

PAULA ALESSANDRI

**TRAJETÓRIA DE VIDA E DE TRABALHO E
ADAPTABILIDADE DE CARREIRA**

**PUC-CAMPINAS
2019**

PAULA ALESSANDRI

**TRAJETÓRIA DE VIDA E DE TRABALHO E
ADAPTABILIDADE DE CARREIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Professora Doutora Leticia Lovato Dellazzana Zanon

**PUC-CAMPINAS
2019**

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

155.24 Alessandri, Paula.
A371t Trajetória de vida e de trabalho e adaptabilidade de carreira / Paula
Alessandri.- Campinas: PUC-Campinas, 2019
257 f.

Orientadora: Letícia Lovato Dellazzana Zanon.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências da Vida,
Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.
Incluem anexos e bibliografias.

1. Adaptabilidade (Psicologia). 2. Ocupações. 3. Orientação profissio-
nal. 4. Psicologia do desenvolvimento. I. Zanon, Letícia Lovato Dellazza-
na. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências
da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD - 22. ed. 155.24

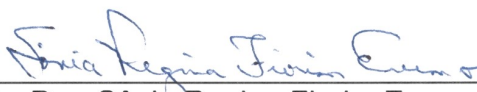
PAULA ALESSANDRI

**TRAJETÓRIA DE VIDA E DE TRABALHO E
ADAPTABILIDADE DE CARREIRA**


BANCA EXAMINADORA



Presidente Profa. Dra. Leticia Lovato Dellazzana Zanon



Profa. Dra. Sônia Regina Fiorim Enumo



Prof. Dr. Marcelo Afonso Ribeiro

**PUC-CAMPINAS
2019**

Às flores mais lindas, nossas mães
Adalcina Silvestre Alessandri e
Anna Sonja Meyer

AGRADECIMENTO

Confesso que este é um momento muito especial. Acredito que não será possível considerar, neste espaço, o agradecimento a todas as pessoas e instituições que transpassaram a minha vida para que eu pudesse ter acesso e vivenciar esta experiência. Portanto, agradeço a todos e a todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para este momento.

Agradeço ao Fábio Ribeira por ter me inserido no mundo acadêmico, à Célia Mundim, pelos incentivos e por ter me apresentado a Profa. Dra. Solange Wechsler, que me recebeu no seu grupo de pesquisa e acreditou que seria possível, antes mesmo de mim. Além disso, sou grata às minhas queridas alunas e aos meus queridos alunos que me inspiram nesta nova profissão, a docência.

Agradeço à minha mãe Adalcina que, embora não tenha tido a oportunidade de estudar, sempre valorizou os estudos e me apresentou o meu bem maior: a FÉ. À Sonja Meyer, exemplo de vida, que, apesar do pouco tempo que convivemos, esteve sempre tão atenta aos meus sonhos.

Ao meu pai, Hélio Alessandri, sempre cuidadoso e presente, cozinheiro de mão cheia. À minha querida irmã Marcela, minha família, ao meu irmão, Helinho, que, mesmo com a distância, sempre esteve presente. À Dani e aos meus sobrinhos, Davi, Vinicius e Raul, exemplos de vida. À minha tia Ana Lúcia por suas palavras de incentivo e por sempre me colocar em suas orações. À família Meyer, quanto amor!

Ao meu grande amor, Bernd Christian Meyer, meu companheiro de vida. Sem ele, definitivamente este sonho não seria possível. Foram tantos desafios e emoções nestes dois anos e conseguimos! Sem palavras para te agradecer.

Às minhas queridas amigas, de todas as horas, em especial Giuliana, Luciene, Mara e Johanna que acompanharam de perto esta jornada. À minha querida amiga Rita Barreto Antonioli, sempre tão carinhosa, adotou-nos como família. À querida Lucilene, minha mentora, por me acompanhar nesta jornada.

Um agradecimento muito especial à participante da minha pesquisa, pela sua generosidade e inteireza com que contribuiu com o trabalho, além da sua disponibilidade em comparecer aos cinco encontros.

Às minhas coordenadoras, Daniele Eloise do Amaral Silveira Kobayashi e Vanessa Cabrelon Jusevicius, pelo grande apoio, incentivo e compreensão neste período e pela mentoria na construção deste novo caminho, a docência.

À toda equipe de apoio da PUC-Campinas, sempre tão zelosos. Em especial, agradeço à Elaine e à Maria Amélia pela atenção, paciência e por nos acolher.

À minha companheira de mestrado Lica, um agradecimento especial, obrigada por ter sido tão presente. À Natascha, ao Murilo e Patrick sempre atenciosos e disponíveis para compartilhar os seus conhecimentos, essenciais para o meu trabalho. À minha turma de mestrado, pessoas ímpares.

Aos Doutores que participaram da banca de qualificação, Prof. Dr. João Carlos Caselli Messias e Dra. Sueli Aparecida Milaré, pelas contribuições com o trabalho e disponibilidade.

Ao Marcelo Afonso Ribeiro, que, por meio dos seus livros e palestras, contribuiu, sem saber, para ampliar a minha visão sobre a temática do estudo.

À Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana Zanon e Prof. Dr. Wagner de Lara Machado por fazerem parte desta história. Foi muito, muito bom ter encontrado vocês neste caminho, não poderia ter sido diferente.

Agradeço especialmente à minha orientadora Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana Zanon que me recebeu de braços abertos, mesmo sabendo de todos os desafios que teríamos, já que mudamos a rota. Suas orientações e sensibilidade foram fundamentais para o meu crescimento e avanço na pesquisa.

Ao Prof. Dr. Wagner de Lara Machado, por ter me apresentado ao mundo da pesquisa, pela apresentação à temática da adaptabilidade de carreira, por toda a sua paciência e respeito no meu processo para encontrar o meu caminho, por me inspirar.

À PUC-Campinas pela oportunidade que me concedeu no aprimoramento da minha capacitação e à CAPES por possibilitar esta formação.

Ressalto que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Bausch falava sempre do tempo largo que necessitava para criar (juntamente com os “seus”). Temos, portanto, primeiro o nada, depois o fragmento, depois a pergunta, a resposta, a frase e a arte de uma cerzideira de restos ou “totalidades” que embatiam noutras “totalidades” sem formar UMA “totalidade”.

Carlos Vidal sobre Pina Bausch: o método e o amor

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAS – Escala de Adaptabilidade de Carreira

RAC – Recursos de Adaptabilidade de Carreira

R5EI-RAC – Roteiro dos Cinco Encontros para Investigação dos Recursos de Adaptabilidade de Carreira

PAC – Painel de Adaptabilidade de Carreira

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Sistematização dos principais enfoques de carreira e orientação profissional a partir das demandas-chave de cada contexto sócio-histórico.....	31
Tabela 2. Modelo de Maturidade Vocacional para Adolescentes dentro da Teoria Desenvolvimentista de Donald Super.....	34
Tabela 3. Modelo de Adaptabilidade de Carreira desenvolvido por Donald Super e colaboradores.....	35
Tabela 4. Dimensões da Adaptabilidade de Carreira.....	46
Tabela 5. Recurso de Adaptabilidade de Carreira: Preocupação.....	48
Tabela 6. Recurso de Adaptabilidade de Carreira: Controle.....	49
Tabela 7. Recurso de Adaptabilidade de Carreira: Curiosidade.....	50
Tabela 8. Recurso de Adaptabilidade de Carreira: Confiança.....	56
Tabela 9. <i>Life Designing</i> - Enfoque da Construção da Vida para aconselhamento e construção de carreira.....	55
Tabela 10. Roteiro dos Cinco Encontros para Investigação dos Recursos de Adaptabilidade de Carreira (R5EI-RAC)	71
Tabela 11. Tempo médio útil e atividades realizadas nos cinco encontros.....	77
Tabela 12. Aspectos e Contextos das Fases da Vida: Pais.....	117
Tabela 13. Aspectos e Contextos das Fases da Vida: Pessoas consideradas significativas.....	118
Tabela 14. Aspectos e Contextos das Fases da Vida: Educação Formal.....	130
Tabela 15. Aspectos e Contextos das Fases da Vida: Hábitos, atividades e rotina de vida.....	141
Tabela 16. Aspectos e Contextos das Fases da Vida: Experiência, episódio ou relações muito marcantes.....	151
Tabela 17. Aspectos e Contextos das Fases da Vida: Experiências de trabalho e de estágio.....	166
Tabela 18. Aspectos e Contextos das Fases da Vida: Características pessoais da participante.....	177
Tabela 19. Resultado Autoavaliação - Recursos de Adaptabilidade de Carreira (PAC).....	179
Tabela 20. Detalhamento - Resultado Autoavaliação dos Recursos de Adaptabilidade de Carreira (PAC).....	181
Tabela 21. PAC: Exemplos Recursos de Adaptabilidade de Carreira – Segunda explicação dos itens avaliados.....	189

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Arco-Íris de Carreira.....	36
Figura 2. Uma visão sobre as possibilidades de análise do estudo Trajetória de Vida e de Trabalho e Adaptabilidade de Carreira.....	81
Figura 3. Contribuição dos RAC para a construção da carreira da participante, a partir da resposta à pergunta disparadora “Como você chegou até aqui? (trabalho atual)”.....	208
Figura 4. Exemplo da atuação dos RAC para que um dos passos de carreira (o processo de busca, durante a graduação, visando assegurar um trabalho após se formar) se efetivasse.....	209
Figura 5. Reflexão sobre a percepção da pesquisadora quanto a relação entre os RAC, aspectos e contextos das fases da vida e “Saber o que se quer” (frase da participante)	224

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para Identificação de Potenciais Participantes.....	233
APÊNDICE B – Ficha de Caracterização Sociodemográfica.....	234
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Participante.....	235
APÊNDICE D – Encontro 1 - Eu livremente.....	237
APÊNDICE E – Encontros 2 e 3 - Eu e as várias fases e contextos de vida.....	238
APÊNDICE F – Encontro 4 - Eu e a adaptabilidade de carreira.....	243
APÊNDICE G – Encontro 5 - Fechamento e eu daqui para a frente..	247
APÊNDICE H – Primeira explanação da Participante sobre a avaliação realizada – Painel de Adaptabilidade de Carreira.....	248

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Escala de Adaptabilidade de Carreira.....	253
ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP.....	255

RESUMO

ALESSANDRI, Paula. Trajetória de Vida e de Trabalho e Adaptabilidade de Carreira, 2019. 257 f. Dissertação (mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2019.

