniela, Eduardo, Fabiana e Camila), tornar-se professor(a) universitário(a) (Daniela e Fabiana), trabalhar por conta própria (André) ou abrir a própria empresa (Camila), fazer concurso público (Bianca e Daniela), conseguir um emprego (André) ou mesmo trabalhar com outros serviços para ter uma remuneração, como trabalhos de mão-de-obra (André). Todos os participantes mencionaram mais de uma opção de projeto. Alguns fizeram diferenciação entre projetos de curto e longo prazo, assim, ser professora universitária e ser dona da própria empresa, por exemplo, foram projetos situados em um futuro mais distante do que seguir trabalhando na empresa em que se estagia.

Em alguns casos os projetos de curto prazo estavam conectados aos objetivos de médio e longo prazo, como relata Camila, dizendo que pretende continuar trabalhando na empresa em que estagia para ganhar experiência, para no futuro abrir a própria construtora. Ela percebe que esse objetivo permite colocar em prática seus valores de autonomia e de contribuição com causas sociais.

No caso de Fabiana, fazer mestrado tem um sentido para sua carreira futura, pois gostaria muito de ser professora universitária, assim como a mãe, e de produzir pesquisas. Daniela, apesar de também achar interessante a carreira acadêmica, possui o plano do mestrado assim como outros projetos, diferente de Fabiana, que prioriza o mestrado.

Bianca e Eduardo têm dificuldade de situarem qual o projeto de maior interesse. Bianca afirma que poderia trabalhar com estradas, pavimentação, transportes, logística ou distribuição de tráfego, mas não com edificações. Não estabelece uma diferenciação entre o peso ou a importância desses projetos. Mostra-se bastante interessada em fazer concurso público, pois valoriza acima de outros fatores a segurança e a estabilidade econômica.

Eduardo menciona interesse pelo trabalho de pesquisa e pela área de Estruturas, com a qual trabalha no estágio. Refere que a pesquisa é mais frustrante e menos ágil que o trabalho em escritório, mas o único plano de que tem certeza é fazer o mestrado. Mostra-se, portanto, indeciso em relação ao que gostaria de fazer, considerando, além dos projetos mencionados, trabalhar com informática.

Daniela tem clareza de que sua preferência é continuar trabalhando em construções, mas percebe que esse plano não contempla valores sociais que ela tinha antes de entrar no curso. Menciona que não pretende continuar trabalhando em obra por muito tempo, apenas o necessário para ganhar experiência. André planeja trabalhar por conta própria, com a indicação de trabalhos pelos conhecidos que tem na área de construção civil. Cogita, também, conseguir um emprego ou fazer concurso público. Não demonstra preocupação em estabelecer um planejamento a longo prazo, mas sim em garantir sua subsistência, mesmo que precise fazer trabalhos de operário.

Quando perguntados sobre o que fariam se não precisassem do dinheiro do trabalho para o seu sustento, isto é, se continuariam trabalhando e em quê, mencionaram diferentes respostas. A importância de trabalhar em função do aspecto ocupacional foi mencionada por Bianca, Eduardo e Fabiana:

Ah, mas daí eu vou ficar fazendo o quê o dia inteiro? (risos) Ficar o dia inteiro no shopping? Aí eu acho que cansa assim. Às vezes eu passo 3, 4 dias em casa quando não é época de provas assim, e tem um feriadão, por exemplo, e aí chega um dia que eu já to de saco cheio de ficar em casa sabe, eu preciso ir trabalhar... Ai pensar um pouco, movimentar a cabeça, sabe? Se tu fica em casa, tu fica louca, eu acho. (Fabiana)

[...] provavelmente... eu iria trabalhar, assim. Tem que ver com o quê trabalharia, mas eu não consigo ficar parado, assim. Eu tenho que estar sempre produzindo alguma coisa. (Eduardo)

Foi mencionada, também, a necessidade de trabalhar para se sentir responsável por alguma coisa, para sentir que faz parte e dar um sentido à vida.

[...] de ter alguma coisa que está esperando alguma coisa de ti, sabe? Que eu acho que isso é uma coisa importante pra pessoa se sentir bem, se sentir importante, sei lá, ter algum sentido, assim. Eu preciso fazer isso, sabe?(Daniela).

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO

Este estudo buscou compreender a percepção de estudantes universitários sobre a transição entre os papéis de estudante a trabalhador e profissional na passagem da universidade ao mercado de trabalho. Utilizou-se o construto de adaptabilidade de carreira (Savickas, 2004), como recurso para compreender os processos relacionados à transição de papéis. Além disso, investigou-se a visão dos estudantes sobre a contribuição das experiências acadêmicas para se tornarem profissionais, especialmente os estágios.

A combinação de metodologias quantitativa e qualitativa possibilitou maior riqueza na compreensão do fenômeno estudado. Os dados quantitativos serviram ao objetivo de informar sobre o contexto de pertença dos participantes, isto é, sobre a perspectiva do grupo acerca do mercado de trabalho, o desenvolvimento de competências no estágio, entre outros fatores. O estudo quantitativo cumpriu ainda a sua função de auxiliar na seleção de participantes com experiências e perspectivas de carreira variadas. Ao longo da discussão, alguns tópicos fundamentam-se nos resultados de ambos os estudos, enquanto outras questões dirão respeito, mais especificamente, a um estudo. Tendo em vista que o objetivo principal da pesquisa foi contemplado pelo estudo qualitativo, a discussão remeterá principalmente aos seus resultados.

Discute-se, inicialmente, sobre os sentidos atribuídos à transição e sobre as expectativas dos estudantes quanto a se tornarem profissionais. Em um segundo momento, contempla-se a discussão sobre o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira ao longo do percurso universitário, sua conexão com as experiências acadêmicas, principalmente com o estágio, e as repercussões deste processo para a transição de papéis rumo à identificação com o papel profissional. A discussão é finalizada com uma seção de implicações para a prática.

Neste estudo, as principais expectativas dos formandos em relação à transição para a vida profissional foram de aumento de responsabilidade, iniciativa, autonomia e remuneração no trabalho. Além disso, associaram a formatura à possibilidade de se tornarem independentes financeiramente de seus pais, de saírem de casa, de casarem e de melhorarem seu padrão de vida. Tais expectativas estão muito próximas do que Arnett (2004) encontrou em seus estudos sobre as concepções de jovens entre 18 e 25 anos sobre o que significa tornar-se adulto. Segundo o autor, os adultos emergentes consideram três critérios fundamentais para a transição à adulez: ser responsável por si mesmo, fazer escolhas de forma autônoma e tornar-

se financeiramente independente. Tratam-se de aspectos relacionados à auto-suficiência do indivíduo, que seriam a base para que alguém possa se dizer adulto. Chama a atenção, dessa forma, como a conclusão da formação universitária está associada a significados muito próximos à aquisição do papel de adulto.

Para o indivíduo que vem explorando possibilidades de futuro e assim se percebendo como uma pessoa madura e independente, é muito provável que assuma o término dos estudos como símbolo de boas-vindas à adulez, especialmente se também está assumindo um papel adulto como o de trabalho (Arnold, 1990). A associação do papel de trabalho à transição para a vida adulta também foi abordada por Arnett em suas formulações sobre a adulez emergente (Arnett, 2004). Segundo o autor, a implementação de projetos profissionais no trabalho, assim como as escolhas amorosas e ideológicas, seriam os principais campos de definição para tornar-se adulto.

Nesse sentido, a transição da universidade ao mercado de trabalho significa não apenas uma modificação nos papéis de estudante, trabalhador e profissional, mas a alteração da dinâmica entre os papéis de vida de uma forma global. Os relatos de mudanças na relação com os pais, com namorados ou cônjuges, bem como nas atividades de lazer e nas possibilidades de consumo, são resultados que indicam a importância de efetivamente considerar a inter-relação entre os papéis nos processos de transição de identidade, sinalizando a existência de uma reorganização geral da identidade e não apenas no âmbito ocupacional. Isso está de acordo com a teoria proposta por Super (1980; Super, Savickas & Super, 1996) e reforça a necessidade de compreender as questões vocacionais inseridas em um contexto de mútuas influências com o desempenho do indivíduo em outros cenários de vida.

Deixar de ser estudante e se tornar profissional remete também à transição do estágio de exploração para o estágio do estabelecimento (Super, 1957; Super, Savickas & Super, 1996). A busca por segurança e estabilidade mostrou-se um elemento saliente nos relatos dos participantes, independente do projeto ocupacional ou dos valores de trabalho de cada um. A própria concepção do trabalho profissional como aquele que permitirá ter uma vida independente e alcançar um melhor padrão de vida indica que se estabelecer de uma forma mais segura nessa etapa de vida é uma necessidade saliente. Os participantes demonstraram estar respondendo, nesse sentido, ao que é esperado deles socialmente. Apesar da atual flexibilidade para o desempenho de tarefas do desenvolvimento vocacional (Savickas, 2002b),

observa-se que existe um *script* (Stryker & Burke, 2000) acerca do que seria uma vida adulta de “sucesso”, ainda muito referenciado no modelo de trabalho de estabilidade e segurança.

A percepção de um mercado de trabalho favorável para a inserção de engenheiros civis, evidenciada no estudo quantitativo e no qualitativo, parece ter contribuído para essas expectativas de segurança vinculadas à profissão e para a transição às tarefas do estágio de estabelecimento. A certeza (ou quase certeza) de que obterão alguma ocupação na profissão permite planejar uma vida financeiramente independente, o que não é uma realidade comum para formandos em profissões com mercado de trabalho saturado.

É interessante observar que os participantes possuem expectativas de estabilidade financeira, mas percebem que provavelmente farão transições ao longo da vida, de uma empresa a outra, do trabalho assalariado para a construção da própria empresa, do meio acadêmico para o meio profissional. Dessa forma, existe a projeção de um futuro “garantido” financeiramente, mas também a expectativa de passar por transições, o que evidencia que os formandos incorporaram ao seu discurso algo que é muito presente nos dias de hoje: a incerteza e a mutabilidade da carreira profissional. Frente à instabilidade nos vínculos de trabalho, os entrevistados referiram preocupação em terem planos alternativos ao invés de depositar todas as esperanças em um empregador ou uma instituição. Tal flexibilidade e disposição para lidar com mudanças são elementos que vem sendo salientados como fundamentais para que os indivíduos construam suas carreiras no século XXI (Savickas et al., 2009).

Observa-se que os *scripts* antigos e atuais sobre empregabilidade e estabelecimento co-existem. Por um lado, o novo paradigma da flexibilidade não substituiu completamente o de carreira linear e segura, enquanto este último paradigma já não se sustenta mais como no passado. O que parece estar ocorrendo é uma transformação nestes *scripts*, configurando-se uma nova forma de perceber as trajetórias profissionais, na qual estabilidade e mudanças são esperadas quando se projeta o futuro. Claro está que as condições contextuais, ou seja, a configuração do mercado de trabalho de cada profissão, influenciam o modo como os formandos se posicionam frente à transição. Em mercados mais promissores a perspectiva da empregabilidade pode adquirir maior saliência, enquanto em mercados menos promissores isso pode não ocorrer. Essa influência contextual, contudo, é moderada pelas características individuais e pelo tipo de percurso de formação trilhado pelo estudante, o que produz uma variação nas maneiras de se posicionar para tornar-se profissional (Stryker & Burke, 2000).

As expectativas em relação ao desempenho no papel de trabalhador e profissional mostraram-se permeadas não apenas por referenciais coletivos ou externos, como a questão do otimismo com o mercado de trabalho, mas por significações peculiares a cada indivíduo, de acordo com sua história de vida e modelos de referência. Expectativas de que o trabalho represente predominantemente uma atividade necessária ao sustento e ao consumo mostraram-se relacionadas com posturas de baixo controle e exploração vocacional no percurso acadêmico. Da mesma forma, a expectativa de realização e de satisfação com o trabalho mostrou-se vinculada a estilos de gerenciamento de carreira mais ativos e exploratórios.

O estudo quantitativo evidenciou que o otimismo na avaliação do mercado de trabalho se correlacionou positivamente com a internalidade do locus de controle e que a expectativa de realização do projeto profissional mostrou-se associada a todas as variáveis de carreira (positivamente). Tal resultado, de um modo geral, está em conformidade com o estudo qualitativo, e indica uma conexão entre expectativas de papel de trabalhador/profissional (pelo menos no que se refere às expectativas de inserção no mercado e realização do projeto) com as dimensões da adaptabilidade de carreira, principalmente com o controle e a exploração.