Os recursos de adaptabilidade de carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança), que compõem o constructo adaptabilidade de carreira, são vistos como habilidades de adaptação essenciais para que os indivíduos possam construir suas carreiras em um ambiente e contexto de mundo não linear, em constante mudança. Considerando a relevância deste tema, em especial para os jovens em início de carreira, este estudo teve como principal objetivo investigar os recursos de adaptabilidade de carreira (RAC) no processo de construção de carreira da participante, uma jovem recém-formada no Ensino Superior, atuando em sua área de formação e sentindo-se realizada com as suas escolhas profissionais. Como objetivos específicos definiu-se investigar a contribuição dos RAC para a construção da carreira da participante; a influência dos aspectos e contextos das fases da vida (definidos para o estudo) no desenvolvimento dos RAC, e a evolução dos RAC ao longo da vida da participante. Optou-se pela abordagem qualitativa do tipo estudo de caso único. A participante foi selecionada por conveniência. Ela é uma jovem adulta de 24 anos, formada no Ensino Superior em 2017, trabalha atualmente na sua área de formação desde 2018 (sua primeira opção), e sente-se realizada com as suas escolhas profissionais. Os dados foram coletados por meio do Questionário para Identificação de Potenciais Participantes; da Ficha de Caracterização Sociodemográfica; e do Roteiro dos Cinco Encontros para Investigação dos Recursos de Adaptabilidade de Carreira (R5EI-RAC), desenvolvidos exclusivamente para este estudo. O R5EI-RAC é composto por cinco encontros que se caracterizam principalmente por entrevistas semiestruturadas. Em um dos encontros, foi aplicado o Painel de Adaptabilidade de Carreira (PAC). Os resultados foram analisados por meio de análise de conteúdo do tipo fechada (categorias pré-definidas). Como resultados, observou-se que os RAC vêm contribuindo de forma significativa para a construção da carreira da participante, que se reflete nos resultados positivos que ela vem obtendo. Todos os RAC se mostraram bem desenvolvidos, com destaque para o recurso “preocupação”, que parece ter tido uma função impulsionadora dos demais recursos, podendo ter sido motivado por variáveis como os modelos que a participante obteve, a fase de vida em que se encontra, o contexto socioeconômico e suas características pessoais. Cada um dos seis aspectos e contextos investigados, no decorrer das fases da vida, demonstrou influenciar no desenvolvimento dos RAC da participante, em uma relação indissociável pessoa-ambiente (co-construção). Destaca-se a relevância do papel dos pais no desenvolvimento dos RAC na fase da infância e adolescência, e em especial na infância, em que operaram como modelos e contribuíram para dar os primeiros contornos e direcionamentos de outros elementos de desenvolvimento nessa fase. A valorização e o reconhecimento das potencialidades da participante, vindos de diversas formas (professores, pais, amigos e conhecidos, as próprias conquistas da participante), demonstraram contribuir para o desenvolvimento dos recursos controle e confiança, que, por sua vez se relacionam ao desenvolvimento do autoconceito e da percepção de autoeficácia. Identificou-se o caráter dinâmico, e a evolução dos RAC no decorrer da vida da participante, tanto em uma perspectiva progressiva (cada vez mais desenvolvido), como de transformação (buscando novas estratégias para adaptar-se as novas variáveis e contextos da vida). Identificou-se a importância de se pensar a carreira no decorrer da graduação.

Palavras-chave: adaptabilidade de carreira; trajetória de vida; trajetória de trabalho; desenvolvimento de carreira; construção de carreira; orientação profissional; psicologia do desenvolvimento

ABSTRACT

ALESSANDRI, Paula. Life and Work Path and Career Adaptability, 2019. 257 f. Dissertation (master's degree in Psychology) - Pontifical Catholic University of Campinas, Center for Life Sciences, Postgraduate Program in Psychology, Campinas, 2019.

The career adaptability (concern, control, curiosity, and confidence) capabilities, composing the career adaptability construct, are seen as essential adaptive skills for individuals to construct their careers in an environment and context of a non-linear world, with constant change. Considering the relevance of this topic, especially for young people in the beginning of their careers, the main objective of this study was to investigate the resources of career adaptability (RAC) in the process of the career construction of the participant, a young woman recently graduated from university working in her area of formation and feeling accomplished with her professional choices. Specific objectives were defined to investigate the contribution of the RAC to the career construction of the participant; the influence of aspects and contexts within different life stages (defined in this study) on the development of RAC, and the evolution of RAC throughout the life of the participant. In this work, the qualitative approach in form of the single case study was chosen. The participant was selected for convenience. She is 24 years old young adult, graduated from university in 2017, currently working in the field of her formation since 2018 (her first option), and she feels accomplished with her professional choices. The data were collected through the Questionnaire for Identification of Potential Participants; the Sociodemographic Characterization Sheet; and the map of the five meetings for Investigation of Resources of Career Adaptability (R5EI-RAC), developed exclusively for this study. The R5EI-RAC is composed of five meetings that are characterized mainly by semi-structured interviews. In one of the meetings, the Career Adaptability Panel (PAC) was applied. The results were analyzed by means of the content analysis of closed type (pre-defined categories). As a result, it was observed that the RAC have contributed significantly to the construction of the participant's career, which is reflected by the positive results she has been obtained. All RAC were well developed emphasizing the "concern" feature, which seems to take a driving function on the other resources, and which may have been motivated by variables such as the models that the participant assumed, the life stage within the socioeconomic context and their personal characteristics. Each of the six aspects and contexts investigated over the different life stages affected the development of the participant's RAC, in an indivisible person-environment relation (co-construction). The relevance of the role of the parents in the development of RAC during childhood and adolescence, especially during childhood, is emphasized as they served as models and contributed to give the first outlines and orientations of other development elements in that period. Valuation and recognition of the participant's potentialities, originated from different individuals (teachers, parents, friends and acquaintances, the participant's own achievements), have demonstrated to contribute to the development of resources control and confidence, which are related to the development of self-concept and perception of

self-efficacy. The dynamic character and the evolution of the RAC throughout the participant's life was identified, both in a progressive perspective (increasingly developed) and in transformation (seeking new adaptation strategies to new variables and life contexts). The importance of thinking about the career during the graduation was identified.

Keywords: career adaptability; trajectory of life; trajectory of work; career development; career building; professional orientation; developmental psychology

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	24
1.1. Breve histórico sobre a Orientação Profissional e de Carreira	25
1.1.1 Transição das teorias do século XX para as teorias do século XXI	29
1.2. Linhas Teóricas e a evolução do constructo Adaptabilidade de Carreira	32
1.2.1. Teoria do Desenvolvimento Vocacional	32
1.2.1.1 Segmento do desenvolvimento	33
1.2.1.2 Segmento do autoconceito	35
1.2.1.3 Segmento contextual: Life-Span, Life-Space Theory	36
1.2.1.4. A Adaptabilidade de Carreira como um constructo para a integração dos segmentos na Teoria <i>Life-Span, Life-Space</i>	38
1.2.2 Teoria da Construção de Carreira	40
1.2.2.1 Teoria da Construção de Carreira e o constructo Adaptabilidade de Carreira	43
1.2.2.2. Dimensões da Adaptabilidade de Carreira	44
1.2.3 Life Designing: A paradigm for career construction	52
1.2.3.1 Adaptabilidade de Carreira no modelo <i>Life-designing</i>	55
1.3 Escala de Adaptabilidade de Carreira - <i>Career Adapt-Abilities Scale</i> (CAAS)	56
1.4 Justificativa e objetivos	62
2. MÉTODO	66
2.1. Delineamento	66
2.2. Participante	67
2.3. Instrumentos	68
2.4. Procedimentos de Coleta de Dados	75
2.5. Procedimentos de Análise de Dados	78
2.6. Considerações Éticas	81
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	83
3.1. Como cheguei até aqui?	83
3.2 Fases e os aspectos e contextos das fases da vida	95
3.2.1 Fases da Vida	95
3.2.2 Aspectos e contextos das fases da vida	104
3.2.2.1 Pais e pessoas consideradas significativas	105
3.2.2.2 Educação Formal	119
3.2.2.3 Hábitos, atividades e rotina de vida	132
3.2.2.4 Experiência, episódio ou relações muito marcantes	142
3.2.2.5 Experiências de trabalho e de estágio	152
3.2.2.6 Características pessoais da participante	168
3.3. Painel de Adaptabilidade de Carreira	178

3.3.1 Síntese e discussão do PAC	193
3.4 Síntese dos Resultados e Discussão	205
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	225
REFERÊNCIAS.....	229

APRESENTAÇÃO

O interesse na temática de desenvolvimento de carreira deve-se às vivências de mudanças na minha própria carreira e por minha atuação, há quatro anos, como docente em disciplinas de gestão de pessoas e como supervisora de estágio de Psicologia Organizacional. Nestes papéis, acompanho os desafios da construção de carreira dos alunos durante a graduação e após se formarem. Como professora e supervisora de estágio, tinha a seguinte curiosidade: O que aconteceu na história de vida deste(a) aluno(a) para que ele(a) apresente um repertório mais positivo e ativo no seu processo de construção de carreira, demonstrando engajamento e comprometimento com as suas atividades? Quais aspectos da história de vida de alguém podem ter contribuído para o desenvolvimento destas características e competências? Diante destas perguntas, alguns desafios se colocaram, como, por exemplo, qual seria o referencial para estes comportamentos positivos e engajados? Além disso, também era necessária uma maior delimitação do interesse de estudo, considerando a sua abrangência e os prazos a serem cumpridos.

Assim, um primeiro passo foi identificar um referencial de competências relevantes para a carreira nos dias atuais. Foi neste momento que conheci o constructo adaptabilidade de carreira, representado por significativo e extenso referencial teórico, dentro das teorias desenvolvimentistas e contemporâneas de carreira.

Após o aprofundamento neste conceito, definiu-se que o objetivo principal da pesquisa seria investigar os recursos de adaptabilidade de carreira, isto é, preocupação, controle, curiosidade e confiança, presentes no processo de construção de carreira de um(a) jovem recém-formado(a) no Ensino Superior

(primeira graduação), que esteja atuando em sua área de formação e sentindo-se realizado(a) com as suas escolhas profissionais. Foram definidos também os objetivos específicos investigar: (a) a contribuição dos mesmos para a carreira deste(a) jovem, (b) a influência dos elementos da história de vida deste(a) jovem no desenvolvimento dos recursos de adaptabilidade, e (c) a evolução destes recursos ao longo da vida. Para que estas expectativas pudessem ser atingidas optou-se por uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso único, de forma a permitir e estimular o relato da trajetória de vida e de trabalho do(a) participante e, portanto, conhecer o constructo e essas inter-relações em profundidade.

Assim, observo a significativa relação deste estudo com a minha vida, visto que a temática carreira se relaciona, tanto com a minha experiência anterior de trabalho, como profissional da área de gestão de pessoas em empresas, quanto com a minha experiência atual, como docente do Ensino Superior.

O presente trabalho será apresentado da seguinte forma: em um primeiro momento, será realizada uma retrospectiva das principais linhas teóricas que permeiam o constructo de adaptabilidade de carreira, com o objetivo de apresentar a evolução dos conceitos da adaptabilidade. Posteriormente, serão apresentados a formalização da justificativa e os objetivos da pesquisa, bem como os caminhos escolhidos para que os objetivos do estudo pudessem ser atendidos. Na sequência, serão abordados os resultados do estudo juntamente com a sua discussão à luz da literatura pertinente, que se complementa com uma síntese dos principais pontos observados. Por último, serão apresentadas considerações finais da pesquisa. Cabe ressaltar que, em função dos instrumentos terem sido elaborados exclusivamente para este estudo, optou-se por apresentar o detalhamento dos mesmos. Além disso, a maioria dos resultados

serão apresentados por meio de trecho das falas, relato da participante da pesquisa, ilustrando os conceitos abordados.

1. INTRODUÇÃO

A adaptabilidade de carreira, dentro das teorias desenvolvimentistas e contemporâneas de carreira, é um constructo que vem sendo desenvolvido ao longo de mais de 60 anos (Ribeiro, 2011c; Savickas, 1997). Iniciou-se com Donald Super, dentro da Teoria do Desenvolvimento Vocacional, a partir do estudo da maturidade de carreira em adolescentes, em 1955. Posteriormente, por volta de 1981, o mesmo autor e colaboradores aprimoraram e ampliaram o entendimento da maturidade de carreira ao abordarem esta temática para adultos, identificando que a adaptabilidade de carreira seria o conceito que melhor descreveria as competências e os recursos importantes para o desenvolvimento de carreira deste público (Savickas, 1997). A compreensão, de forma mais completa, da adaptabilidade de carreira, que se tornou um constructo, composto por quatro dimensões/recursos (preocupação, controle, curiosidade e confiança) foi desenvolvida por Savickas (2005) dentro da Teoria da Construção de Carreira e, até hoje, outras atualizações foram realizadas (Ambiel, 2014). Anteriormente à formalização da sua Teoria de Construção de Carreira, Savickas (1997) afirmou, com bases em uma série de reafirmações e atualizações das teorias de Super, que a adaptabilidade de carreira passaria definitivamente a representar as competências necessárias para os desafios vocacionais e de carreira para todo o ciclo de vida, incluindo adolescentes e adultos. Segundo o autor, esta formalização se deu principalmente pelas transições de vida que representavam mais um desafio adaptativo em função das rápidas mudanças tecnológicas e econômicas.

Desse modo, após a apresentação da Teoria da Construção de Carreira (Savickas, 2002, 2005), em função das grandes mudanças do século XX para

XXI, por volta de 2009, foi lançado um novo modelo de intervenção de carreira, o *Life Designing Model* (Savickas et al., 2009). Este novo paradigma de orientação de carreira manteve o reconhecimento da importância da adaptabilidade de carreira para a construção de carreira e, conseqüentemente, como um dos objetivos de desenvolvimento dos trabalhos de orientação (Savickas et., 2009). E, por fim, em Savickas e Porfeli (2012) foi apresentada a concepção e o modelo da Escala de Adaptabilidade de Carreira (*Career Adapt-Abilities Scale*) (CAAS) que avalia os quatro recursos (preocupação, controle, curiosidade e confiança) que compõem o constructo.

A seguir, busca-se apresentar a evolução conceitual da adaptabilidade de carreira, por meio dos principais acontecimentos e teorias que a compuseram, visando contribuir para um entendimento das suas origens e atualizações, assim como subsidiar as análises e interpretações do presente estudo.

1.1. Breve histórico sobre a Orientação Profissional e de Carreira

As teorias de orientação vocacional, profissional e de carreira vêm se desenvolvendo de acordo com as necessidades e a realidade de cada contexto histórico. Originalmente, a orientação vocacional como uma disciplina e prática social teve o seu início no começo do século XX como resposta às demandas socioeconômicas da época (Duarte, 2009; Ribeiro, 2011a). Esse período foi marcado pela industrialização, com os avanços de ocupações e diversificação de empregos remunerados (Savickas et al., 2009). Inicialmente, a orientação profissional se dividiu basicamente em três áreas: (a) a Orientação Educacional (OE) que se refere ao auxílio ao indivíduo em todas as esferas de seu desenvolvimento; (b) a Orientação Vocacional (OV), relacionada ao auxílio a jovens vindos do Ensino Médio para ingresso na universidade; e (c) a Orientação

Profissional (OP), que diz respeito ao auxílio a pessoas que desejavam ingressar no mundo do trabalho (Ribeiro, 2011b).

Frank Parsons (1854 - 1908) é considerado o precursor da Orientação Vocacional, pois foi um dos primeiros a desenvolver trabalhos de orientação no *Vocation Bureau* dentro do *Civic Service House*, em Boston (EUA) e foi o primeiro a utilizar o termo Orientação Vocacional (Ribeiro, 2011b). Para Duarte (2009), Frank Parsons iniciou um novo domínio da Psicologia, a Psicologia Vocacional, ao procurar responder um conjunto de necessidades sociais advindas da revolução industrial. O enfoque de traço-fator, iniciado por Parsons, buscava trabalhar de acordo com a filosofia do *right man to the right place*, cujo objetivo era conhecer as características e as habilidades pessoais dos indivíduos, compará-las com as exigidas pelas ocupações e, assim, orientar a escolha profissional (Ribeiro, 2011b). Essa abordagem enfatiza a importância dos aspectos mensuráveis como preditores de sucesso vocacional (Duarte, 2009), conhecida também como Psicologia das Diferenças Individuais, a qual procura determinar a relação entre as capacidades do indivíduo e a escolha da profissão.

Em torno de 1930, um segundo movimento surgiu como alternativa à abordagem traço-fator no campo da orientação profissional: o enfoque psicodinâmico. Esse enfoque possui raízes na Psicanálise e considera os aspectos da dinâmica da personalidade, em especial os inconscientes, como elementos principais para compreender como as pessoas fazem suas escolhas vocacionais, desenvolvem sua vida profissional ou porque apresentam dificuldades no decorrer deste caminho (Lehman, Fabiano, Ribeiro, & Uvaldo, 2011). As principais referências dessa abordagem são: (a) o enfoque da

satisfação das necessidades básicas de Roe; (b) o enfoque psicanalítico de Bordin; e (c) a estratégia clínica de Bohoslavsky (Ribeiro, 2011c).

Em 1950, emergiram os modelos desenvolvimentistas como consequência do amadurecimento e da ampliação da Psicologia das Diferenças Individuais (Duarte, 2009). Este processo aconteceu, principalmente, em decorrência dos esforços empreendidos durante a II Guerra Mundial, em que se procurou uma relação entre desempenho e sucesso no trabalho (Duarte, 2009). As ideias desenvolvimentistas representaram um marco e um novo paradigma para a orientação profissional, à medida que os orientadores passaram a direcionar a sua atuação não apenas para o momento de escolha da profissão, mas também para o auxílio da vida profissional do indivíduo como um todo (Ribeiro, 2011a; Ribeiro, 2014).

Os modelos desenvolvimentistas marcaram o estudo da Psicologia que, até então, era chamada de vocacional (da vocação). Incluiu-se o conceito de carreira, considerando a sua abrangência ao longo do ciclo da vida e a relatividade, referente às várias possibilidades de desenvolvimento e atuação do papel profissional (Duarte, 2009). Assim, a ideia de descoberta da vocação foi substituída pela noção de desenvolvimento de carreira (Ribeiro, 2011b). Segundo Ribeiro (2011b), os modelos do enfoque desenvolvimentista mais citados na literatura são: (a) o de desenvolvimento vocacional de Ginzberg e colaboradores; (b) o desenvolvimento vocacional, segundo Tiedman e O'hara; (c) o desenvolvimento vocacional de Miller e Form; (d) o desenvolvimento vocacional de acordo com Havighurst; e (e) a construção do enfoque desenvolvimentista e evolutivo de Super. Este último enfoque, também conhecido como Teoria do Desenvolvimento Vocacional, compreende as bases das teorias de carreira do

século XXI (Ribeiro, 2011c). Herr e Cramer (1996) citados por Duarte (2009) ressaltam que os modelos desenvolvimentistas contribuíram para a evolução da Psicologia Vocacional na medida em que se debruçaram no desenvolvimento de metodologias e técnicas de avaliação de conceitos, como tomada de decisão, autoconceitos, estilo de vida, valores, tempos livres, escolha livre e fundamentada, flexibilidade e capacidade para lidar com a mudança.

Segundo Duarte (2009), a partir dos modelos desenvolvimentistas sutilmente a expressão orientação profissional foi sendo substituída por orientação de carreira, de forma a permitir que expressões como “comportamento de carreira”, “implementação de autoconceitos” e “desenvolvimento ao longo do ciclo de vida” fossem entrando no vocabulário científico.

Já, as décadas de 1970 e 1980 representaram o auge dos modelos psicossociais e psico-educacionais, complementados com outras referências, como o desenvolvimento de competências e a aprendizagem estruturada. Para Duarte (2009), estes modelos permitiram um avanço nos estudos de carreira. Nos anos 1990, o destaque foi para os trabalhos de intervenção embasados pelas abordagens cognitivo-comportamentais e construtivistas, as quais geraram uma ampliação da atuação do orientador, consolidando a noção de orientação de carreira. Este movimento foi possível porque estas abordagens se aproximaram de temáticas que, até então, eram de domínio de outras psicologias, como a narrativa e a psicoterapia, o estresse e a Psicologia do Trabalho (Duarte, 2009).

No que diz respeito a essas abordagens, Teixeira (2011) apresenta alguns modelos com fundamentos cognitivos que apresentaram relevância pelo impacto dos conceitos e das estratégias de intervenção: (a) modelos sociocognitivos do desenvolvimento dos interesses; (b) modelos da escolha e do desempenho de

Lent, Brown e Hackett (1994); (c) teoria de ativação do desenvolvimento vocacional e pessoal (ADVP) de Pelletier, Bujold e Noiseaux (1974); (d) teoria da aprendizagem social da tomada de decisão de Krumboltz (1981); e (e) teoria de circunscrição e compromisso de Gottfredson (1981; 1996). Segundo essa autora, a perspectiva sociocognitiva entende que a pessoa é agente do seu desenvolvimento e responsável pelo seu próprio destino e o do mundo, isto é, opera mudanças e as gere no seu sistema individual e ambiental. Bandura (1977) afirma que a acepção sociocognitiva compreende o funcionamento psicológico por meio da complexidade dos processos de aprendizagem, cuja base é a relação entre a pessoa, o ambiente e o comportamento. Um dos principais conceitos desenvolvidos pelo autor, a autoeficácia percebida, refere-se à convicção que o indivíduo tem sobre a sua capacidade de realizar com sucesso determinada atividade, ajudando-o a definir se o comportamento será ou não iniciado, o esforço que será dedicado a uma atividade e quanto tempo ele persistirá ao se defrontar com os obstáculos (Bandura, 1977).

1.1.1 Transição das teorias do século XX para as teorias do século XXI

Savickas et al. (2009) consideram relevantes as mudanças ocorridas no mundo do trabalho no início do século XXI. De acordo com esses autores, a intensificação dos processos de globalização e o rápido desenvolvimento tecnológico da informação trouxeram um novo arranjo social, com perspectivas profissionais muito menos previsíveis e definíveis e com transições mais frequentes e difíceis. Diferentemente do que ocorria durante o século XX, em que a ordem social indicava caminhos para escolhas profissionais adequadas, os trabalhadores, na era da informação, devem se tornar aprendizes ao longo da vida. Desse modo, considerando os permanentes avanços tecnológicos, os

profissionais do século XXI devem primar pela flexibilidade no lugar da estabilidade e criar estratégias para manter a empregabilidade e para criar as suas próprias oportunidades (Savickas et al., 2009).

Para os autores, o comportamento humano não é visto mais como uma função apenas do indivíduo, mas também do contexto no qual ele está inserido. A estabilidade das características individuais não é o suficiente para se lidar com as variáveis atuais do mundo do trabalho ou prever o sucesso no trabalho. Neste contexto, é necessário desenvolver habilidades e competências que diferem significativamente do conhecimento e das habilidades exigidas pelas ocupações do século XX e os modelos teóricos de carreira devem enfatizar a flexibilidade, a adaptabilidade e a aprendizagem ao longo da vida, assim como abordar as carreiras como *scripts* individuais (Savickas et al., 2009).