As relações entre expectativas acerca do papel de trabalho, seja este visto como uma via para o sustento ou para a realização pessoal, e a adaptabilidade, podem ser melhor compreendidas quando se leva em consideração os valores de trabalho e a saliência do papel de trabalhador em relação aos demais (Super & Sverko, 1995). Os valores referem-se àquilo que o sujeito procura obter através do trabalho, e servem como guias para o comportamento. No caso dos estudantes, os valores orientam as escolhas ao longo de sua formação, fazendo com que alguns procurem novos aprendizados e desenvolvimento pessoal, enquanto outros se satisfazam com pouca informação e se preocupem principalmente em obter uma ocupação.

É importante observar que existe uma relação entre os valores e a própria expectativa de realização do papel de trabalhador. Ao experimentarem-se no papel de trabalhador, especialmente através dos estágios, os estudantes têm a oportunidade de formular e reformular suas expectativas sobre o que é ser trabalhador e sobre o que esperar do trabalho (valores). Nesse sentido, aqueles que são mais curiosos e exploradores, e que se percebem mais no controle de suas escolhas e trajetórias (dimensões da adaptabilidade) têm mais possibilidades de enriquecer e mesmo transformar o significado pessoal do trabalho. Por outro lado, indivíduos baixos em curiosidade e controle podem mostrar-se menos flexíveis nesse sentido,

tendendo a ficar circunscritos aos significados aprendidos com seus modelos de referência sobre o que é trabalho. Arnold (1990) aponta que os jovens próximos de concluir os estudos antecipam sua inserção no trabalho influenciados pelo que conhecem das experiências das pessoas mais próximas. Tal antecipação pode possibilitar a diminuição da ansiedade do estudante, à medida que a mudança que se anuncia não representa algo totalmente novo (Arnold, 1990).

Ressalta-se a importância já mencionada na literatura (Savickas, 1995) de que o aconselhamento de carreira permita ao indivíduo refletir sobre seus valores de trabalho, sobre a importância do papel de trabalhador em relação aos demais papéis e sobre seus recursos de adaptabilidade de carreira para lidar com as tarefas que se lhe apresentam, em tempo atual ou antecipado. Faz-se importante que o orientador consiga compreender de uma forma integrada tais aspectos, que abarcam diferentes construtos e teorias, mas que se referem ao mesmo indivíduo e estão conectados em sua lógica própria de organizar suas experiências e suas expectativas de futuro.

Observou-se que o posicionamento dos estudantes diante da transição ao mercado de trabalho foi sendo construído por significados e comportamentos de carreira presentes desde antes da entrada na universidade, que foram influenciados e modificados durante o percurso acadêmico. Se, por um lado, os processos de adaptabilidade de carreira constituem-se como uma disposição do indivíduo para aproveitar sua formação e fazer dela uma ponte para sua inserção profissional de qualidade, por outro, as próprias vivências acadêmicas também contribuem para o desenvolvimento da adaptabilidade. Nesse sentido, as experiências de estágio ganharam saliência entre as vivências universitárias, tendo os participantes percebido que os estágios contribuíram para o desenvolvimento de uma série de competências técnicas e comportamentais importantes para o exercício profissional.

A preocupação (*concern*) foi evidenciada na percepção de necessidades de formação, na maneira como o futuro profissional foi antecipado e planejado. A busca por vivências acadêmicas extraclasse mostrou-se relacionada a esse senso de orientação ao futuro, e as experiências promoveram um estímulo à própria preocupação. O contato com a prática profissional da área, através do estágio, por exemplo, promoveu a consciência acerca da possibilidade de enriquecimento com as experiências de exploração. Envolver-se em atividades exploratórias fortaleceu, assim, a percepção de que existe um futuro e de que é preciso preparar-se para ele.

A falta de preocupação foi evidenciada por posturas de baixo engajamento no curso, de pouca antecipação na escolha profissional, com o delineamento de projetos em que não havia uma integração de objetivos de curto, médio e longo prazo. Considera-se que contribuíram para isso fatores individuais e também contextuais. No âmbito individual, alguns estudantes mostraram-se pouco reflexivos, ou seja, com uma tendência a não pensarem muito sobre si mesmos e sobre o futuro. Por outro lado, o contexto universitário parece não ter estimulado essa reflexão, uma vez que não foram mencionados espaços formais durante a formação nos quais essa percepção de si mesmo e da integração entre passado, presente e futuro pudesse ser desenvolvida.

O estágio pode facilitar o desenvolvimento de preocupação se for um contexto que favoreça a reflexão do estudante sobre como pode contribuir naquele espaço de trabalho, tendo em vista os conhecimentos e habilidades que já adquiriu e os interesses em atividades que gostaria de desenvolver. Nesse sentido, apenas ter contato com profissionais e práticas não se mostra suficiente, ou dito de outra forma, os ganhos para a capacidade do indivíduo de gerenciar a sua carreira serão maiores à medida que puder refletir sobre suas experiências e integrar essa reflexão às suas atividades e ao planejamento do percurso acadêmico e do futuro profissional.

A dimensão controle mostrou-se bastante influente nos processos de tomada de decisão ao longo da graduação e na postura do estudante ao se experimentar em atividades acadêmicas. Por exemplo, a percepção de controle sobre a formação parece ter afetado a decisão de alguns estudantes manterem-se ou não em estágios ou atividades que não traziam muito proveito. Essa dificuldade de gerenciar mais ativamente as escolhas pode estar associada à permanência em percursos de carreira pouco satisfatórios ou mesmo a uma postura passiva frente à transição, situação na qual o indivíduo atribui o poder de decisão sobre o rumo da carreira a fatores externos, tais como uma eventual efetivação no local do estágio ou uma aprovação em seleção de mestrado.

Certamente o controle sobre a carreira facilita a escolha de experiências acadêmicas relevantes e a preparação para se alcançar objetivos. Promove, também, um maior aproveitamento das vivências de formação, pois o estudante que se responsabiliza por seu percurso tende a ter mais iniciativa para se envolver nas atividades que julga interessantes para seu aprendizado. O estágio pode estimular o desenvolvimento da autonomia, à medida que demanda responsabilidade e oferece espaço para que os estagiários façam tarefas por si mesmos. Os resultados indicaram que existe uma interação entre as características dos

indivíduos em termos de controle com a configuração dos estágios. Ou seja, o controle prévio à entrada no estágio se mostrou mais determinante das experiências buscadas, da postura do estudante e do aproveitamento do estágio. Mas a atribuição de responsabilidade, de autonomia e a confiança no estagiário constituíram-se em oportunidades para o estudante experimentar-se com mais controle, isto é, menos dependente e conseguindo resolver problemas de forma autônoma. Aponta-se o desafio que representa auxiliar um estagiário com locus de controle externo a ir se apropriando de suas tarefas e escolhas, a fim de que avance em direção a uma responsabilização quanto à própria carreira.

As dimensões da adaptabilidade de carreira que se mostraram mais fortemente influenciadas pelas experiências de estágio foram a curiosidade e a confiança. Embora todas as dimensões influenciem a qualidade das vivências acadêmicas e sejam influenciadas pelas mesmas, a curiosidade e a confiança parecem estar mais conectadas aos benefícios do estágio e à construção das bases para a transição ao papel profissional. A curiosidade, entendida aqui mais especificamente em sua relação com a exploração vocacional, refere-se ao processo que leva os indivíduos a conhecerem a si mesmos, ao mundo e a contrastarem as informações do ambiente de acordo com suas preferências. Através da exploração se constrói a própria identidade (Taveira, 2000), é possível desenvolver interesses e se experimentar em atividades que permitam colocar à prova as habilidades para a realização de determinadas tarefas e a satisfação que se obtém com elas.

A exploração é um processo central para que o estudante universitário consiga ir se perguntando sobre que tipo de profissional gostaria de ser e a partir daí buscar experiências e reflexões capazes de clarear a resposta a essa pergunta. Deixar de ser apenas estudante para se tornar um profissional implica fundamentalmente explorar. Para definir interesses e habilidades relativos à profissão, é preciso realizar o exercício de teste de hipóteses, de imaginar-se em diversos cenários e experimentar-se em atividades de trabalho diversas, a partir do que se vai consolidando e modificando preferências pessoais e a própria identidade. O estágio, nesse sentido, apresenta-se como um campo propício a favorecer a exploração vocacional. Este estudo evidenciou que algumas características da vivência de estágio facilitam a exploração, enquanto outras a dificultam. Daí a importância de não considerar que o estágio por si só promoverá aprendizados relevantes à construção da identidade profissional, pois isso é possível dadas algumas condições que favorecem a exploração vocacional.

A primeira característica a salientar foi denominada de Enquadre de trabalho, e se refere ao fato do ambiente e das relações no local de estágio possuírem um caráter próprio de

uma atividade de trabalho. A ausência de um enquadre de trabalho no estágio, quando há muita informalidade e as relações hierárquicas não são claras, dificulta que o estudante possa conhecer o que é um espaço organizacional e se experimentar nele. O oposto também foi verificado, estagiários que haviam vivenciado uma experiência de trabalho em um ambiente mais formal sentiam-se mais familiarizados com as responsabilidades, rotinas e mais aptos a ocuparem de forma satisfatória um posto de trabalho. Através da exploração, portanto, o indivíduo faz movimentos que são básicos para a transição de papéis, como adquirir familiaridade com o universo do trabalho. A literatura vem apontando a importância de experiências de trabalho para o desenvolvimento de competências práticas de estudantes universitários, uma vez que estas os preparam para a inserção no mercado de trabalho (Fior & Mercuri, 2003; Kuh, 1995).

Em segundo lugar, foi possível contrastar neste estudo experiências de estágio em que as tarefas realizadas tinham ou não relação com o conteúdo da profissão, assim, denominou-se este aspecto como Tarefas vinculadas à profissão. Experiências que oportunizaram ao estudante realizar trabalhos próximos ao que fará depois de formado permitiram a percepção de habilidades e competências técnicas e a diminuição do impacto esperado com a transição. Pode-se afirmar, portanto, que experimentar-se em atividades de trabalho vinculadas à profissão facilita a transição da universidade ao mercado de trabalho, pois oferece subsídios para a identificação com o papel de profissional. Caires e Almeida (2001) apontam que o estágio possibilita entrar em contato com as diversas facetas da profissão de forma mais real e integrada, e representa um importante ensaio do papel profissional para o estudante. A literatura também informa que organizações capazes de oportunizar ao estagiário uma prévia realista sobre as atividades de trabalho ajudam no seu processo de preparação para o ingresso no papel de trabalhador, tendo em vista que permitem a criação de expectativas bem aproximadas do papel de trabalho a ser desempenhado (Ng & Feldman, 2007; Posthuma, Morgeson & Campion, 2002; Wanous, 1992).

Em situações de estágio nas quais se propõem ao estagiário desempenhar tarefas desvinculadas da profissão, como atividades burocráticas ou repetitivas, estimula-se uma inserção precária no mundo do trabalho, tendo em vista que o estudante não desenvolve os conhecimentos e habilidades necessários para uma inserção satisfatória. Tais experiências de estágio, embora muitas vezes possibilitem o contato do estudante com um ambiente de trabalho, não oportunizam que ocupe um lugar diferenciado, pelo contrário, atribuem-lhe tarefas de pouca importância. Os efeitos disso para a auto-estima e a auto-eficácia do

indivíduo são notórios, impondo dificuldades para que o estudante se projete no futuro como profissional com confiança. A literatura reconhece a importância de experiências de estágio de qualidade para a futura “sobrevivência” dos estudantes no mercado de trabalho (Caires & Almeida, 2001) e para sua empregabilidade na área em que realizou a formação (Davies, 2000; Linn, Ferguson & Egart, 2004; Richards, 1984).