Assim, como resposta aos desafios apresentados acima, o *Life Designing International Research Group*¹ foi fundado por pesquisadores norte-americanos e europeus. A partir de encontros e fóruns, este grupo propôs, em 2009, o enfoque da Construção da Vida, o *Life Designing Model* (Savickas et al., 2009). Segundo Ribeiro (2011d, p. 35), "o *Life Designing* é um enfoque contemporâneo que aceita o desafio de implementar as últimas concepções elaboradas por Donald Super e realizar uma composição das propostas teóricas emergentes nas duas últimas décadas". Os parâmetros teóricos para a concepção do paradigma *Life Design* são marcados por duas teorias: a Teoria da Construção de Carreira (*Carrer Construction Theory*), de Mark Savickas (Savickas, 2002; 2005) e a Teoria da Construção de Si (*Self-Construction Theory*) de Jean Guichard (Guichard, 2009).

A seguir, a Tabela 1 representa a organização e a sistematização propostas por Ribeiro (2011c) sobre os principais enfoques de carreira e

¹ Grupo Internacional de Pesquisa sobre a Construção da Vida, tradução da autora.

orientação profissional ao longo do tempo e como eles responderam às principais perguntas-chave, conforme sugestão de Guichard (2004) citado por Ribeiro (2011c) de cada período sócio-histórico.

Tabela 1.

Sistematização dos principais enfoques de carreira e orientação profissional a partir das demandas-chave de cada contexto sócio-histórico.

1ª Demanda: Como ajudar o indivíduo a realizar o seu ajustamento vocacional/ ocupacional?	1. Enfoque traço-fator - O método pragmático de Parsons - O enfoque tipológico Hexagonal de Holland - O enfoque traço-fator
2ª Demanda: Como ajudar o indivíduo a entender os determinantes de sua escolha e poder escolher?	2. Enfoque psicodinâmico - O enfoque da satisfação das necessidades básicas de Roe - O enfoque psicanalítico de Bordin - A estratégia clínica de Rodolfo Bohoslavsky
3ª Demanda: Como ajudar o indivíduo a desenvolver sua carreira?	3. Enfoque Desenvolvimentista e Evolutivo - O modelo de desenvolvimento vocacional de Ginzberg e colaboradores - O desenvolvimento vocacional segundo Tiedman e O'hara - O desenvolvimento vocacional segundo Miller e Form - O desenvolvimento vocacional segundo Havighurst - A construção do enfoque desenvolvimentista e evolutivo de Super
4ª Demanda: Como ajudar o indivíduo a compreender seu processo de tomada de decisão e desenvolver um método de escolha?	4. Enfoque decisional e cognitivo - Teoria sociocognitiva da carreira de Lent, Brown e Hackett - Teoria da ativação do desenvolvimento vocacional e pessoal (ADVP) de Pelletier, Bujold e Noiseaux - A aprendizagem social de Krumboltz - Teoria da circunscrição e do compromisso de Gottfredson
5ª Demanda: Como ajudar o indivíduo a entender e enfrentar as múltiplas transições em sua carreira?	5. Enfoque Transicional - O enfoque transicional de Schlossberg e colaboradores
6ª Demanda: Como ajudar o indivíduo a construir sistematicamente a sua carreira em um mundo em transição?	6. Enfoques contemporâneos - Embate epistemológico contemporâneo em Orientação Profissional: objetivismo versus construtivismo versus construcionismo - Enfoque de base positivista - Enfoque do caos de Pryor, Amudson e Bright - Enfoque de base construtivista - Enfoque desenvolvimentista-contextual de Vondracek, Lerner e Schlenberg - Enfoques de base construcionista - Enfoque contextualista de Young, Valach e Collin - Enfoque Life Designing de Savickas, Guichard, Duarte e colaboradores.
7ª Demanda	7. Uma contribuição brasileira para a Orientação Profissional - A abordagem socioconstrucionista

Fonte: Ribeiro (2011c, pp. 81-83).

1.2. Linhas Teóricas e a evolução do constructo Adaptabilidade de Carreira

1.2.1. Teoria do Desenvolvimento Vocacional

Donald Super (1910 - 1994) foi um dos maiores estudiosos sobre carreira. Sua teoria foi desenvolvida ao longo de 60 anos e teve como base o pressuposto funcionalista. No funcionalismo, os dados empíricos vão sendo incorporados ao escopo da teoria (Lassance et al., 2011). Isto explica a devoção aos dados e a resistência à formulação prematura de postulados explicativos com relação às teorias de Super (Savickas, 1997). Para exemplificar esta influência, de acordo com Super (1990, p. 199) ele não apresentava uma teoria, e sim "um conjunto de teorias vagamente unificadas que abordam aspectos específicos do desenvolvimento vocacional, tomados da Psicologia evolutiva, diferencial, social, da personalidade e fenomenológica, unidas pela teoria do autoconceito e aprendizagem".

Inicialmente, Super, como a maioria dos orientadores vocacionais da época, baseou sua atuação na teoria e nos métodos de traço e fator. Porém, ao longo do tempo, como acréscimo a perspectiva diferencial, começou a considerar a carreira e o curso da vida como perspectivas de desenvolvimento, de autoconceito (*self*) e de contexto. Estas perspectivas representam as teorias de Super ao longo da sua trajetória: (a) Teoria Desenvolvimentista de Carreira; (b) Teoria de Desenvolvimento do Autoconceito; e (c) Teoria *Life-Span, Life-Space* o Teoria ao Longo da Vida e dos Espaços de Vida (Savickas, 1997). Os segmentos do desenvolvimento, autoconceito (*self*) e o contextual, que representam estas teorias, serão apresentados a seguir.

1.2.1.1 Segmento do desenvolvimento

O segmento do desenvolvimento (Teoria Desenvolvimentista de Carreira) refere-se à forma como os indivíduos constroem e negociam suas vidas de trabalho e especificam tarefas previsíveis e comportamentos de enfrentamento à medida que desenvolvem suas carreiras (Savickas, 1997). Portanto, Super enfatiza a perspectiva do desenvolvimento ao longo da vida (Lassance et al., 2011). Esta visão permitiu que os orientadores, além de combinar indivíduos com cargos, também pudessem auxiliar as pessoas a antecipar tarefas de desenvolvimento. Neste sentido, tornou-se importante desenvolver atitudes e competências decisivas e críticas que facilitassem os comportamentos necessários e significativos para enfrentar situações desafiadoras no contexto de trabalho (Savickas, 1997).

Vale ressaltar que foi neste segmento que Super desenvolveu, em 1955, um modelo para a maturidade da carreira do adolescente ou a prontidão para fazer escolhas educacionais ou vocacionais (Ambiel, 2014). A maturidade vocacional é definida como o grau em que uma pessoa estaria apta a lidar com tarefas de desenvolvimento vocacional requeridas em certos estágios (Savickas, 1997). Assim, o modelo de maturidade vocacional proposto por Super foi a principal contribuição da teoria desenvolvimentista de carreira (Lassance et al., 2011). A estrutura deste modelo é descrita por meio de quatro dimensões, apresentadas na Tabela 2: (a) duas dimensões de atitude (o planejamento de carreira e a exploração de carreira), relacionadas a respostas de previsão e curiosidade; e (b) duas dimensões cognitivas (o conhecimento sobre ocupações e carreiras e o conhecimento sobre os princípios e práticas de tomada de decisões

de carreira), relacionadas à base de informação e tomada de decisão racional (Savickas, 1997).

Tabela 2.

Modelo de Maturidade Vocacional para Adolescentes dentro da Teoria Desenvolvimentista de Donald Super

Dimensões de Atitude	Dimensões Cognitivas
Relacionadas a repostas de previsão e curiosidade: ⇒ planejamento de carreira ⇒ exploração de carreira	Relacionadas à base de informações e tomada de decisão racional: ⇒ o conhecimento sobre ocupações e carreiras ⇒ o conhecimento sobre os princípios e práticas de tomada de decisões de carreira

Posteriormente, Super e Knasel (1981) chegaram à conclusão de que, apesar do conceito de maturidade vocacional ser adequado para a avaliação e compreensão do processo de escolha profissional de adolescentes, ele não serviria para avaliação de adultos, razão pela qual eles propuseram a noção de adaptabilidade. Lassance et al. (2011) explicam que o modelo de maturidade vocacional compreende um aspecto maturacional e uma visão da dinâmica de desenvolvimento crescente e linear ou curvilíneo, diferentemente do que ocorre na idade adulta. Assim, a adaptabilidade de carreira descreveria melhor a natureza do desenvolvimento na vida adulta, etapa representada por situações que acontecem de maneira heterogênea para cada indivíduo (Super & Knasel, 1981).

Seguindo essa nova perspectiva, Super et al. (1988) indicam que o desenvolvimento acontece durante toda a vida e pode se revelar de diversas formas, ritmos e intensidades, de acordo com as condições físicas, a competência, as condições de bem-estar e a produtividade da pessoa. Nessa perspectiva, a adaptabilidade refere-se a atitudes e informações necessárias a fim de enfrentar as mudanças que ocorrem no trabalho e nas condições laborais. O

modelo de adaptabilidade desenvolvido por Super e colaboradores compreende cinco dimensões principais: duas dimensões afetivas, que envolvem a disposição para planejar e exploração e três dimensões cognitivas que se referem à informação, à tomada de decisão e à orientação para a realidade (Tabela 3).

Tabela 3.
Modelo de Adaptabilidade de Carreira desenvolvido por Donald Super e colaboradores

Dimensão afetiva	Dimensão Cognitiva
⇒ Disposição para planejar	⇒ Informação
⇒ Exploração	⇒ Tomada de decisão
	⇒ Orientação para a realidade

1.2.1.2 Segmento do autoconceito

A Teoria de Desenvolvimento do Autoconceito, publicada por Super e colaboradores em 1963, acrescenta a perspectiva fenomenológica e um segmento teórico que enfatiza o papel dos autoconceitos (*self-concepts*) no desenvolvimento vocacional. Esta teoria define o autoconceito, suas dimensões e suas metadimensões e se dedica a explicitar os processos envolvidos na formação, tradução e implementação de um autoconceito (Lassance et al., 2011; Savickas, 1997).

Segundo Super (1963) mais importante do que o que o indivíduo é, é a maneira como ele interpreta seus autoconceitos. Para o autor, os autoconceitos são como um quadro do *self* em um papel, situação ou posição, que desempenham um conjunto de funções, ou em uma rede de relações. O conjunto de autoconceitos de uma pessoa em seus vários papéis, situações, funções e relações constitui o sistema de autoconceito.

Super (1963) entende que os autoconceitos são construídos a partir da experiência social, ou seja, constituem-se naquilo que o indivíduo acredita ser e também nas atribuições de características feitas pelos outros. Estas duas

variáveis de avaliação e atribuição influenciam-se mutuamente e desenham o *self*. Os autoconceitos também podem se formar, modificar e serem substituídos ao longo do tempo, a partir da reflexão que o indivíduo faz acerca dos resultados que obtém das experiências as quais se expõe (Lassance et al., 2011; Savickas, 2002, 2005).