A variedade de tarefas mostrou-se um elemento importante para o desenvolvimento dos estagiários. A possibilidade de circular por diversos setores de uma empresa, de fazer tarefas diferentes e lidar com situações novas, em contraste a possuir uma rotina de pouca novidade, trouxe a percepção de mais aprendizado e preparação profissional. A diversidade, portanto, enquanto uma característica do estágio, está diretamente associada à exploração vocacional e ao desenvolvimento da curiosidade. Note-se que existe uma influência recíproca do contexto sobre o indivíduo e deste sobre o contexto: tanto o estágio, por suas características próprias, pode oferecer diversidade, quanto o próprio indivíduo, ao fazer escolhas e agir no ambiente, pode buscar ativamente que a diversidade faça parte da sua formação. Partindo, assim, do local de estágio, do estudante, ou de ambos, observa-se que a diversificação de tarefas oferece uma gama de opções para que o estagiário se experimente e avalie os resultados de tais testes de realidade (Super, 1963; Super et al, 1996), comparando opções de trabalho que lhe interessam. A partir disso poderá traduzir com mais facilidade seu autoconceito em termos ocupacionais (Super, 1963; Super et al, 1996). Brooks et al. (1995) apontaram que a variedade de tarefas em ambientes de treinamento (como estágios) é uma das características associadas à cristalização do autoconceito.

Ambientes de estágio com clima amistoso revelaram-se facilitadores de trocas entre os estagiários e destes com os demais trabalhadores. Ressalta-se, portanto, a relevância de que as instituições preocupem-se em oferecer um espaço em que perguntar não seja ameaçador e o estagiário se sinta à vontade para participar e contribuir ao trabalho da equipe. Assim, a exploração vocacional será também facilitada, pois será possível conhecer muito mais sobre o trabalho quando se faz parte de uma equipe em que existe cooperação e um clima favorável. Esta característica recebeu o nome de Clima de trabalho: cooperação. Não se encontrou na literatura referências a este aspecto propriamente, mas existem estudos abordando a importância dos processos de socialização para a integração dos novos membros de uma organização (Feldman & Weitz, 1990; Gruman, Sacks & Zweig, 2006). Nicholson (1990) aponta que a socialização informal, realizada com os pares, é a mais efetiva para permitir ao ingressante explorar e integrar-se às novas rotinas e tarefas de trabalho.

Além da curiosidade, a dimensão de confiança é fundamental para a transição ao papel de profissional. O desenvolvimento conceitual sobre a auto-eficácia, proveniente da teoria social cognitiva (Bandura, 1977) dá suporte para compreender que os sentimentos de confiança em relação a si mesmo são fontes importantes de motivação para os comportamentos humanos. A auto-eficácia profissional, que se refere à crença de capacidade para desempenhar as tarefas da profissão, está associada à forma como o indivíduo se posiciona diante da transição ao trabalho, se de forma otimista e confiante ou insegura. Nesse sentido, torna-se importante compreender de que maneira as experiências universitárias interagem com os processos de auto-eficácia ou confiança, e em que medida podem propiciar um aumento de confiança e um retorno positivo para o processo de transição de identidade. Serão destacadas, portanto, algumas características de estágios relacionadas à temática.

A característica que foi denominada como Responsabilidade e Autonomia refere-se à percepção do estudante sobre o papel que assume dentro da organização e ao quanto se considera com espaço para desenvolver tarefas relevantes por si mesmo. Este estudo evidenciou que quanto maior a responsabilidade e a autonomia dos estagiários, mais eles se sentiram exercitando o papel profissional, maior a confiança nas suas auto-percepções e mais alta a expectativa de serem confiáveis frente a seus chefes. Ser tratado como responsável e autônomo significa para o estudante que os supervisores estão supondo nele conhecimento, preparo e possibilidade de transitar ao papel profissional. Essa relação de confiança mostrou-se muito relevante, indicando que a visão de outros importantes sobre o estagiário auxilia a consolidar a mudança de visão sobre si mesmo (Stryker & Burke, 2000). É possível presumir que os supervisores e professores fazem, assim, uma antecipação do desenvolvimento. Ou seja, o estudante ainda não é capaz de dominar completamente as tarefas que recebe, mas ainda assim as atribuições lhes são dadas e isso estimula o seu desenvolvimento em direção ao domínio das competências profissionais e à conquista da auto-eficácia profissional.

O desafio encontrado na experiência de estágio também se mostrou um fator que contribuiu para o desenvolvimento de carreira dos estudantes, principalmente no que se refere à motivação para o trabalho. O estudo quantitativo evidenciou que o grupo de estudantes satisfeitos com seus estágios consideravam que os mesmos tinham ajudado a desenvolver a competência de resolução de problemas de forma significativamente maior do que os estudantes que não estavam satisfeitos com o estágio. Pode-se ler esse resultado considerando que um estágio capaz de oferecer experiências de resolução de problemas e superação de desafios promove uma maior satisfação com a experiência, que os estagiários sentem-se mais

motivados quando possuem tarefas desafiadoras. A superação de desafios no estágio mostrou-se associada a um aumento da auto-eficácia profissional e da prontidão para a transição de estudante a profissional. Por outro lado, a vivência de desafios que impuseram dificuldades muito maiores às que o estagiário se sentia capaz de dar conta, mostrou-se associada à baixa auto-eficácia profissional. Esse achado, em seu caráter qualitativo, ajuda a lançar luzes para compreender por que o estágio pode estar relacionado ao aumento ou diminuição da auto-eficácia profissional (Caires & Almeida, 2001).

A percepção de sucesso na transição e adaptação ao estágio esteve associada à construção de expectativas otimistas em relação à transição ao trabalho. De acordo com Bandura et al. (2008), as avaliações de sucesso em experiências de vida vão consolidando a auto-eficácia, pois a partir da percepção de resultados positivos o indivíduo ganha confiança para seguir se envolvendo em atividades cada vez mais complexas, e segue em um processo de superação de desafios. Nesse sentido, a transição de estudante a profissional pode representar ao estudante mais um desafio se já está em um caminho de superação e crescimento, e não uma conquista tão distante. Para Nicholson (1990), os processos de transição experimentados ao longo da vida causam influências uns nos outros, ou seja, constituem-se ciclos de sucesso ou de fracasso. Quando o indivíduo tem realizado mudanças de forma bem sucedida, é provável que as transições futuras sejam esperadas com otimismo. Entretanto, caso tenha tido muitas experiências de fracasso, é provável que se sinta desestimulado para as próximas transições.

Uma terceira característica relacionada à auto-eficácia foi o *Feedback*, e se refere aos retornos percebidos pelos estagiários em suas experiências, tanto os resultados diretos de seu trabalho, quanto as opiniões transmitidas por chefes e colegas e também a competência de dar *feedback*. O *feedback* recebido reforçou a percepção dos estudantes de que faziam as tarefas de forma eficiente e auxiliou a identificar os aspectos em que precisavam melhorar. Constatou-se que a prática do *feedback* apresentou efeitos positivos no sentido de contribuir para a exploração vocacional de si e para a auto-eficácia profissional, ou seja, para que os estagiários adquirissem mais elementos para identificar habilidades pertinentes à profissão e para confiarem no próprio desempenho, aspectos fundamentais para conseguirem transitar ao papel profissional.

De acordo com os achados do estudo quantitativo, a percepção de que o estágio havia ajudado a desenvolver a competência de dar *feedback* foi significativamente maior no grupo de estagiários satisfeitos com a experiência do que no grupo de insatisfeitos. Esse resultado

foi bastante interessante por oferecer uma complementação ao estudo qualitativo, que não trouxe resultados pertinentes ao dar *feedback*. Pensa-se que a capacidade do estagiário para tal está relacionada ao sentimento de ter condições de contribuir com os processos de trabalho e à percepção de que sua opinião é válida diante da organização. Ocupar uma posição ativa e afirmativa significa estar mais próximo de uma atitude profissional, e, portanto, relaciona-se à transição de papéis. Assim, o estímulo para que o estagiário contribua com sua opinião seria uma estratégia a ser adotada pelas instituições de estágio para promover a satisfação do estudante com a experiência e facilitar a sua identificação com o papel de trabalhador.

De acordo com Nicholson (1990), os processos de *feedback* emitidos pela organização devem ser confiáveis e a informação deve estar disponível, tanto os resultados diretos do trabalho, quanto o retorno do chefe e de colegas. O autor destaca o papel fundamental do chefe imediato em produzir *feedback* sobre o novo trabalhador e mediar seus efeitos, isto é, adequar a forma de dar *feedback* ao momento vivido pelo novo colaborador na empresa. Chamou a atenção nos resultados desta pesquisa que em algumas entrevistas não se comentou nada sobre retornos de qualquer ordem dos supervisores, muito menos de momentos formais e sistemáticos para *feedback*. Isto faz pensar sobre a necessidade de aprimorar os processos de supervisão de estágio, para que o mesmo possa promover retornos positivos ao desenvolvimento de carreira dos estudantes.

A Figura 1 sintetiza as inter-relações entre as características das experiências de estágio, as dimensões de adaptabilidade de carreira e a transição de papéis de estudante a profissional que se evidenciaram na pesquisa.

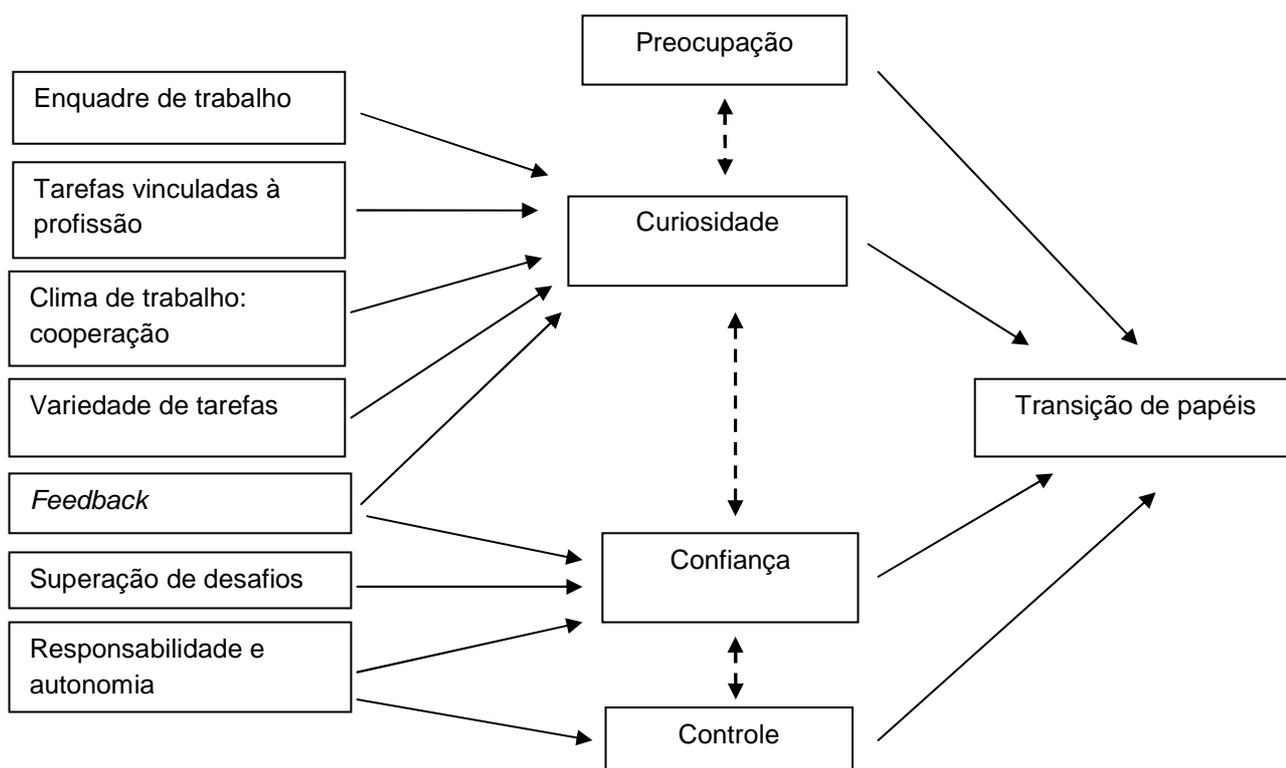


Figura 1. Relações entre características do estágio, adaptabilidade e transição de papéis

Os resultados indicaram que a qualidade da experiência de estágio pode facilitar o desenvolvimento de dimensões de adaptabilidade de carreira e a identificação com os papéis de trabalhador e profissional. O esquema apresentado ilustra as principais conexões entre características, dimensões e transição, mas certamente todos esses elementos interagem em maior ou menor grau. A interação se dá entre os níveis de análise, como por exemplo, entre características do estágio e a adaptabilidade de carreira, e entre aspectos do mesmo nível, como entre as próprias dimensões de adaptabilidade. Embora não se tenha ilustrado, apenas para facilitar a visualização, todas as dimensões de adaptabilidade de carreira estão correlacionadas, exercendo mútuas influências umas nas outras. A influência da curiosidade na preocupação já foi abordada, bem como o papel fundamental da exploração vocacional como processo que dá sustentação à identidade de profissional e, portanto, à transição de papéis. Certamente a curiosidade se relaciona com a confiança, pois a partir dos movimentos exploratórios é possível perceber-se capaz e confiante com o futuro desempenho profissional.

É importante ressaltar que, em parte, a qualidade do processo de transição é determinada por aspectos de diferenças individuais, como os traços de personalidade, as necessidades, valores, interesses e recursos de adaptabilidade de cada um. Entretanto,

observou-se que tais disposições internas interagem com as configurações dos contextos de aprendizagem e de pertença do aluno, que podem promover mudanças nos recursos pessoais, principalmente nas dimensões de adaptabilidade de carreira, para o enfrentamento da transição ao trabalho. Nesse sentido, é importante derivar implicações deste achado para a prática, buscando-se refletir sobre intervenções capazes de facilitar o desenvolvimento de carreira de estudantes no que tange à sua prontidão para transitar da universidade ao mercado de trabalho.

4.1 Implicações para a prática

Mostra-se necessário que as instituições de ensino superior compreendam a relevância de seu papel em promover não apenas a transmissão de conhecimentos, mas em oportunizar experiências relevantes ao desenvolvimento de carreira dos estudantes. Nesse sentido, o projeto pedagógico das instituições de nível superior deve incluir o estágio como um momento formal de aprendizados fundamentais, e não o deixar como um elemento opcional, que fique sem estrutura e apenas a cargo do aluno e do local de estágio. A universidade deve zelar para que o estágio seja uma experiência de qualidade e não leve a uma inserção precária no mundo do trabalho.

Tal posicionamento da instituição implica adotar práticas de acompanhamento dos estágios, desde o cadastro de locais, passando pelo acompanhamento do percurso dos estudantes e pela manutenção de contatos para *feedback*, em que instituição de ensino e empresa possam retroalimentar um processo de aperfeiçoamento das práticas formativas. Faz-se importante que os professores e profissionais que trabalham com os estagiários estejam atentos a promover uma reflexão crítica do estagiário sobre suas experiências, e não apenas proceder a uma avaliação burocrática do cumprimento do estágio. Este estudo contribui com indicações sobre características das experiências de estágio que beneficiam o desenvolvimento do estudante, e podem servir de subsídio para orientar o acompanhamento do estágio. Assim, é necessário ir além de uma avaliação simplista, que indicaria se o estudante está satisfeito ou não com o estágio, e realizar uma avaliação qualitativa aprofundada sobre as características do estágio e suas repercussões para o desenvolvimento dos estudantes.

Os momentos de troca de idéias dos alunos com os professores e com os profissionais de sua área oferecem um potencial no sentido de facilitar a identificação com a profissão, à medida que se torna possível refletir em conjunto sobre as atribuições e expectativas de papel profissional. Dessa forma, o aluno pode expressar suas impressões e discutir abertamente

sobre isso, o que se espera que favoreça a elaboração sobre a experiência de estar se tornando profissional. Os professores que atuam como supervisores de estágio podem otimizar a troca entre estudantes de diferentes etapas no curso. Assim, aqueles que estão buscando estágio poderiam ter informação com os que estão estagiando sobre oportunidades antes de escolherem o local, ou seja, fariam escolhas baseadas em comportamentos exploratórios. Embora os estudantes possam fazer esse tipo de exploração informalmente, os resultados deste estudo mostraram que as escolhas pelos estágios muitas vezes são feitas sem exploração, baseadas nas oportunidades que surgem de forma fortuita. Por isso, uma mediação da instituição seria relevante, tanto para estimular o comportamento exploratório prévio à escolha de estágios, como também para aumentar as chances de que a exploração seja de qualidade. Em algumas universidades adotam-se práticas de acompanhamento dos alunos realizadas por estudantes mais adiantados no curso, que servem de rede de apoio e informação (uma espécie de tutoria). Este é um exemplo de uma prática institucional que favorece não apenas a exploração vocacional, como a integração do aluno à instituição (Pereira et. al., 2002).

As organizações que recebem estagiários também podem contribuir com a exploração vocacional permitindo que os estudantes conheçam de forma bem informada e realista a realidade do local, o que facilitará a futura integração do estagiário à empresa e diminuirá as chances de frustrações e abandono dos estagiários após iniciarem a prática. A literatura aponta a necessidade das empresas oferecerem esse panorama realista aos candidatos durante os processos de seleção, o que muitas vezes não ocorre, pois as empresas podem procurar aparentar uma imagem mais positiva do que a real para não desestimular os interessados nas vagas que oferece (Arnold, 1990).

É fundamental que as instituições envolvidas no estágio tenham clareza do que significa esse vínculo, ou seja, do que implica o papel de estagiário. Tendo em vista a importância da vivência no papel de estagiário para o processo de tornar-se profissional, o estagiário deve ser reconhecido em uma posição de aprendiz, que não será de mero observador ou de trabalhador comum, nem ainda de profissional. Observou-se que por vezes não há uma preocupação em preservar uma configuração de estágio nas empresas, ficando o estagiário com atividades de pouca importância e desviadas de sua área de formação, ou com uma sobrecarga de tarefas e responsabilidades como se já fosse formado. Considera-se que devem ser tomados cuidados para se propor atividades relacionadas à área de formação, que apresentem desafios (Kaufman, 1974), com responsabilidade e autonomia, mas que ao mesmo

tempo receba o suporte necessário à sua socialização e integração ao novo contexto de trabalho (Arnold, 1990; Ashford & Cummings, 1985; Blau, 1988; Gruman et al, 2006).

Empresas que recebem estagiários devem possuir uma estrutura de acompanhamento dos estudantes que facilite a exploração do ambiente de trabalho e de si mesmo como trabalhador, através de práticas de *feedback*, que também auxiliem o estagiário a ir progredindo e fortalecendo seu senso de competência profissional. A atenção dada pela empresa ao estagiário constituiu um reconhecimento de seu papel social na formação de novos profissionais, que em breve contribuirão com a comunidade de acordo com o treinamento recebido. Este papel formativo precisa estar claro para as empresas e demais locais de estágio; caso contrário, as oportunidades de estágio oferecidas correm o risco de contribuir de modo insuficiente para a formação, precarizando a qualidade dos profissionais que depois estarão a serviço da sociedade.

Por outro lado, as instituições de ensino têm um papel fundamental de avaliar se as empresas e órgãos conveniados possuem as condições necessárias para propiciar estágios com qualidade. A universidade pode contribuir tanto no sentido de romper o convênio com instituições pouco comprometidas e interessadas, quanto trabalhar para auxiliar as empresas a se desenvolverem para receberem estagiários de forma adequada. Pensa-se que existe uma falta de capacitação por parte dos profissionais que estão no mercado de trabalho para saberem como promover o desenvolvimento de estagiários. Assim, é necessário pensar em intervenções junto às empresas para discutir sobre a temática, estimulando a reflexão e o desenvolvimento de políticas de atenção aos estagiários, com o treinamento de profissionais para desempenharem o acompanhamento dos estudantes em formação. Esse tipo de intervenção é um exemplo de atividade que pode ser realizada por profissionais com formação em desenvolvimento de carreira, que, atuando em instituições de ensino superior, precisam auxiliar a constituir práticas que promovam de diferentes formas a adaptabilidade de carreira dos estudantes.

Além do trabalho sugerido, profissionais da orientação profissional podem contribuir preparando professores para desempenharem com maior propriedade a função de supervisores de estágio, tendo em vista que em muitos cursos e instituições de ensino não é realizada uma reflexão sobre isso. É fundamental que os professores que acompanham os estagiários compreendam que sua atuação pode representar um diferencial na formação dos estudantes, principalmente se puderem estimular e facilitar os processos de preocupação, controle, curiosidade e confiança. Nesse sentido, o professor adquiriria um papel de mentor,

responsável por ajudar o aluno a identificar habilidades, a avaliar criticamente o seu desempenho e a desenvolver um planejamento do futuro para seguir contemplando suas necessidades de formação. A literatura vem apontando os benefícios das relações de mentoria para a auto-estima do estudante e para a sua percepção da formação educacional como importante para a inserção no trabalho (Baranik, Roling & Eby, 2010; Eby, Allen, Evans, Ng & DuBois, 2008; Liang, Spencer, Brogan & Corral, 2008; Linnehan, 2003).

Algumas propostas possíveis para intervenções com os estudantes envolvem o delineamento de atividades grupais, de curta e média duração, com o objetivo de propiciar a reflexão sobre o planejamento do percurso acadêmico e do futuro profissional. A partir desse enquadre, seria interessante realizar encontros para discutir especificamente sobre a escolha de estágios, contribuindo para que haja maior reflexão antes de iniciar a prática em qualquer instituição. Assim, estimular-se-ia o comportamento exploratório vocacional do ambiente e do próprio indivíduo, pois o estudante seria instigado a pesquisar sobre as opções e a contrastá-las com seus interesses e valores, e a compreender essa experiência de forma integrada ao seu planejamento de carreira.

Embora as questões de inserção no mercado de trabalho e de transição ao papel profissional mostrem-se mais salientes ao final da graduação, referem-se a processos que iniciam muito mais cedo, desde antes da entrada do estudante na universidade. Alguns estudantes, entretanto, só percebem que poderiam ter aproveitado melhor as vivências acadêmicas quando estão perto da conclusão do ensino superior. Por isso é essencial o apoio de serviços de desenvolvimento de carreira para realizar ações de prevenção deste tipo de questão, o que pode ser feito, por exemplo, através de um programa de acompanhamento e sensibilização de estudantes em início de curso para que reconheçam as oportunidades ao longo do percurso de formação. Tornar-se profissional é um caminho longo e gradual, construído fortemente sobre as bases da exploração vocacional, que precisa ser estimulada, portanto, em intervenções de aconselhamento de carreira, em conjunto com as demais dimensões da adaptabilidade.

Além das intervenções de oficinas, palestras e grupos com estudantes e de consultorias e capacitações às instituições de ensino, de estágio e seus profissionais, destacam-se as implicações desta pesquisa à prática do aconselhamento de carreira individual. O esforço internacional para a adaptação e validação de um instrumento de avaliação de adaptabilidade de carreira (Savickas et al., 2009) sinaliza a relevância deste construto para compreender o desenvolvimento de carreiras no século XXI. A aplicação desse referencial para estudantes

universitários mostrou-se frutífera, o que incentiva a sua utilização como lente conceitual para a realização dos atendimentos individuais. Com o instrumento validado, seria interessante utilizá-lo enquanto recurso no atendimento para facilitar a reflexão dos estudantes sobre como estão conduzindo suas carreiras. A identificação de dificuldades com determinadas dimensões da adaptabilidade de carreira auxiliaria a estabelecer um foco de trabalho para o aconselhamento, como propõe Savickas (2004). A intervenção com universitários também deve atentar para os aspectos de transição de identidade, aos sentidos atribuídos a tornar-se profissional e adulto e à saliência de papéis estabelecida pelos indivíduos. A realização de estudos de caso a partir dos atendimentos, integrando dados sobre a adaptabilidade de carreira e identidade de papel, instrumentos formais e técnicas de entrevista, permitirá efetuar pesquisas sobre o processo de aconselhamento de carreira com universitários.