1.2.1.3 Segmento contextual: Life-Span, Life-Space Theory

Super, a partir de 1980, acrescentou às suas teorias o foco no contexto como fonte de parâmetro de desenvolvimento (Savickas, 1997). O segmento contextual veio como resposta às mudanças do mundo do trabalho, observadas por Super a partir dos anos de 1970, momento em que as trajetórias profissionais estavam cada vez menos lineares e estáveis. Esta nova perspectiva foi apresentada por Super, em 1980, com o modelo do Arco-Íris de Carreira (*Life Career Rainbow*), conforme Figura 1.

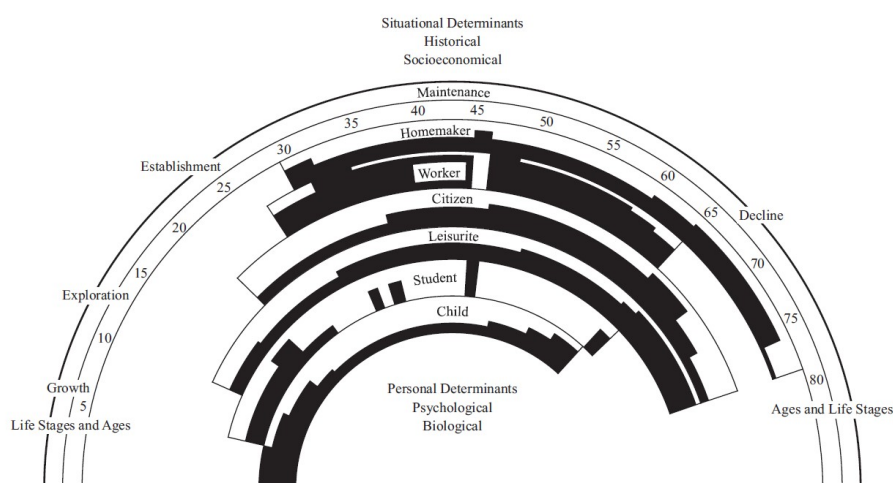


Figura 1. Arco-íris de carreira. Fonte: Super e cols. (1996, p. 127).

Figura 1. Arco-Íris de Carreira.
Fonte. Super et al. (1996, p.127)

Esse modelo é formado por duas dimensões: a primeira, *Life-span*, refere-se à dimensão temporal e evolutiva, enquanto a segunda, *Life-space*, diz respeito

à dimensão espacial (Lassance et al., 2011). Assim, surge o terceiro e último segmento teórico, intitulado a Teoria do Espaço e do Curso de Vida (*Life-span, Life-space Theory*). A perspectiva contextual aborda o modo como os sujeitos entendem o papel do trabalho entre seus outros papéis sociais e utilizam a estrutura de vida resultante a fim de cumprir seus valores pessoais (Lassance et al., 2011; Savickas, 1997).

O *life-space* representa a saliência dos papéis de vida e é visto como a base fundamental na teoria inovadora de carreiras de Super (Savickas, 1997). A dimensão *life-span* refere-se à esfera longitudinal e inclui a sequência dos estágios vocacionais de crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e desengajamento, correspondendo às etapas de desenvolvimento da infância, adolescência, adultez, maturidade e velhice (Lassance et al., 2011). Estes estágios vocacionais também são conhecidos como maxiciclos. Ainda de acordo com as autoras, cada estágio vocacional compreende o enfrentamento de tarefas evolutivas mais ou menos previsíveis.

Super (1990) também propôs que no decorrer dos estágios vocacionais (maxiciclos) cada pessoa depara-se com a necessidade de enfrentar transições dentro de um mesmo estágio (miniciclos). Quando isto acontece, o indivíduo deve retomar as tarefas de exploração (em busca de uma alternativa), estabelecimento (ao se inserir em nova atividade) e manutenção (o firmar-se na nova atividade), deparando-se ou não com tarefas de desengajamento. Assim, para Super (1990), as narrativas das carreiras são cada vez mais descritas por miniciclos, que devem ser vistos não como dificuldades, e sim como capacidade de adaptação a estes desafios e demandas, isto é, a adaptabilidade. Desta forma, a ideia que se tinha no início de desenvolvimento linear entre estágios mais ou menos regulares foi

substituída pela ideia de miniciclos de desenvolvimento vocacional (Lassance et al., 2011).

Portanto, esta nova forma de compreender o trabalho e a vida instigou a mudanças nas abordagens de orientação profissional; passando a enfatizar não somente o papel do trabalho, mas sim o arco-íris dos papéis da vida (Savickas, 1997). Complementar ao modelo do Arco-Íris de Carreira, Super apresentou, em 1990, o modelo Arco Normando, em que explicita as interações dinâmicas entre indivíduo e sociedade. Esse modelo mostra que os aspectos biográficos, geográficos, individuais e sociais estruturam a base da decisão vocacional (Lassance et al., 2011). O Arco-Íris de Carreira e o Arco Normando formam a *Life-span, Life-space Theory*.

1.2.1.4. A Adaptabilidade de Carreira como um constructo para a integração dos segmentos na Teoria *Life-Span, Life-Space*

Em uma parte do seu artigo *Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory*, Savickas (1997) apresenta uma série de reafirmações e atualizações do conceito de adaptabilidade de carreira, assim como reafirma a importância da adaptabilidade para a vida de trabalho. Para melhor apresentar as definições sobre adaptabilidade de carreira indicadas por Savickas (1997), elas serão organizadas em itens, conforme segue:

(i) O conceito de maturidade vocacional é substituído pela adaptabilidade de carreira, sendo aplicada tanto para adultos quanto para adolescentes. Segundo o autor, esta transição justifica-se, considerando alguns fatores: o crescente interesse pelo desenvolvimento de adultos, as rápidas mudanças tecnológicas e econômicas, as próprias transições de vida que representam mais

um desafio adaptativo e o argumento de que a palavra adaptabilidade possui menor conotação avaliativa se comparada à palavra maturidade;

(ii) O autor entende adaptabilidade como a qualidade de ser capaz de mudar e se adaptar a circunstâncias novas ou alteradas, sem maiores dificuldades. A conotação de mudanças intermináveis destaca uma necessidade contínua de responder a circunstâncias e situações novas, em vez de dominar um *continuum* previsível e linear de tarefas de desenvolvimento. Assim, o autor conceitua adaptabilidade como a prontidão para lidar com tarefas previsíveis de preparação e participação relacionadas ao trabalho e com os ajustes imprevisíveis decorrentes de mudanças no trabalho e nas condições laborais;

(iii) A mudança de maturidade vocacional para o conceito de adaptabilidade contribuiria para ampliar a atuação dos conselheiros para todas as idades, ajudando as pessoas, ao longo do curso de suas vidas, a antecipar escolhas e transições, explorar possibilidades e escolher direções que melhorem o ajuste e o desenvolvimento do eu;

(iv) A adaptabilidade tanto em adolescentes quanto em adultos envolve atitudes de planejamento, exploração de si e do meio e tomada de decisão com base em informações;

(v) Savickas coloca como oportunidade a importância da avaliação dos processos de adaptabilidade e seu desenvolvimento em termos de planejamento, exploração da situação, conhecimento relevante sobre si e habilidade decisional.

Assim, apesar de a adaptabilidade de carreira já ter sido sugerida e aplicada por Super e Knasel (1981) e Super et al. (1988), foi com Savickas que se observou o progresso conceitual mais importante, referente à sua compreensão e delimitação teórica (Ambiel, 2014). Desse modo, pode-se dizer que este momento

se constituiu como um marco dos estudos sobre a adaptabilidade de carreira, a partir do qual se gerou um aprofundamento teórico significativo nas próximas duas décadas até os dias de hoje (Ambiel, 2014).

1.2.2 Teoria da Construção de Carreira

As últimas atualizações da teoria *life-span, life-space* de Donald Super, realizadas por Savickas (1997), já apontavam para a concepção inicial da sua teoria, a Teoria da Construção de Carreira (Hartung & Cadaret, 2017; Ribeiro, 2011d; Savickas, 2002; 2005), que representa um avanço contemporâneo da perspectiva do desenvolvimento do comportamento vocacional e uma ampliação das formas de avaliação da carreira e da abordagem de aconselhamento.

Savickas desenvolveu a Teoria da Construção de Carreira por meio do construcionismo social. Para Savickas (2005), a Teoria da Construção de Carreira pode ser compreendida como uma metateoria que redefine os conceitos inovadores da Teoria de Desenvolvimento Vocacional de Super com base em uma visão contemporânea de carreiras usando o construcionismo social.

Porém, para que pudesse integrar os segmentos das teorias de Super, Savickas (2005) utilizou-se também do quadro tripartite desenvolvido por MacAdams (1995) como uma forma de organizar as teorias da personalidade. Esta base teórica contribuiu para a formulação dos três segmentos clássicos da Teoria da Construção de Carreira: (a) diferenças individuais em traços, (b) tarefas de desenvolvimento e estratégias de enfrentamento, e (c) motivação psicodinâmica. Assim, a Teoria da Construção de Carreira incorpora três perspectivas - representando o quê, como e por que do comportamento vocacional - sob as rubricas de tipos de personalidade vocacional, adaptabilidade de carreira e temas de vida (Savickas, 2005).

Ribeiro (2011d) sugere que a teoria de Savickas apresenta a passagem de uma visão de mundo organísmica para uma visão contextualista, da maturação de estruturas internas (maturidade vocacional) para a adaptação ao contexto (adaptabilidade de carreira) e da visão de implementação da carreira na realidade para o de construção da carreira na realidade. Perceber as carreiras por meio de perspectivas construcionistas e contextuais significa atentar-se aos processos interpretativos, à interação social e à negociação do significado, entendendo que carreiras não se desdobram, e sim são construídas quando os indivíduos fazem escolhas que consideram seus autoconceitos e fundamentam seus propósitos na realidade social dos papéis do trabalho (Savickas, 2005).

Duarte (2009) ressalta que a premissa central da Teoria da Construção de Carreira é como as pessoas ajustam o trabalho em suas vidas, e não como as pessoas se ajustam às ocupações. Savickas (2002; 2005) retoma, para a formulação da sua teoria, as dez proposições da Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Super (1953), chegando a 16 proposições. Ribeiro (2011d) apresenta os pontos centrais desta atualização:

(i) "As pessoas constroem suas carreiras numa ecologia social particular" (Savickas, 2002, p. 157);

(ii) Os papéis sociais na forma como se organizam e como são priorizados têm destaque na compreensão da carreira, à medida que refletem a forma como uma pessoa se engaja na sociedade. O foco específico da carreira transforma-se no foco ampliado da saliência e hierarquia de papéis sociais;

(iii) O autoconceito é gerado pela identificação com os outros e é responsável por controlar, guiar e avaliar o comportamento vocacional e, ao mesmo tempo, é sobredeterminado pelas próprias práticas sociais da pessoa, isto

é, o sujeito também molda o contexto. A atividade de trabalho permitiria a construção de si no mundo social;

(iv) A construção da carreira seria o desenvolvimento do comportamento vocacional ao longo do tempo.