Esta investigação evidenciou que existe um grande campo de trabalho para profissionais de aconselhamento de carreira com estudantes universitários. Os serviços universitários de apoio ao desenvolvimento de carreira são reconhecidos internacionalmente por sua relevância, e são adotados pelas instituições em função de políticas mais abrangentes que visam promover uma transição dos jovens ao trabalho de forma adequada (Arnold, 1990; Dias, 2006; Pereira, 2002; Ross, 1988; Watts, 1986). Existe um entendimento, portanto, de que investir nos sistemas de formação e orientação de carreira refere-se à promoção de saúde e bem-estar não apenas aos indivíduos, mas também à sociedade como um todo. Observa-se que no Brasil muitas instituições de ensino superior não possuem serviços de aconselhamento de carreira, que infelizmente ainda são raros. Existe, portanto, um caminho a ser percorrido para que se avance neste aspecto, aumentando o número de serviços e a sua qualidade, para que estejam integrados às políticas institucionais e efetivamente façam parte da formação universitária.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender o processo de transição da universidade ao mercado de trabalho, com foco nas percepções de estudantes universitários sobre a passagem do papel de estudante ao de profissional. O conceito de adaptabilidade de carreira, em suas dimensões (Savickas, 2004), foi utilizado para melhor entender a forma como os estudantes gerenciam suas carreiras frente às mudanças referentes a estar se formando. Investigou-se as experiências acadêmicas consideradas relevantes para a transição ao papel de trabalhador e profissional, destacando-se o estágio. A integração realizada neste estudo entre os conceitos provenientes da teoria da identidade de papel (Stryker & Burke, 2000) e da teoria da construção da carreira (Savickas, 2004), representa uma abordagem nova para tratar da transição da universidade ao mercado de trabalho, e atende a necessidades reconhecidas na literatura (Ng & Feldman, 2007).

Considerou-se válido este enfoque por possibilitar uma complementaridade entre as abordagens teóricas. Enquanto a teoria da identidade de papel conduziu à análise das expectativas sociais internalizadas pelos indivíduos, das interações com os outros significativos na constituição da identidade de trabalhador e profissional, o construto da adaptabilidade de carreira possibilitou investigar a qualidade do processo de enfrentamento (*coping*) que dá sustentação à transição de identidade. Construiu-se, assim, um modelo interacionista de compreensão do fenômeno estudado, que não considera uma causalidade linear entre os aspectos analisados, mas sim a presença de influências mútuas que produzem processos recursivos. As expectativas de papel influenciam os recursos da adaptabilidade de carreira e a maneira como o indivíduo aproveita as experiências acadêmicas e o estágio. Da mesma forma, as dimensões da adaptabilidade predisõem a uma forma de lidar com os significados aprendidos sobre o trabalho e a um estilo de comportamento diante das vivências práticas. Estas, por fim, dependendo de suas qualidades, podem promover mudanças nos recursos de adaptabilidade de carreira e nas expectativas em relação a tornar-se profissional.

Os processos de mudança podem, portanto, ser compreendidos por diversas vias. À medida que um supervisor de estágio passa a reconhecer o estagiário como um quase engenheiro, e assim o “promove”, pode-se entender que houve uma alteração no lugar ocupado pelo estagiário na organização, uma modificação nas expectativas sociais sobre ele,

demandando que passe a agir com mais autonomia, responsabilidade e conhecimento. Através da teoria da identidade de papel (Stryker & Burke, 2000) pensar-se-ia justamente na questão de que a rede de pertença social provocou uma alteração na identidade do indivíduo, que agora se comporta de acordo com outras expectativas. Por meio da conceituação sobre a adaptabilidade de carreira, pode-se inferir que a dimensão da confiança foi colocada em questão, pois será necessário acreditar no próprio potencial para lidar com o desafio proposto, ou até para provocar uma mudança no reconhecimento recebido pelo supervisor. Este modo de entender a questão oferece uma indicação prática para supervisores de estágio e estagiários, de que o crescimento do estudante no papel de estagiário rumo à autonomia e à responsabilidade constituiu um elemento relacionado ao aumento de sua auto-eficácia e à prontidão para tornar-se profissional.

O período que antecipa a transição da universidade ao mercado de trabalho mostrou-se marcado por dúvidas, conflitos, expectativas de estabelecimento e ingresso na vida adulta em conjunto com a entrada no papel de trabalhador e profissional. A visão dos participantes sobre o mercado de trabalho foi bastante otimista, o que parece ter reforçado a expectativa de estabelecimento e segurança através do trabalho. A realização de planos profissionais alternativos e a projeção de um futuro com mudanças possíveis evidenciaram que existe uma ruptura com o *script* de carreira linear, embora esta não seja completa.

Os resultados confirmaram a expectativa inicial de que o estágio seria a experiência acadêmica extraclasse mais relevante para a transição de estudante a profissional. Houve o cuidado durante a realização da entrevista para perguntar sobre experiências que facilitaram a profissionalização, sem se perguntar diretamente sobre o estágio. Em função disso, observou-se que o estágio foi mencionado de forma espontânea pelos estudantes ao se referirem ao tema questionado. Certamente considera-se a importância de todas as demais experiências universitárias para a transição ao papel profissional, como as disciplinas, saídas de campo, participação em grupos de pesquisa, no Programa de Educação Tutorial, entre outras, que também foram mencionadas pelos participantes.

O destaque do estágio em relação às demais experiências está em seu caráter de ensaio de trabalho, em que se pode assumir um papel ativo, de responsabilidade e de aplicação dos conhecimentos teóricos na prática. Os aprendizados obtidos com o estágio constituíram-se em habilidades e competências que contribuíram para o sentimento de preparação para o exercício profissional. O estágio também auxiliou a definir interesses e elaborar projetos profissionais com mais clareza, ganhos em termos de exploração vocacional que

possibilitaram maior decisão frente ao futuro. Além disso, os projetos ocupacionais de curto prazo foram marcados pela expectativa de permanecer trabalhando na empresa em que se realizava estágio. Dessa forma, é interessante apontar que a vivência do estágio auxilia a dar conta das principais preocupações manifestas pelo grupo de formandos quanto à transição, registradas no estudo quantitativo, de obter trabalho, estar preparado para exercer a profissão e definir um projeto profissional.

Identificaram-se características nas experiências de estágio capazes de influenciar positivamente o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira e a transição ao papel profissional. O enquadre de trabalho, as tarefas vinculadas à profissão, o clima de trabalho de cooperação, a variedade de tarefas, a responsabilidade e a autonomia, a superação de desafios e o *feedback* foram os principais aspectos mapeados. Outras pesquisas também salientaram a importância da autonomia (Taylor, 1988), da socialização (Feldman & Weitz, 1990), da variedade de tarefas e do *feedback* (Brooks et al, 1995) na experiência de estágio para promover o desenvolvimento dos estagiários, principalmente no que se refere à cristalização do autoconceito e ao aumento da auto-eficácia.

A escolha metodológica por apenas um curso de graduação ofereceu a possibilidade de aprofundamento na descrição do contexto e da experiência pessoal dos participantes do estudo qualitativo, mantendo uma consistência com o enfoque da pesquisa. Entretanto, isto também representou uma limitação do estudo, pois não foi possível avaliar o efeito da variabilidade de contextos, ou pensar em uma aplicabilidade mais ampla dos achados. Seria interessante investigar, por exemplo, cursos cuja cultura da profissão remeta a uma avaliação pessimista do mercado de trabalho, para compreender a participação deste aspecto na qualidade da transição de papéis.

Outra limitação do estudo foi não ter se utilizado de outros instrumentos para avaliar adaptabilidade de carreira e saliência de papéis, que permitiriam um maior aprofundamento para os estudos de caso. Se o estudo quantitativo tivesse contado com a aplicação de um inventário de adaptabilidade de carreira, teria, igualmente, enriquecido o processo de pesquisa, pois o mesmo construto estaria sendo utilizado na revisão teórica e nos instrumentos de pesquisa. A utilização da escala de desenvolvimento de carreira para universitários, entretanto, possibilitou um resultado satisfatório para a seleção dos participantes, e considera-se que os construtos avaliados apresentaram proximidade conceitual com as dimensões de adaptabilidade de carreira. À época da realização da pesquisa, não se tinha condições de empregar o inventário de adaptabilidade de carreira, pois o mesmo está em fase de adaptação

e validação no Brasil (Savickas et al., 2009). Fica, portanto, a sugestão para futuras investigações de utilização deste inventário.

Além da utilização de instrumentos, pensa-se que outras estratégias permitem um maior aprofundamento em estudos de caso. Sugere-se, portanto, que próximas pesquisas que investiguem o tema das transições de identidade, selecionem poucos participantes para realizar estudos de caso com mais de uma entrevista, dedicando-se a compreender a lógica presente nas narrativas a partir das quais os participantes constroem suas carreiras. Este estudo possibilitou perceber que existe um campo muito interessante de investigação nos estudos de caso, especialmente se for possível acompanhar o indivíduo ao longo de alguns encontros. Assim, pensa-se tanto em pesquisas através dos casos atendidos em aconselhamento de carreira, como em investigações longitudinais, em que se acompanha os estudantes ao longo de seu percurso de formação. Dessa forma, pode-se compreender mais claramente os processos de desenvolvimento, mudança e transição (Savickas, 2002).

A partir das características de estágio identificadas neste estudo como capazes de influenciar a transição de papéis e a adaptabilidade de carreira, poderia se estruturar um instrumento para pesquisa e intervenção que avaliasse a qualidade da experiência de estágio. Considera-se que os aspectos mapeados nesta pesquisa, como o enquadre de trabalho, a variedade de tarefas, o *feedback*, referem-se a elementos que podem ser avaliados em qualquer contexto, pois são temas transversais pertinentes à transição ao papel profissional, embora tenham sido originados de um grupo de alunos de apenas um curso. Entretanto, a elaboração de um instrumento e sua aplicação permitiria avaliar se existem outras características importantes que devem ser acrescentadas, ou se alguns elementos são mais relevantes para determinados cursos e profissões. A elaboração de um instrumento quantitativo possibilitaria ter acesso a amostras numerosas e diversas, a partir do que se conheceria mais sobre a qualidade das experiências de estágio em que os estudantes universitários têm se envolvido. O instrumento também seria interessante enquanto guia para auxiliar os profissionais a conduzirem processos de supervisão de estágio e de aconselhamento de carreira.

Implicações para a prática também foram delineadas. Sugeriu-se a inclusão no projeto pedagógico das instituições de ensino superior de uma gestão formal das experiências de estágio, a partir do reconhecimento do papel fundamental do estágio para a formação profissional. Isto implica a capacitação de supervisores acadêmicos e locais para atuarem no acompanhamento e desenvolvimento dos estagiários, assim como a promoção de atividades

que favoreçam o comportamento exploratório dos estudantes ao longo da graduação, com propostas de relações de mentoria (Linnehan, 2003) entre professores e alunos e de monitoria entre estudantes de diferentes etapas no curso (Pereira, 2002). Identificaram-se intervenções interessantes de prevenção das dificuldades de desenvolvimento de carreira, a serem realizadas desde o início do percurso acadêmico, com a sensibilização dos estudantes para a necessidade de aproveitar as experiências universitárias para construir suas carreiras. Intervenções grupais, como oficinas, também foram salientadas por sua importância enquanto espaço de reflexão e de trocas, para facilitar o planejamento de carreira, a gestão do tempo e do estudo dos estudantes. Por fim, propôs-se a utilização das lentes conceituais da teoria da construção da carreira (Savickas, 2004) e da teoria de identidade de papel (Stryker & Burke, 2000) para a realização do aconselhamento de carreira individual. Entre todas as intervenções sugeridas existe um fio condutor, que aponta para a importância dos agentes envolvidos na formação atentarem para o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira enquanto competência chave para que os estudantes se tornem profissionais e aprendam a conduzir suas carreiras ao longo da vida.

Propõe-se que as intervenções sugeridas sejam acompanhadas de pesquisas de avaliação de resultados, para tornar integrado o processo de pesquisa e de prática, possibilitando um constante aperfeiçoamento das intervenções e da produção de conhecimento na área. Estudos realizados em outros países (Pereira, 2002) vêm indicando a eficácia de intervenções de aconselhamento psicológico no ensino superior, reforçando a importância de que se conduzam pesquisas sobre intervenções no contexto brasileiro. Considera-se que essa via de trabalho pode proporcionar uma consolidação para a área de aconselhamento de carreira, à medida que produzirá subsídios para justificar políticas públicas de incentivo a serviços de desenvolvimento de carreira no ensino superior. Assim, realizar-se-á uma contribuição no sentido de criar uma cultura de valorização e investimento na construção de carreira, processo muito mais amplo e complexo do que a conclusão de um curso universitário. Certamente, com os esforços de todos os agentes envolvidos no processo de formação, a partir de uma perspectiva de favorecer o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira e a qualidade das experiências acadêmicas, estará se facilitando a transição de identidade de estudante a profissional, para que seja realizada de forma gradual, com maior preparo e tranquilidade.

Referências

- Arnett, J. J. (1997). Young people's conceptions of the transition to adulthood. *Youth & Society*, 29, 1-23.
- 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. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55 (5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 31, 65-110.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: the winding road from the late teens through the twenties*. Oxford: Oxford University Press.
- Arnold, J. (1990). From Education to Job Markets. In S. Fisher & C. L. Cooper (Eds.), *On the move: the psychology of change and transition*. (pp. 207 - 230). New York: Wiley.
- Ashford, S. J. & Cummins, L. L. (1985). Proactive feedback seeking: the instrumental use of information environment. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 67 – 79.
- Bacolod, M. & Hotz, V. J. (2006). Cohort changes in the transition from school to work: evidence from three NLS surveys. *Economics of Education Review*, 25, 351–373.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1 (2), 164-180.
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (Eds.). (2008). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Baranik, L. E, Roling, E. A., & Eby, L. T. (2010) Why does mentoring work? The role of perceived organizational support. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 366 – 373.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P. & Paradiso, A.C. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4, 1-2, 153-166.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Paradiso, A.C. & Menezes, I. A. (2006). Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. *Psicologia escolar e educacional*, 10, 1, 69-82.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and Reasoning in College: Gender Related Patterns in Students Intellectual Development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Betz, N. E. (2004). Contributions of Self-Efficacy Theory to Career Counseling: A Personal Perspective. *The Career Development Quarterly*; 52, 340- 353.
- Blau, G. (1988). An investigation on the apprenticeship organization socialization strategy. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 176 – 195.
- Blustein, D. (1989). The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 2, 194-203.
- Blustein, D. (1999). A match made in heaven? Career development theories and the school-to-work transition. *Career Development Quarterly*, 47, 348-352.
- Blustein, D. L., Phillips, S. D., John-Davis, K., Finkelberg, S. L., & Roarke, A. E. (1997). A theory building investigation of the school to work transition. *The Counseling Psychologist*, 25, 364–402.
- Brooks, L., Cornelius, A., Greenfield, E. & Joseph, R. (1995). The relation of career- related work or internship experiences to the career development of college seniors. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 332-349.
- Brown, D. & Brooks, L. (Orgs.) (1996). *Career choice and development* (3^a ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brown, D. (2000). Theory and the school-to-work transition: Are there recommendations suitable for cultural minorities? *Career Development Quarterly*, 48, 370-384.
- Buchmann, M. (1989). *The script of life in modern society: entry into adulthood in a changing world*. Chicago: Chicago University Press.
- Burke, P. J. (1980). "The Self: Measurement Requirements from an Interactionist Perspective. *Social Psychology Quarterly*, 43, 18-29.
- Burke, P. J. (1991). Identity Processes and Social Stress. *American Sociological Review*, 56, 836-49.
- Burke, P. J. & Reitzes, D. C. (1991). An Identity Approach to Commitment. *Social Psychology Quarterly*, 54, 280-86.
- Burke, P. J. & Stets, J. E. (1999). Trust and Commitment Through Self-Verification. *Social Psychology Quarterly*, 62, 347-366.
- Caires, S. & Almeida, L. S. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, 13, 2, 219-241.

- Caires, S. & Almeida, L. S. (2001). Possíveis contributos do estágio para o desenvolvimento vocacional: Estudo com alunos do ensino superior. *Psychologica*, 26, 187-198.
- Cellini, S. R. (2006). Smoothing the transition to college? The effect of Tech-Prep programs on educational attainment. *Economics of Educational Review*, 25, 394-411.
- Davies, L. (2000). Why kick the L out of learning? The development of students' employability skills through part-time working. *Education and Training*, 42, 8, 436-444..
- Dias, G. F. (2006).(Ed.). *Apoio psicológico a jovens do Ensino Superior: métodos, técnicas e experiências*. Porto: ASA.
- Dockery, A. M. (2005). The happiness of young Australians: Empirical evidence on the role of labour market experience. *The Economic Record*, 81, 322-335.
- Ducat, D. E. (1980). Cooperative education, career exploration, and occupational concepts for community college students. *Journal of Vocational Behavior*, 17, 2, 195-203.
- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T., & DuBois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 254-267.
- Erickson, E. H. (1968). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Feldman, D. C. & Weitz, B. A. (1990). Summer interns: Factors contributing for positive development experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 3, 267 -284.
- Fior, C. & Mercuri, E. (2003). Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro. (Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 129- 154). Taubaté: Cabral.
- Flum, H. & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380-404.
- Goodman, J. (1994). Career adaptability in adults: a construct whose time has come. *Career Development Quarterly*, 43, 74-84.
- Gruman, J. A., Sacks, A. M., & Zweig, D. I. (2006). Organizational socialization tactics and newcomer proactive behaviors: an integrative study. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 90 -104.
- Heckhausen, J., & Tomasik, M. J. (2002). Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to the development deadline? *Journal of Vocational Behavior*, 60, 199-219.
- Hoelter, John W. (1983). The Effects of Role Evaluation and Commitment on Identity Salience. *Social Psychology Quarterly*, 46, 140-47.

- Jordaan, J. P. (1963). Exploratory behavior: The formation of self and occupational concepts. In D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin & J. P. Jordaan, *Career Development: Self-Concept Theory* (pp. 42-79). New York: College Entrance Examination Board.
- 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.
- Kaufman, H. G. (1974). Relationships of early work challenge to job performance, professional contributions and competence of engineers. *Journal of Applied Psychology*, 59, 377 – 379.
- Kuh, G. D. (1993). In Their Own Words: What Students Learn Outside the Classroom. *American Educational Research Journal*, 30, 277-304.
- Kuh, G. D. (1995). The other curriculum: out-of class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Education*, 66, 2, 123-155.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H. & Whitt, E. J. (orgs.). (2005). *Student success in college: creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lassance, M. C. P., Gocks, A. & Francisco, D. J. (1993). Escolha profissional em estudantes universitários: estilos de escolha. *Anais do I Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional* (s/p). São Paulo: ABOP.
- Leal, L. D., Facci, M. G. D., Albuquerque, R. A., Tuleski, S. C. & Barroco, S. M. S.(2005). A clínica-escola e o estágio em psicologia na área educacional: fundamentos teóricos e prática profissional. *Psicologia Educacional*, 21, 79-102.
- Liang, B., Spencer, R., Brogan, D. & Corral, M. (2008) Mentoring relationships from early adolescence through emerging adulthood: A qualitative analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 168-182.
- Linn, P. L., Ferguson, J. & Egart, K. (2004). Career exploration via cooperative education and lifespan occupational choice. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 430-447.
- Linnehan, F. (2003). A longitudinal study of work-based adult-youth mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 40 – 54.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- 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 (pp. 57-65). In: Resumos

- Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (Ed.), *Anais do III Simpósio Brasileiro de Orientadores Profissionais*, 1997, Canoas, RS.
- Miller, D. C. & Form, W. H. (1951). *Industrial sociology: An introduction to the sociology of work relations*. New York: Harper & Brothers.
- Ng, T. W. H. & Feldman, D. C. (2007). The school-to-work transition: A role identity perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 114-134.
- Nicholson, N. (1990). The Transition Cycle: causes, outcomes, processes and forms. In S. Fisher & C. L. Cooper (Orgs.), *On the move: the psychology of change and transition*. (pp. 83 - 108). New York: Wiley.
- Nunes, E., Martignoni, E., Molhano, L. & Carvalho, M. (2006). *Observatório Universitário: correspondência entre formação e profissão*. Rio de Janeiro: Instituto Databrasil.
- Nunes, S. P. (2000). Estágio de Psicologia Escolar: relato de uma trajetória na psicologia do esporte. *Expr. Psi.*, 4, 1, 127-130.
- Nurmi, J., Salmela-Aro, K., & Koivisto, P. (2002). Goal importance and related achievement beliefs and emotions during the transition from vocational school to work: Antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 241–261.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: a third decade of research* (2ª. Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pereira, A., Fernandes, C. P., Dias, G. F., Gonçalves, I. C., Faria, M. C., McIntyre, T. M. (2002). (Eds.). *A situação dos Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior em Portugal: contexto e justificação, volume 1*. Rede de Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior (RESAPES).
- Peres, C. M., Andrade, A. S. & Garcia, S. B. (2007). Atividades extracurriculares: multiplicidade e diferenciação necessárias ao currículo. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 31, 3, 203-211.
- Phillips, S. D., Blustein, D. L., John-Davis, K., & White, S. F. (2002). Preparation for the school-to-work transition: The views of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 202–216.
- Pinquart, M., Juang, L. P., & Silbereisen, R. K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 329–346.

- Posthuma, R. A., Morgeson, F. P., & Campion, M. A. (2002). Beyond the employment interview: A comprehensive narrative review of recent research and trends over time. *Personnel Psychology*, 55, 1–81.
- Reitzes, D. C. & Mutran, E. J. (1995). Multiple Roles and Identities: Factors Influencing Self-Esteem Among Middle-Aged Working Men and Women. *Social Psychology Quarterly*, 57, 313-25.
- Richards, E. W. (1984). Undergraduate preparation and early career outcomes: A study of recent college graduates. *Journal of Vocational Behavior*, 24, 3, 279-304.
- Rodrigues, R. R. J.(2000). O estagio supervisionado como agente promotor da flexibilidade perceptiva e comportamental do psicólogo. *Psicologia argumentativa*, 27, 18, 111-121.
- Ross, R. P. (1988). Establishing Careers Education within a Modular Degree System. *British Journal of Guidance and Counseling*, 16, 203 – 209.
- Sarriera, J. C. & Verdin, R. (1996). Os jovens à procura de trabalho: uma análise qualitativa. *Psico*, 27 (1), 59-70.
- Sarriera, J. C., Sá, S. D. & Teixeira, R. P. (1997). Valores, atribuições e estratégias de procura de emprego: um estudo transcultural. *Psico*, 28 (1), 131-148.
- Savickas, M. L. (1994). Measuring career development: current status and future directions. *Career Development Quarterly*, 43, 54-62.
- Savickas, M. L. (1995). Constructivist counseling for career indecision. *Career Development Quarterly*, 43, 363- 373.
- Savickas, M. L. (2002 a). Reinvigorating the study of careers. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 381-385.
- Savickas, M. L. (2002b). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.) (2002), *Career choice and development* (4th ed.), 148-205.
- Savickas, M. L. (2004). The Theory and Practice of Career Construction. In D. Brown (Ed.) (2004), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. NJ: John Wiley & Sons, p. 42-70.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. V. & Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Shulman, S., Feldman, B., Blatt, S. J., Cohen, O. & Mahler, A. (2005). Emerging Adulthood: Age-Related Tasks and Underlying Self Processes. *Journal of Adolescent Research*, 20, 577.

- Silva, S. M. C. (2002). A utilização de gravações em áudio como apoio ao supervisor de estágio em psicologia escolar. *Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro*, 6, 1, 13-17.
- Super, D.E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D.E. (1955). The dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers College Record*, 57, 151-163.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1963). Self-concepts in vocational development. In D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, & J. P. Jordaan (Eds.), *Career Development: Self-Concept Theory* (pp. 1-14). New York: College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D.E. (1985). Coming of age in Middletown: careers in the making. *American Psychologist*, 40, 405-414.
- Super, D.E. (1990). A Life-span, Life-space to career development. In: D. Brown & L. Brooks (Eds). *Career Choice and Development. Applying contemporary theories to practice*. 2nd Ed. San Francisco: Jossey Bass. P. 197-261.
- Super, D. E., Savickas, M. L. & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3^a ed.) (pp. 178-221). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Super, D. E., & Sverko, B. (Eds.) (1995). *Life Roles, Values and Careers: International Findings of the Work Importance Study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stryker, S. (1968). Identity Saliency and Role Performance. *Journal of Marriage and the Family*, 4, 558-64.
- Stryker, S. (1980). *Symbolic Interactionism: A Social Structural Version*. Menlo Park, CA: Benjamin Cummings.
- Stryker, S. & Serpe, R. T. (1982) Commitment, Identity Saliency, and Role Behavior. In: Ickes, W. & Knowle, E. S. (1982) (eds.). *Personality, Roles, and Social Behavior*, New York: Springer-Verlag, 199-218.
- Srtyker, S. & Burke, P. (2000). The past, present and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63, 4, 284-297.
- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens*. Braga: Universidade do Minho.