Na visão de Ribeiro (2011d), a Teoria da Construção de Carreira configura-se entre modelos mais tradicionais baseados em testagem e modelos mais contemporâneos focados na narrativa e nos relatos autobiográficos. Segundo o autor, Savickas propõe um processo de Orientação Profissional com duas etapas:

(i) Avaliação: em um primeiro momento, é realizada uma avaliação de quatro dimensões da vida do orientando (espaço de vida; adaptabilidade de carreira; autoconceito vocacional e temas de carreiras; e identidade vocacional, que se refere ao levantamento de interesses) por meio de inventários e escalas específicos;

(ii) Orientação: "a partir de uma interpretação e integração do material levantado em conjunto com o orientando, é realizada a construção de uma narrativa de carreira que permita articular trajetória e projeto de vida" (Ribeiro, 2011d, p. 38).

Os processos de orientação e de desenvolvimento de carreira devem considerar tanto a carreira objetiva (sequência de vínculos com o mundo do trabalho) quanto a carreira subjetiva (significados desses vínculos para a pessoa). A carreira subjetiva pode ser entendida como um projeto de reflexão, em que é possível transformar as pessoas de atores da sua carreira em sujeitos de sua própria história de carreira (Ribeiro, 2011d; Savickas, 2002).

Os tipos de personalidade indicam o conteúdo ocupacional e a adaptabilidade aponta para os processos de enfrentamento por meio dos quais as

peessoas se relacionam com as suas comunidades e constroem suas carreiras. Para Savickas (2005), a personalidade vocacional corresponde à carreira que o indivíduo constrói e a adaptabilidade de carreira refere-se à forma como um indivíduo constrói uma carreira.

1.2.2.1 Teoria da Construção de Carreira e o constructo Adaptabilidade de Carreira

A adaptabilidade de carreira é um constructo central na Teoria da Construção de Carreira (Ambiel, 2014). Savickas (2005) apresenta algumas definições deste conceito. Para o autor, a adaptabilidade de carreira refere-se: (a) aos atributos que os indivíduos necessitam para realizar com sucesso as tarefas características das transições de miniciclos e dos estágios do maxiciclo; e (b) a um constructo psicossocial que indica disponibilidade e recursos de uma pessoa para lidar com tarefas de desenvolvimento vocacional atual e iminente, transições ocupacionais e acontecimentos e traumas pessoais.

Para Savickas (2005), um dos principais motivadores que impulsionaram a formulação do constructo de adaptabilidade de carreira foi a transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento e da tecnologia da informação. Neste novo contexto, de uma sociedade turbulenta e instável, o desenvolvimento tende a acontecer de forma não ordenada. Para o autor, a adaptabilidade contribui para os indivíduos regularem os seus comportamentos vocacionais diante das tarefas de desenvolvimento impostas por sua comunidade e as transições encontradas nos papéis ocupacionais.

A Teoria da Construção de Carreira aponta para quatro dimensões básicas da adaptabilidade de carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança), as quais representam recursos adaptativos gerais e estratégias que os indivíduos

utilizam a fim de gerenciar tarefas críticas, transições e traumas ao construírem suas carreiras (Savickas, 2005). Cada uma dessas dimensões se desdobra em um conjunto distinto de variáveis funcionalmente homogêneas que inclui atitudes (*attitudes*), crenças (*beliefs*) e competências (*competences*) específicas e forma o ABC da construção de carreira. Este por sua vez, moldam os comportamentos de enfrentamento usados para lidar com tarefas de desenvolvimento, negociar transições ocupacionais e traumas pessoais (Savickas, 2005).

De acordo com Savickas (2005), as atitudes e crenças são consideradas disposições que moldam o desenvolvimento e o uso das competências, permitindo que os indivíduos ajam de determinada maneira. As competências possuem um caráter cognitivo e modulam o comportamento vocacional, que é retratado no terceiro e mais concreto nível do modelo estrutural da adaptabilidade de carreira.

1.2.2 2. Dimensões da Adaptabilidade de Carreira

Após detalhar o modelo estrutural da adaptabilidade de carreira, Savickas (2005) elabora uma explicação de cada uma das quatro dimensões da adaptabilidade de carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança) e classifica que os indivíduos, para serem considerados adaptados, devem: (a) preocupar-se com o seu futuro relacionado ao trabalho, (b) aumentar o controle pessoal referente ao seu futuro vocacional, (c) explorar possíveis “eus” e cenários futuros por meio da curiosidade, e (d) fortalecer a confiança para perseguir seus objetivos.

A seguir, na Tabela 4, são apresentadas, de forma sucinta, as dimensões da adaptabilidade de carreira e suas correlações. As informações dispostas nas respectivas colunas compreendem: (a) a questão de carreira; (b) os problemas de

carreira quando estas questões não são respondidas; (c) as dimensões de adaptabilidade de carreira, quando se responde positivamente a estas questões; (d) os ABC's da Construção de Carreira (atitudes, crenças e competências) e os comportamentos de enfrentamento influenciados pelos ABC's da Construção de Carreira; e (e) o principal tipo de intervenção mediante o problema de carreira com o objetivo de transformá-lo em uma força adaptativa (Savickas, 2005).

Tabela 4.
Dimensões da Adaptabilidade de Carreira

(a) Questão de carreira	(b) Problema de Carreira	(c) Dimensões da Adaptabilidade de Carreira	(d) Atitudes e Crenças	(d) Competência	(d) Comportamento de Enfrentamento (<i>Coping Behaviors</i>)	(e) Intervenção de Carreira
Eu tenho um futuro?	Indiferença (<i>Indifference</i>)	Preocupação (<i>Concern</i>)	Planejado (<i>Planful</i>)	Planejamento (<i>Planning</i>)	Consciente (<i>Aware</i>) Envolvido (<i>Involved</i>) Preparado (<i>Preparing</i>)	Exercícios de orientação
Quem é dono do meu futuro?	Indecisão (<i>Indecision</i>)	Controle (<i>Control</i>)	Decisivo (<i>Decisive</i>)	Tomada de decisão (<i>Decision making</i>)	Assertivo (<i>Assertive</i>) Disciplinado (<i>Disciplined</i>) Intencional (<i>Willful</i>)	Treinamento de decisão
O que eu quero fazer com o meu futuro?	Irrealismo (<i>Unrealism</i>)	Curiosidade (<i>Curiosity</i>)	Inquisitivo (<i>Inquisitive</i>)	Exploração (<i>Exploring</i>)	Experimentar (<i>Experimenting</i>) Tomar risco (<i>Risk taking</i>) Questionar (<i>Inquiring</i>)	Atividades de procura de informação
Eu posso fazer isso?	Inibição (<i>Inhibition</i>)	Confiança (<i>Confidence</i>)	Eficaz (<i>Efficacious</i>)	Solução de problemas (<i>Problem solving</i>)	Persistir (<i>Persistent</i>) Esforçar-se (<i>Striving</i>) Empenhado (<i>Industrious</i>)	Construção da autoestima

Fonte. Savickas, 2005, p. 53.

Para apresentar o significado de cada uma das dimensões/recursos de adaptabilidade de carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança) e complementar a visão dos seus desdobramentos, já iniciadas na tabela anterior, optou-se por organizar as informações também em tabelas. Cada recurso será apresentado da seguinte forma: (a) o conceito do recurso e principais características envolvidas; (b) os itens da Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS) – Brasil, que se relacionam ao recurso; (c) os possíveis impactos na carreira quando o recurso não está bem desenvolvido, e, por fim; (d) como a intervenção pode contribuir para o desenvolvimento deste recurso de adaptabilidade. Para os itens "a", "c" e "d", utilizou-se como referência o texto de Hartung e Cadaret (2017) que sintetiza as explicações detalhadas por Savickas (2013). Já o item "b" refere-se aos itens da *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS) desenvolvida por pesquisadores de diferentes países para avaliar os recursos de adaptabilidade de carreira (Savickas & Profeli, 2012). Esta escala foi adaptada para o Brasil por Teixeira et al. (2012) e revisada posteriormente por Audibert e Teixeira (2015)². A Tabela 5 corresponde ao recurso de adaptabilidade de carreira preocupação, a Tabela 6 refere-se ao recurso controle, a Tabela 7, ao recurso curiosidade e a Tabela 8 explicita o recurso confiança.

² O percurso para elaboração da versão brasileira da CAAS será explicitado com mais detalhes posteriormente em um item destinado à escala.

Tabela 5.
Recurso de Adaptabilidade de Carreira: Preocupação

PREOCUPAÇÃO			
(a) Conceito e principais características do recurso	(b) Itens da Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS) – Brasil	(c) Impactos quando há deficiência deste recurso	(d) Foco de atuação dos orientadores de carreira para desenvolver o recurso
<p>A preocupação com a carreira lida com questões de orientação para o futuro e sentimento otimista sobre isso.</p> <p>Envolve desenvolver um senso de esperança e uma atitude <i>planful</i> sobre o futuro.</p>	<p>(1) Pensar sobre como será o meu futuro.</p> <p>(2) Perceber que meu futuro depende das escolhas de hoje.</p> <p>(3) Preparar-me para o futuro.</p> <p>(4) Estar atento (a) às escolhas educacionais e profissionais que eu devo fazer.</p> <p>(5) Planejar como atingir meus objetivos.</p> <p>(6) Pensar com cuidado sobre minha carreira.</p>	<p>A falta de preocupação com a carreira leva a um problema de indiferença e pessimismo sobre o futuro.</p> <p>Experiências, oportunidades e atividades proporcionam aos indivíduos um crescente sentimento de esperança e uma atitude <i>planful</i> em relação ao futuro.</p> <p>Insuficiente atenção ou esperança para o futuro muitas vezes precipita emoções negativas e comportamentos problemáticos.</p>	<p>Conselheiros de carreira usam intervenções de perspectiva de tempo para aumentar a preocupação com a carreira aumentando a conscientização, fomentando o otimismo e aumentando a orientação e os comportamentos futuros de planejamento.</p>

Nota. Os itens (a), (c) e (d) têm como referência Hartung & Cadaret (2017) e Savickas (2013). O item (b) refere-se aos itens da CAAS-Brasil (Audibert & Teixeira, 2015).

Tabela 6.
Recurso de Adaptabilidade de Carreira: Controle

CONTROLE			
(a) Conceito e principais características do recurso	(b) Itens da Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS) – Brasil	(c) Impactos quando há deficiência deste recurso	(d) Foco de atuação dos orientadores de carreira para desenvolver o recurso
<p>O controle de carreira envolve o aumento da autorregulação por meio da tomada de decisões na carreira e da responsabilidade pelo futuro.</p> <p>Envolve um senso de auto-direção e propriedade pessoal do futuro, juntamente com uma atitude decisiva e uma capacidade de tomar decisões sobre atividades educacionais e vocacionais.</p> <p>Comportamento assertivo e atos deliberados alimentam a autonomia individual e a autoconfiança.</p>	<p>(7) Manter-me entusiasmado (a) e otimista.</p> <p>(8) Tomar decisões por conta própria.</p> <p>(9) Assumir responsabilidade pelos meus atos.</p> <p>(10) Manter-me fiel às minhas convicções.</p> <p>(11) Acreditar na minha capacidade de dirigir a própria vida.</p> <p>(12) Fazer o que eu considero certo para mim.</p>	<p>A capacidade subdesenvolvida de controlar o futuro cria um problema de indecisão, hesitação e incerteza sobre as escolhas de trabalho e carreira.</p>	<p>Conselheiros de carreira usam intervenções de tomada de decisão para aumentar o controle de carreira, esclarecendo o autoconceito, diminuindo a ansiedade e capacitando os clientes a lidar com a oposição dos pais e de outras pessoas importantes.</p>

Nota. Os itens (a), (c) e (d) têm como referência Hartung & Cadaret (2017) e Savickas (2013). O item (b) refere-se aos itens da CAAS-Brasil (Audibert & Teixeira, 2015).

Tabela 7.
Recurso de Adaptabilidade de Carreira: Curiosidade

CURIOSIDADE			
(a) Conceito e principais características do recurso	(b) Itens da Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS) – Brasil	(c) Impactos quando há deficiência deste recurso	(d) Foco de atuação dos orientadores de carreira para desenvolver o recurso
<p>A curiosidade da carreira reflete uma atitude inquisitiva que leva à exploração produtiva da carreira, o que permite que um adolescente explore de forma realista opções vocacionais e aborde o futuro de forma realista.</p> <p>Comportamentos voltados a assumir riscos e questionadores promovem um senso de curiosidade e interesse pelo mundo do trabalho.</p>	<p>(13) Explorar o ambiente ao meu redor.</p> <p>(14) Procurar por oportunidades de crescimento pessoal.</p> <p>(15) Explorar as opções antes de fazer uma escolha.</p> <p>(16) Observar diferentes maneiras de fazer as coisas.</p> <p>(17) Investigar profundamente as questões/dúvidas que eu tenho.</p> <p>(18) Ser curioso (a) com relação a novas oportunidades.</p>	<p>A falta de curiosidade de carreira limita a exploração e estimula o irrealismo e as aspirações e expectativas irrealistas sobre o futuro.</p>	<p>Os conselheiros de carreira usam testes de realidade e intervenções baseadas em informações para estimular e reforçar a exploração e, em última análise, aumentar o conhecimento sobre o mundo do trabalho e fomentar o comportamento exploratório.</p>

Nota. Os itens (a), (c) e (d) têm como referência Hartung & Cadaret (2017) e Savickas (2013). O item (b) refere-se aos itens da CAAS-Brasil (Audibert & Teixeira, 2015).

Tabela 8.
Recurso de Adaptabilidade de Carreira: Confiança

CONFIANÇA			
(a) Conceito e principais características do recurso	(b) Itens da Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS) – Brasil	(c) Impactos quando há deficiência deste recurso	(d) Foco de atuação dos orientadores de carreira para desenvolver o recurso
<p>A confiança na carreira lida com a aquisição de capacidade de resolução de problemas e crenças de autoeficácia.</p> <p>Envolve uma atitude eficaz e uma capacidade para resolver problemas e efetivamente navegar obstáculos para construir o futuro.</p> <p>Comportamento de persistência e de empenho alimenta um senso de autoconsciência e igualdade em relação aos outros.</p>	<p>(19) Realizar as tarefas de forma eficiente.</p> <p>(20) Ser cuidadoso (a) para fazer as coisas bem feitas.</p> <p>(21) Aprender novas habilidades.</p> <p>(22) Esforçar-me para fazer o melhor possível dentro das minhas habilidades.</p> <p>(23) Superar obstáculos.</p> <p>(24) Solucionar problemas.</p>	<p>Falta de a confiança na carreira leva à inibição, e à timidez na abordagem do futuro.</p>	<p>Conselheiros de carreira usam dramatizações, modelagem social e intervenções cognitivo-comportamentais para aumentar as crenças de autoeficácia e promover a auto-estima.</p>

Nota. Os itens (a), (c) e (d) têm como referência Hartung & Cadaret (2017) e Savickas (2013). O item (b) refere-se aos itens da CAAS-Brasil (Audibert & Teixeira, 2015).

1.2.3 Life Designing: A paradigm for career construction

Este novo enfoque visa a apresentar um modelo de carreiras que atenda as novas demandas da sociedade global e que apoie intervenções relevantes, de forma a colocar os indivíduos no processo contínuo de integração em seus contextos. Savickas et al. (2009) citam Giddens (1991) para fundamentar que a perda de apoio e direção, características da nossa sociedade atual, exige uma maior reflexão para a orientação da vida. Além disso, Giddens (1991 citado por Savickas et al., 2009) aponta para o fato de que as pessoas estão cada vez mais conscientes sobre os riscos relacionados a nossa forma de vida atual. Segundo o autor, as pessoas sentem-se desamparadas e sozinhas em um contexto em que não possuem apoio psicológico, nem têm a sensação de segurança propiciada por configurações mais tradicionais. Assim, a forma de se abordar a carreira deve-se incluir as trajetórias de vida, nas quais os indivíduos projetam e constroem progressivamente suas próprias vidas, incluindo suas carreiras de trabalho (Savickas et al., 2009).

As bases para formulação do modelo *Life Designing* (Construção da Vida) foram as teorias da Construção de Carreira de Savickas (2002; 2005) e da Construção de Si de Guichard (Savickas et al., 2009). Estas teorias descrevem o comportamento vocacional e seu desenvolvimento. O paradigma da construção da vida para orientação de carreira, *Life Designing*, está estruturado para ser ao longo da vida (*long life*), holístico, contextual e preventivo (Savickas et al., 2009).

Os modelos e os métodos de intervenção em *life-design* devem estar pautados no conceito de co-evolução permanente dos indivíduos, da economia e da sociedade. Para que este conceito e novo paradigma se efetivem nos processos de orientação profissional é necessário que cinco pressupostos sejam

aplicados e produzam no indivíduo conhecimento e habilidades para analisar e lidar com os contextos ecológicos, dinâmicas complexas, causalidades não-lineares, múltiplas realidades subjetivas e modelagens dinâmicas (Savickas et al., 2009). Estes cinco pressupostos do modelo de aconselhamento são: (a) possibilidades contextuais - dos traços e estados para os contextos; (b) processos dinâmicos - da prescrição ao processo, passando do foco "do que fazer" para o "como fazer"; (c) progressão não-linear - da causalidade linear para a dinâmica não linear; (d) perspectivas múltiplas - de fatos científicos para realidades narrativas; e (e) padrões pessoais - da descrição a construção (Duarte et al., 2010; Ribeiro, 2011d; Savickas et al., 2009). Este modelo contextualizado está baseado na epistemologia do construcionismo social, "reconhecendo particularmente que o conhecimento e a identidade de um indivíduo são o produto da interação social e esse significado é co-construído através do discurso" (Savickas et al., 2009, p. 242). Ao abordar as bases epistemológicas e teóricas do construcionismo social, Ribeiro (2011d, p. 42) expõe que a "construção é a operação básica de relação entre pessoa e contexto, num processo de coevolução indissociável."

Já os objetivos da orientação em *Life Designing* pretendem atender as características estruturais da intervenção já citados acima (ser ao longo da vida, holístico, contextual e preventivo). Portanto, os objetivos em intervenções de carreira e orientação profissional devem aumentar a capacidade de adaptabilidade, narrabilidade, atividade dos clientes e intencionalidade. O enfoque da construção da vida (*Life Designing*), segundo Duarte et al. (2010), fundamenta-se nas narrativas e atividades, e não nos escores de testes e interpretações de

perfis. Descrito sucintamente, o modelo é constituído por seis grandes etapas, apesar de elas serem determinadas pelo contexto de cada cliente.

De acordo com Duarte et al. (2010) e Savickas et al. (2009), as seis etapas de intervenção são: (a) cliente e conselheiro definem o problema e identificam o que se deseja alcançar com a intervenção; (b) exploração do sistema atual de formas identitárias subjetivas, ou seja, cliente e conselheiro investigam como o cliente percebe a si mesmo atualmente e como se organiza e funciona no papel/domínio saliente; (c) abertura de perspectivas a partir da releitura das histórias de vida dos clientes; (d) localização do problema central sob uma nova perspectiva, antecipando dificuldades e a articulação de possíveis modos de ser, agir e interagir no mundo; (e) estabelecimento de um plano de ação, com o objetivo de colocar em prática e realizar tal identidade, espera-se que neste momento o cliente se engaje em atividades relacionadas a possíveis "eus" que compõem sua narrativa; e (f) acompanhamento, tanto a curto quanto a longo prazo, em que o conselheiro deve analisar os resultados do aconselhamento e propor consultas adicionais, se necessário.

A respeito das publicações recentes de Savickas sobre o *Life Designing*, em 2015, o autor lança o manual de orientação, o *Life Design Counseling Manual* (Savickas, 2015), com princípios e métodos de trabalho para que os orientadores e profissionais da área auxiliem seus clientes nas decisões sobre transições de carreira. Nessa edição, o autor apresenta a expressão orientação para construção/desenho da vida para a construção da carreira³. Nessa publicação, Savickas desenvolve a correlação entre o *Life Design Model* para intervenção de carreiras e a Teoria da Construção de Carreira. Na Tabela 9, são

³ Tradução da autora para a expressão *life-design counseling for career construction*.

organizados os principais requisitos que descrevem o enfoque da construção da vida (*Life Design*) para o aconselhamento de carreira (Ribeiro, 2011d, pp. 42-45).

Tabela 9.

Enfoque da Construção da Vida

Bases teóricas	Teoria da Construção de Carreira Teoria da Construção de si
Pressupostos	Possibilidades contextuais - Dos traços e estados para os contextos Processos dinâmicos - Da prescrição ao processo Progressão não linear - Da causalidade linear para a dinâmica não linear. Realidades múltiplas - De fatos científicos para realidade narrativa. Padrões pessoais - Da descrição à construção
Princípios	Desenvolvimento ao longo da vida (<i>long-life</i>) Abordagem holística (para projetar uma vida) Contextual (ambiente) Preventivo
Objetivos da Intervenção	Adaptabilidade Narrabilidade Atividade Intencionalidade
Passos da Intervenção	Definição do problema e levantamento de expectativas; Exploração do sistema corrente de formas identitárias subjetivas; Abertura de perspectivas a partir da releitura das histórias de vida dos orientandos; Localização do problema central sob uma nova perspectiva, antecipando dificuldades e articular possíveis modos de ser, agir e interagir no mundo; Estabelecimento de um plano de ação; Acompanhamento (curto e longo prazo).

Fonte. Ribeiro, 2011d, pp. 42-45

1.2.3.1 Adaptabilidade de Carreira no modelo *Life-designing*

Como citado anteriormente, a adaptabilidade de carreira é compreendida, no modelo de *Life Designing*, como um dos objetivos do processo de aconselhamento de carreira. Segundo Savickas et al. (2009), o *Life Design* objetiva auxiliar as pessoas a articularem e a tornarem pública uma história de carreira que sustente respostas adaptativas e flexíveis a tarefas de desenvolvimento, traumas vocacionais e transições ocupacionais. O que propicia nas pessoas o desenvolvimento de capacidades para antecipar mudanças e seu próprio futuro na transformação de contextos e as ajuda a encontrar modos de alcançar seus objetivos por meio do envolvimento em diferentes atividades.