- Taylor, M. S. (1985). The roles of occupational knowledge and vocational self-concept crystallization in students' school-to-work transition. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 539–550.
- Taylor, M. S. (1988). Effects of college internships on individual participants. *Journal of Applied Psychology*, 73, 393-401.
- Teixeira, M. A. P. (2002). A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Teixeira, M. (2010). *Escalas de Desenvolvimento Vocacional*: Relatório de pesquisa. Manuscrito não publicado.
- 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.
- Thoits, P. A. (1983). Multiple Identities and Psychological Well-Being. *American Sociological Review*, 49, 174-87.
- Thoits, P. A. (1991). On Merging Identity Theory and Stress Research. *Social Psychology Quarterly*, 54, 101-12.
- Uvaldo, M. C. C. (1995). Relação homem-trabalho: campo de estudo e atuação da orientação profissional. In: A. M. B. Bock et. al. (Eds.), *A escolha profissional em questão*. (pp. 215-237). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vieira, D., Maia, J. & Coimbra, J. L. (2007). Do ensino superior para o trabalho: Análise Factorial Confirmatória da Escala de Auto-Eficácia na Transição para o Trabalho (AETT). *Avaliação Psicológica*, 6 (1), 3-12.
- Wadsworth, L.L. (2003). *The application of role-identity salience to the study of social support and work-family interaction*. Doctoral dissertation. David Eccles School of Business / The University of Utah.
- Wanous, J. P. (1992). *Organizational entry: Recruitment, selection, orientation, and socialization of newcomers*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Watts, A. G. (1986). The careers service and schools: a changing relationship. *British Journal of Guidance and Counselling*, 14, 168 – 186.
- Wiley, M. G. (1991). Gender, Work, and Stress: The Potential Impact of Role-Identity Salience and Commitment. *Sociological Quarterly*, 32, 495-510.

- Winefield, A. H., & Tiggemann, M. (1990). Employment status and psychological well-being: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 75, 455–459.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2ª Ed.). Porto Alegre: Bookman.

Anexo A

PESQUISA

Caro formando: Sou estudante de mestrado em Psicologia na UFRGS e trabalho no Núcleo de Apoio ao Estudante da UFRGS, um serviço que procura auxiliar os estudantes na sua adaptação à universidade e no planejamento de carreira. Esta pesquisa faz parte de minha dissertação de mestrado e busca descrever algumas opiniões e expectativas de formandos sobre sua formação, o mercado de trabalho e como se sentem nesse momento de transição. Espero que este estudo ajude a compreender melhor esse importante momento do desenvolvimento pessoal e de carreira, contribuindo para a elaboração de serviços que visem facilitar a transição da universidade para o mercado de trabalho. Por isso sua colaboração é muito importante.

Observação: em alguns pontos deste questionário é feita referência à “sua profissão”. Considere sempre, ao responder, a profissão relacionada ao curso que você está concluindo, mesmo que você exerça atualmente outra atividade profissional ou não pretenda exercer a profissão relacionada ao seu curso.

1. Curso (escreva o nome do curso): _____
2. Sexo: () F () M 3. Idade: _____ 4. Ano em que iniciou o curso: _____
5. Estado civil: () Solteiro/a () Casado/a ou outra forma de união () Separado/a () Viúvo/a
6. Você mora com:
() os pais () com marido/esposa ou companheiro(a) (sem filhos)
() sozinho () com marido/esposa ou companheiro(a) e filhos
() amigos/conhecidos () com filho(s)
() família própria () outros parentes
() outros
7. Em qual semestre você tem previsão de formatura? Ano: _____ Semestre: () 1° () 2°
8. Você tem atividade remunerada regular que não seja bolsa, estágio ou monitoria? () Sim () Não
9. Se sim, a atividade exercida está relacionada ao curso? () Sim () Não
10. Assinale quais das atividades acadêmicas abaixo você está participando ou já participou:
() monitoria () projetos de extensão
() pesquisa () programa de educação tutorial
() congressos () empresa júnior
() liderança estudantil () outros (indique): _____
() mobilidade acadêmica
11. Como você acha que a sua formação na universidade lhe preparou para o mercado de trabalho?
() Muito bem () Bem () Razoavelmente () Mal () Muito mal
12. Como você avalia o mercado de trabalho da sua profissão, de um modo geral?
() muito bom () razoável mas tendendo a bom () ruim
() bom () razoável mas tendendo a ruim () muito ruim
13. Considerando a atual situação do mercado de trabalho e as suas possibilidades pessoais, suas chances de exercer a sua profissão logo após o término do curso são:
() bem grandes () grandes () médias () poucas () nenhuma
() eu não pretendo exercer a minha profissão pelo menos por seis meses após a formatura
14. Você já definiu o que você vai fazer após terminar o curso universitário?
() Sim () Estou em dúvida () Não
15. Quais dos projetos abaixo você pretende realizar após a faculdade? (é possível marcar mais de um)
() a – continuar os estudos, fazendo especialização, mestrado ou doutorado
() b – fazer outro curso universitário
() c – conseguir um emprego ou trabalho na profissão (ou continuar trabalhando na profissão)
() d – conseguir um emprego ou trabalho qualquer (ou continuar com um trabalho fora da profissão)
() e – outro projeto (escreva): _____
16. Qual dos projetos anteriores você pretende realizar em primeiro lugar? Escreva a letra: _____
17. Você acredita que terá dificuldades para realizar este seu primeiro projeto? () Sim () Não
18. Você está realizando estágio no momento? () Não () Sim - indique a duração (meses): _____
19. Você já realizou outros estágios relacionados à sua profissão?
() Não () Sim - indique a duração (total de meses, somando os estágios): _____
*** Se você NÃO está realizando estágio neste momento, pule para a questão 26 nesta página***
20. Qual a área e local do estágio atual? _____

21. Seu estágio é: () remunerado () não remunerado
22. O tipo de estágio é: () curricular () extracurricular
23. Indique a carga horária semanal do estágio: _____
24. Você está satisfeito(a) com seu estágio atual? () Sim () Não () Mais ou menos
25. Avalie o quanto você acha que seu estágio atual tem lhe proporcionado aprendizagens nos aspectos listados a seguir, escrevendo o número que corresponde à sua resposta nos espaços que estão na frente de cada item. Use a seguinte escala de respostas (quanto maior o número mais você acha que ajudou):
- 1 – não ajudou nada 2 – ajudou pouco 3 – ajudou razoavelmente 4 – ajudou muito**
- [] a – competências técnicas da minha profissão (competência técnica)
- [] b – conhecer de modo amplo o campo da minha profissão (conhecimento do campo profissional)
- [] c – conhecer pessoas ligadas à profissão e como estabelecer contatos profissionais (rede de contatos)
- [] d – capacidade de resolver problemas no ambiente de trabalho (resolução de problemas)
- [] e – capacidade de me organizar frente às demandas do trabalho (organização)
- [] f – capacidade de assumir responsabilidades no ambiente de trabalho (responsabilidade)
- [] g – capacidade de trabalhar em equipe (trabalho em equipe)
- [] h – capacidade de realizar por conta própria tarefas de trabalho (autonomia)
- [] i – capacidade de me relacionar bem com colegas (relação interpessoal)
- [] j – capacidade de criar soluções no ambiente de trabalho (criatividade)
- [] k – saber emitir opiniões e avaliações sobre outros (dar feedback)
- [] l – saber receber opiniões e avaliações dos outros (receber feedback)
26. Como está sendo para você lidar com a saída da universidade e entrada no mercado de trabalho?
 () Muito fácil () Fácil () Difícil () Muito difícil () Indiferente
27. Escreva, a seguir, quais as suas preocupações em relação a esta transição (use o verso se necessário):

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 falsa 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 verdadeira a seu respeito (corresponde perfeitamente ao modo como você se sente, pensa ou age)
---	---	---	---	---	---	--

10. Eu tenho uma idéia clara de mim mesmo como profissional.	1	2	3	4	5
15. Eu percebo que eu levo jeito para a profissão que escolhi.	1	2	3	4	5
3. Trabalhar na profissão que escolhi é muito importante para minha realização pessoal.	1	2	3	4	5
22. Eu me sinto comprometido e envolvido com a minha opção profissional.	1	2	3	4	5
37. Eu consigo me imaginar no futuro trabalhando na profissão que escolhi.	1	2	3	4	5
54. Eu me sinto satisfeito e tranquilo com minha opção profissional.	1	2	3	4	5
*19. Eu não me sinto motivado com a carreira profissional que escolhi para mim.	1	2	3	4	5
*41. Fico imaginando se outras profissões não estariam mais de acordo com meus interesses e valores.	1	2	3	4	5
*35. Eu escolheria outra carreira profissional se pudesse voltar no tempo.	1	2	3	4	5

*1. Tenho dúvidas se realmente quero seguir carreira na profissão que escolhi.	1	2	3	4	5
33. Eu considero que tenho um projeto profissional realista para mim.	1	2	3	4	5
45. Eu tenho clareza sobre quais são os meus objetivos profissionais.	1	2	3	4	5
20. Eu tenho metas definidas em relação à minha profissão e um plano para alcançá-las.	1	2	3	4	5
29. Eu tenho planos profissionais já bem estabelecidos.	1	2	3	4	5
*2. Eu não estou seguro sobre qual caminho seguir dentro da minha profissão.	1	2	3	4	5
*25. Tenho dificuldade em definir um plano profissional para mim.	1	2	3	4	5
*17. Não sei muito bem o que fazer em termos profissionais depois que eu me formar.	1	2	3	4	5
*36. Eu me sinto um tanto perdido em relação ao meu futuro profissional.	1	2	3	4	5
7. Para mim o sucesso profissional depende fundamentalmente do esforço pessoal.	1	2	3	4	5
13. Conseguir uma boa posição na minha profissão depende de eventos que estão fora do meu controle.	1	2	3	4	5
43. Com persistência e trabalho eu sei que atingirei meus objetivos profissionais.	1	2	3	4	5
4. Eu vejo o meu futuro profissional dependendo de forças externas a mim.	1	2	3	4	5
32. Eu tenho confiança que minha carreira profissional será como eu planejar.	1	2	3	4	5
*16. Eu vejo as minhas oportunidades profissionais dependendo mais do mercado de trabalho ou dos outros do que de mim mesmo.	1	2	3	4	5
47. Eu sou o principal responsável pelo que acontece ou acontecerá em minha carreira profissional.	1	2	3	4	5
*34. Para eu me dar bem profissionalmente precisarei contar com a ajuda da sorte.	1	2	3	4	5
49. Acredito que o meu futuro profissional depende do modo como eu o antecipo e planejo.	1	2	3	4	5
*14. Não há muita coisa que eu possa fazer para aumentar minhas chances de sucesso profissional.	1	2	3	4	5
40. Eu me considero um profissional bem preparado na área em que atuo ou pretendo atuar.	1	2	3	4	5
*53. Acho que não tenho conhecimentos suficientes para exercer minha profissão satisfatoriamente.	1	2	3	4	5
24. Eu tenho confiança na minha capacidade de lidar com situações profissionais imprevistas.	1	2	3	4	5
11. Eu percebo que tenho qualidades pessoais importantes para exercer bem a minha profissão.	1	2	3	4	5
*27. Se possível, eu prefiro evitar desafios que ponham à prova minhas capacidades profissionais.	1	2	3	4	5
9. Eu domino as habilidades necessárias para exercer a minha profissão eficazmente.	1	2	3	4	5
*18. Eu me sinto inseguro para exercer a minha profissão.	1	2	3	4	5
5. Eu me considero capaz de lidar com situações novas para mim em minha profissão.	1	2	3	4	5
*51. Tenho medo de não ser competente na minha profissão.	1	2	3	4	5
48. Eu me sinto capaz de executar satisfatoriamente as tarefas relacionadas à minha profissão.	1	2	3	4	5

30. Sinto que tenho ou terei dificuldades para me desempenhar bem em meu papel profissional.	1	2	3	4	5
8. Eu me sinto confiante para solucionar problemas e tomar decisões no dia-a-dia da minha profissão	1	2	3	4	5
42. Eu constantemente avalio quais habilidades preciso aprimorar para atingir meus objetivos profissionais.	1	2	3	4	5
21. Tenho refletido sobre minhas experiências a fim de identificar ou refinar meus interesses relacionados à profissão.	1	2	3	4	5
52. Busco ativamente informações sobre oportunidades de trabalho em minha profissão.	1	2	3	4	5
12. Tenho procurado realizar cursos complementares para atuar em minha profissão (extensão, atualização, capacitação, aperfeiçoamento, pós-graduação).	1	2	3	4	5
50. Procuo sempre planejar o que estarei fazendo daqui a um semestre ou um ano em termos profissionais ou educacionais.	1	2	3	4	5
26. Eu tenho metas objetivas de curto prazo para minha carreira.	1	2	3	4	5
39. Quando estabeleço uma meta relacionada à minha carreira, eu procuro desenvolver uma estratégia clara de como alcançá-la.	1	2	3	4	5
28. Costumo colocar em prática meus planos profissionais.	1	2	3	4	5
46. Tenho avaliado o rumo que minha carreira está seguindo a fim de verificar se meus objetivos estão sendo atingidos.	1	2	3	4	5
38. Tento identificar possíveis barreiras ou dificuldades para executar meus planos profissionais.	1	2	3	4	5
44. Tenho buscado modos de lidar com possíveis barreiras a meus planos profissionais.	1	2	3	4	5
31. Tento construir e manter uma rede de contatos pessoais que possam me ajudar a ingressar no mercado de trabalho.	1	2	3	4	5
6. Procuo pessoas que eventualmente possam me auxiliar no desenvolvimento de minha carreira.	1	2	3	4	5

Observação: os itens desta última seção medem variáveis de desenvolvimento de carreira e estão dispostos fora de ordem para facilitar a visualização das escalas e seus itens. Seguindo a seqüência apresentada na tabela, temos as escalas: identidade profissional (itens 10 a 1), decisão de carreira (33 a 36), lócus de controle profissional (7 a 14), auto-eficácia profissional (40 a 8) e planejamento de carreira (42 a 6). Itens com asterisco têm sentido revertido.

Muito obrigado pela sua participação!

Eu gostaria muito de poder contar com a sua colaboração em uma continuação deste estudo, em que pretendo realizar entrevistas para conhecer mais sobre a experiência universitária e as expectativas de transição para o trabalho. Se você não se importa de se colocar à disposição para participar da continuidade deste estudo, por favor preencha os campos abaixo (caso contrário deixe-os em branco). O fato de você se colocar à disposição não implica nenhuma obrigatoriedade em participar da pesquisa no futuro. Caso você seja contatado mais adiante, os objetivos e procedimentos da pesquisa serão explicados e você poderá optar pela participação ou não na mesma. Mais uma vez obrigado pela sua colaboração e atenção.

Nome: _____ E-mail: _____

Telefone(s) para contato: _____

Anexo B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Rapport: Olá, meu nome é Cláudia, eu estou fazendo uma pesquisa sobre a transição dos estudantes da universidade para o mercado de trabalho e por isso eu gostaria de conversar com você. Eu vou propor alguns temas mais gerais, no início, para ir conhecendo um pouco sobre você, e depois vamos conversar sobre suas escolhas vocacionais, vivências universitárias e expectativas em relação ao futuro profissional. Embora eu tenha elaborado algumas perguntas, elas servem apenas de guia para essa entrevista, o que significa que você poderá falar livremente e eu lhe farei perguntas quando for necessário. Você gostaria de fazer alguma pergunta antes de iniciarmos a entrevista? Podemos começar?

Temas a serem abordados	Exemplos de perguntas	Objetivos
1.Contextualização em relação ao participante: breve histórico de vida.	1.1- Conte um pouco sobre você, para que eu possa conhecer seu contexto de vida (como você vive, o que faz atualmente...) 1.2- Você poderia me falar sobre sua história de vida, mencionando etapas ou eventos mais marcantes?	Procurar obter informações sobre a vida familiar, escolar, laboral, social - papéis de vida desempenhados atualmente e sua importância. Obter informações que auxiliem a compreender o caso de forma mais holística e complexa.
2.Histórico das questões vocacionais	2.1- Como você chegou à escolha deste curso? Você se lembra de seus interesses por atividades profissionais ao longo da vida?	Investigar exploração vocacional na escolha, apoio de outros importantes, processo de tomada de decisão. Conhecer a forma como as questões vocacionais vêm se desenvolvendo ao longo da vida para entender o momento presente.
3.Percurso na graduação das questões vocacionais.	3.1 - Eu gostaria que você refletisse sobre como eram os seus interesses, valores e habilidades no início da graduação e como são agora? Como você se percebia no início do curso e como se percebe agora (suas principais características pessoais)? 3.2- Como você tem se envolvido em busca de informações e experiências relativas a sua futura profissão? A sua forma de fazer essas atividades se modificou ao longo da formação ou não?	Compreender o desenvolvimento do autoconceito, da exploração vocacional e dos valores ao longo da formação acadêmica.
4.Experiências acadêmicas consideradas importantes à formação.	4.1- Quais foram as experiências durante o seu percurso universitário mais importantes para a sua formação? Por quê? O que você aprendeu com elas e de que forma o fez? (aprofundar na compreensão da participação do aluno nas experiências, do contato com colegas e professores / supervisores, das atividades desempenhadas). Obs.: caso o estudante não mencione o estágio como uma experiência de formação importante, será perguntado sobre como foi esta vivência, para poder levantar hipóteses sobre o motivo dela não ter sido	Mapear as experiências universitárias relevantes, compreendendo de que forma se fizeram importantes e se estão relacionadas à transição de papéis entre estudante e trabalhador.

	comentada pelo aluno.	
5. Transição da universidade para o mercado de trabalho: como o estudante está lidando com este processo.	<p>5.1- Como você está se sentindo ao pensar que está próximo (a) de sair da universidade para a entrada no mundo do trabalho? (investigar se o aluno tem pensado sobre essa questão e quais sentidos tem atribuído a esta etapa de vida).</p> <p>5.2- O que você tem feito para lidar com essa transição? (averiguar como o aluno tem elaborado planos, se tem refletido, buscado estratégias para alcançar metas, explorado possibilidades, buscado informação ou auxílio para se preparar para a transição de carreira).</p> <p>5.3- Você se sente preparado (a) para deixar a universidade e ingressar na vida profissional? Por quê?</p> <p>5.4- Qual a sua percepção sobre a inserção no mercado de trabalho dos egressos do seu curso?</p>	Abordar os processos de adaptabilidade de carreira para lidar com a transição da universidade para o mercado de trabalho.
6. Identidade de papel de estudante, trabalhador e profissional.	<p>6.1- Se você pudesse escolher entre trabalhar ou não trabalhar, sem ter problemas financeiros, o que você faria? (investigar a importância do papel de trabalho na vida do indivíduo, ou seja, se abriria mão deste papel ou se deseja priorizá-lo e por quê).</p> <p>6.2- Você gostaria de continuar mais tempo na graduação antes de se formar? Por quê?</p> <p>6.3- Se você só pudesse trabalhar ou estudar, o que escolheria fazer? Por quê?</p> <p>6.4- Você se imagina trabalhando na sua profissão? Em que atividades e de que forma? (analisar interesse pela profissão e confiança no próprio desempenho).</p> <p>6.5- Se você pudesse trocar de curso agora e estar se formando em outra profissão, você o faria? Por quê? (identificação com a profissão, satisfação com a escolha).</p>	Investigar sobre a saliência dos papéis de estudante, trabalhador e profissional, analisando a identificação do aluno com os mesmos.

Anexo C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Este estudo está sendo realizado com o objetivo de descrever algumas opiniões e expectativas de formandos sobre sua formação, o mercado de trabalho e como se sentem nesse momento de transição ao mercado de trabalho. Embora esta pesquisa não traga nenhum benefício direto aos participantes, a sua colaboração poderá contribuir para a construção do conhecimento científico na área de desenvolvimento de carreira. O estudo envolve a sua participação respondendo a questionários e escalas, que duram em média 25 minutos. Este estudo faz parte da dissertação de mestrado de Cláudia Sampaio Corrêa da Silva e está sendo orientado pelo Prof. Dr. Marco A. P. Teixeira, do Instituto de Psicologia da UFRGS, com quem podem ser obtidas maiores informações (Rua Ramiro Barcelos, 2600, sala 117, Bairro Santana, Porto Alegre, RS, e-mail: mapteixeira@yahoo.com.br ou telefone (51) 33085454). Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS (Rua Ramiro Barcelos, 2600, Bairro Santana, Porto Alegre, RS - fone (51) 33085441, e-mail: cep-psico@ufrgs.br).

Pelo presente Termo de Consentimento, eu, _____ declaro que sou maior de 18 anos e que fui informado dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, e estou de acordo em participar da mesma. Fui igualmente informado: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do meu direito de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto me traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas; d) que as informações obtidas serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ficando disponíveis para futuras análises; e) que os questionários respondidos serão arquivados sob a guarda do pesquisador responsável por cinco anos e depois destruídos.

Este documento é emitido em duas vias, uma para o pesquisador e outra para o participante.

Data ___/___/___ Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Anexo D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Este estudo está sendo realizado com o objetivo de compreender as percepções de estudantes universitários sobre a transição da universidade ao mercado de trabalho. Embora esta pesquisa não traga nenhum benefício direto aos participantes, a sua colaboração poderá contribuir para a construção de conhecimento científico nesta área e beneficiar perspectivas de intervenção psicológicas futuras. O estudo envolve a sua participação em pelo menos uma entrevista individual com duração aproximada de 50 a 90 minutos. A princípio será feita uma entrevista com cada participante. Havendo a necessidade de mais entrevistas, isso será previamente acordado entre pesquisadores e participantes. Este estudo faz parte da dissertação de mestrado de Cláudia Sampaio Corrêa da Silva e está sendo orientado pelo Prof. Dr. Marco A. P. Teixeira, do Instituto de Psicologia da UFRGS, com quem podem ser obtidas maiores informações (Rua Ramiro Barcelos, 2600, sala 117, Bairro Santana, Porto Alegre, RS, e-mail: mapteixeira@yahoo.com.br ou telefone (51) 33085454). Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS (Rua Ramiro Barcelos, 2600, Bairro Santana, Porto Alegre, RS - fone (51) 33085441, e-mail: cep-psico@ufrgs.br).

Pelo presente Termo de Consentimento, eu, _____ declaro que sou maior de 18 anos e que fui informado dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, e estou de acordo em participar da mesma. Fui igualmente informado: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do meu direito de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto me traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas (em publicações científicas serão utilizados nomes fictícios); d) que as informações obtidas serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ficando disponíveis durante 5 anos para futuras análises.

Este documento é emitido em duas vias, uma para o pesquisador e outra para o participante.

Data ___/___/___ Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Anexo E

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

REGISTRO NUMERO: 25000.089325/2006-58

PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 2009/020

Título do Projeto:

De estudante a profissional: a transição de papéis na passagem da universidade ao mercado de trabalho

Pesquisador(es):

Marco Antônio Pereira Teixeira (pesquisador responsável)
Claudia Sampaio Corrêa da Silva

Os pesquisadores atenderam as solicitações do CEP e esclareceram que os alunos do Curso de Psicologia não farão parte do estudo. Porém, o CEP solicita ainda que seja incluída, no TCLE (Anexo F), a informação de que as entrevistas com os supervisores serão gravadas. O projeto será aprovado mediante a apresentação do TCLE modificado.

O projeto atende aos requisitos necessários. Está **aprovado** pelo CEP-Psicologia por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução nº196/96 e complementares do CONEP e Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Eventos adversos e eventuais ementas ou modificações no protocolo de pesquisa devem ser comunicadas a este Comitê. Devem também ser apresentados anualmente relatórios ao Comitê, inicialmente em 16/06/2010, bem como ao término do estudo.

Aprovado, em 06/07/2009.

Comitê de Ética em Psicologia
Registro 25000.089325/2006-58
UFRGS