Portanto, a intervenção no modelo *life-designing* propõe-se a aumentar a adaptabilidade de carreira com o aumento, por exemplo, dos cinco "Cs" da Teoria da Construção de Carreira: preocupação, controle, curiosidade, confiança e compromisso (Savickas et al., 2009).

Apesar de Savickas et al. citarem uma quinta dimensão, o compromisso, em 2009, em outras publicações (Hartung & Cadaret, 2017; Savickas, 2005, 2013; Savickas & Porfeli, 2012), a adaptabilidade de carreira é referenciada como sendo formada por quatro dimensões/recursos (preocupação, controle, curiosidade e confiança). Savickas et al. (2009) se referem a esta quinta dimensão como o compromisso de uma pessoa para com os seus projetos de vida e não apenas com o seu trabalho. Para os autores, o compromisso reforça a ideia da necessidade de um comprometimento constante do indivíduo em se mostrar ativo em todas as situações, inclusive aquelas que são incertas, podem ser geradoras de novas possibilidades e, por isso, não devem ser desconsideradas (Savickas, 2005). Para fins deste trabalho, serão consideradas as quatro dimensões da adaptabilidade de carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança).

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

O artigo publicado por Savickas e Porfeli em 2012 apresentou à comunidade científica os resultados dos esforços conjuntos entre pesquisadores de várias partes do mundo para a elaboração da *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS). No estudo citado, os autores formalizam o que pesquisadores de 13 países colaboraram para construir e desenvolver: uma escala para mensurar o constructo adaptabilidade de carreira, com base em pressupostos psicométricos. Adotou-se como referência teórica as quatro dimensões da Teoria da Construção

de Carreira (Savickas, 2005). De acordo com Savickas e Porfeli (2012), a partir das análises fatoriais exploratórias e análises de covariância, chegou-se a um resultado de 24 itens, divididos em quatro conjuntos de seis itens. Esses quatro conjuntos correspondem as dimensões da adaptabilidade de carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança).

Foi realizado o processo de adaptação e validação da escala em Portugal (Duarte et al., 2012) e no Brasil (Teixeira et al., 2012). Inicialmente, pesquisadores portugueses participaram do grupo internacional de elaboração da escala original e criaram os primeiros itens do instrumento. Depois, a equipe do Brasil juntou-se à equipe de Portugal e adaptaram os itens já traduzidos em Portugal para o português brasileiro (Teixeira et al., 2012). Entretanto, se comparada à versão-base, em língua inglesa, as versões de Portugal (Duarte et al., 2012) e do Brasil (Teixeira et al., 2012) apresentaram algumas especificidades, devido à modificação, realizada pelo grupo internacional, na forma de redigir três itens e a não comunicação desta mudança às equipes portuguesa e brasileira. Dois destes três itens alterados compuseram a versão final do instrumento internacional, que ficou composta por 24 itens. Portanto, as escalas finais em português apresentaram dois itens a menos do que a versão internacional. Apesar disso, as análises confirmatórias revelaram índices de ajuste semelhantes para os modelos portugueses em comparação aos obtidos em outros países (Duarte et al., 2012; Teixeira et al., 2012) e, de acordo com Savickas e Porfeli (2012), houve uma tendência de os escores em Portugal e no Brasil serem mais elevados do que nos demais países.

No entanto, como houve a divergência no número de itens da escala brasileira (Teixeira et al., 2012) em relação à internacional (Savickas & Porfeli,

2012), Audibert e Teixeira (2015) realizaram um estudo cujo objetivo principal foi testar uma nova versão brasileira traduzida da CAAS. Especificamente, os autores buscaram: (a) revisar a tradução dos itens, embasando-se diretamente nos itens originais em língua inglesa e incluindo todos os 24 itens da versão internacional (Savickas & Porfeli, 2012); (b) introduzir modificações na chave de respostas a fim de torná-la mais discriminativa; (c) testar o modelo de quatro dimensões da adaptabilidade de carreira por meio de análises fatoriais exploratórias e confirmatórias a fim de obter evidências de validade para o instrumento; e (d) verificar a consistência interna das subescalas do instrumento. A proposta final de Audibert e Teixeira (2015) corresponde à escala original e foi utilizada como base para elaboração do Painel de Adaptabilidade de Carreira (PAC) utilizado no presente estudo.

Como referenciado anteriormente, o modelo da Teoria da Construção de Carreira sobre a adaptabilidade de carreira foi a base para a construção da escala. Para melhor entendimento do processo de construção da escala, Savickas e Porfeli (2012) explicitam alguns aspectos da teoria, tais como:

(i) a adaptabilidade de carreira concentra-se no papel do trabalho, pois aborda desde a maneira de como ingressar no mercado de trabalho, participar do papel do trabalho e, posteriormente, lidar com transições de carreira entre posições ocupacionais;

(ii) o trabalho é um mecanismo de integração ou conexão social, constituindo-se como uma estratégia para os indivíduos se sustentarem na sociedade;

(iii) para compor e detalhar o constructo de adaptabilidade de carreira dentro da Teoria da Construção de Carreira, Savickas (2005) utilizou como base a raiz da palavra "Adaptar", "*Adapt*" em inglês.

Em latim, o significado da palavra "adaptar" refere-se a ajustar-se ou aproximar-se. Ao longo do tempo, foram elaboradas derivações: (a) adaptatividade (*adaptivity*): o quanto as pessoas estão mais ou menos preparadas para mudar; (b) adaptabilidade (*adaptability*): recursos para gerenciar a mudança; (c) adaptar-se (*adapting*): comportamentos em direção à mudança, isto é, disponibilidade para realizar transformações quando elas são necessárias; e (d) adaptação (*adaptation*): como resultado, os indivíduos se tornam mais ou menos integrados e adaptados em papéis da vida ao longo do tempo.

Na Teoria da Construção de Carreira, este sequenciamento de palavras indica uma variação entre prontidão adaptativa (*adaptive readiness*), recursos de adaptabilidade (*adaptability resources*), respostas de adaptação (*adapting responses*) e resultados de adaptação (*adaptation results*). Portanto, na inter-relação entre os derivados da palavra "adaptar", pode-se encontrar níveis mais altos de adaptação (*adaptation*) para aqueles que estão dispostos (*adaptive*) e capazes (*adaptability*) para realizar comportamentos que abordem as condições de mudança (*adapting*). Além disso, considerando que as pessoas e seus contextos estão em constante transformação, a adaptatividade, a adaptabilidade, o adaptar-se e a adaptação de um sujeito estão em estados distintos de ativação (Savickas & Porfeli, 2012). Os autores afirmam ainda que há uma ligação entre a raiz da palavra "adaptar", seus derivados e a construção da escala de adaptabilidade de carreira. Segundo os autores A citação a seguir exemplifica a

ênfase dos autores no entendimento das habilidades de adaptação como construções psicossociais:

Os recursos de adaptabilidade de carreira são os pontos fortes ou as capacidades de auto-regulação que uma pessoa pode recorrer para resolver os problemas desconhecidos, complexos e mal definidos, apresentados pelas tarefas profissionais de desenvolvimento, transições ocupacionais e traumas laborais. Esses recursos não estão no cerne do indivíduo, eles residem na intersecção pessoa - ambiente. (Savickas & Porfeli, 2012, p. 266)

Ainda, ao ampliar o entendimento sobre o constructo, indicam que, de acordo com os sistemas vivos da Ford (1994, citado por Savickas & Porfeli, 2012), as habilidades de adaptação são competências transacionais. Neste sentido, segundo Sullivan e Sheffrin (2003) citados por Savickas e Porfeli (2012), os recursos de adaptação podem ser considerados como capital humano, entendidos como competências acumuladas e conhecimento adquirido por meio da educação e experiência. Savickas e Porfeli (2012) identificam-se com o conceito de capital humano, que se refere ao que a pessoa conhece. Entretanto, esses autores assinalam que a formulação mais recente sobre capital psicológico ou *psychcap* se aproxima ainda mais da visão que possuem sobre adaptabilidade.

Youssef e Luthans (2015) definiram o *psychcap* como o estado de desenvolvimento psicológico positivo de uma pessoa. O *psychcap* pode ser caracterizado por: (a) ter confiança (autoeficácia) para assumir as responsabilidades necessárias a fim de obter sucesso em tarefas desafiadoras; (b) ser otimista em relação ao sucesso agora e no futuro; (c) perseverar em direção as metas (esperança) e, quando preciso, redirecionar os caminhos para

obtenção do sucesso; e (d) quando for acometido por problemas e adversidades, sustentar-se e desenvolver resiliência para alcançar o sucesso.

De acordo com Savickas e Porfeli (2012), a adaptabilidade como recursos psicossociais ou competências transacionais é mais variável do que os traços. Os autores entendem que a adaptabilidade de carreira se desenvolve a partir da interação do mundo interno e externo da pessoa e se relacionam fortemente com papéis específicos e contingências contextuais. Assim, para os autores, a cultura e o contexto colocam as condições de contorno da adaptabilidade e refletem que os países se diferem no grau em que induzem a formação da adaptabilidade à medida que oferecem diferentes oportunidades e condições para o desenvolvimento e expressão dos recursos psicossociais e competências transacionais. A citação a seguir explicita as premissas adotadas pelos autores:

Na teoria da construção de carreira, os recursos de adaptabilidade ajudam a formar as estratégias que os indivíduos usam para direcionar seus comportamentos adaptativos. Eles moldam um estilo característico de adaptação. Assim, os próprios recursos de adaptabilidade determinam a autoextensão no ambiente social porque condicionam os comportamentos de adaptação reais que constituem as funções de orientação, exploração, estabelecimento, gerenciamento e desengajamento. Em suma, os recursos de adaptabilidade de carreira devem ser vistos como autorregulatórios, competências psicossociais que moldam estratégias adaptativas e ações voltadas para alcançar metas de adaptação. (Savickas & Porfeli, 2012, p. 663)

Desse modo, os quatro recursos da adaptabilidade de carreira, intitulado os 4Cs (preocupação, controle, curiosidade e confiança), oferecem suporte a estratégias de autorregulação (Savickas & Porfeli, 2012). A preocupação com o futuro auxilia os indivíduos a olharem para frente e se prepararem para o que pode vir em seguida. O controle possibilita que os indivíduos se tornem responsáveis por moldar a si mesmos e seus ambientes a fim de encontrar perspectivas futuras com base na autodisciplina, no esforço e na persistência. Possíveis “eus” e cenários alternativos que os indivíduos possam moldar são explorados quando a curiosidade os leva a refletir a respeito de si em várias situações e papéis. Essas experiências de exploração e atividades de procura de informação produzem aspirações e criam confiança de que a pessoa pode realizar escolhas a fim de implementar seu projeto de vida (Savickas & Porfeli, 2012). Portanto, segundo os autores, aumentar os recursos de adaptabilidade de carreira ou habilidades de adaptação deve ser o foco prioritário na educação e no aconselhamento de carreira.

1.4 Justificativa e objetivos

As temáticas de trabalho e de carreira são muito representativas para a vida de uma pessoa, fornecendo o senso de existência e significado no mundo (Savickas et al., 2009). Entender e estudar recursos, repertórios e competências importantes para construção da relação do indivíduo com o trabalho e a construção de carreira se mostra fundamental. A possibilidade de apresentar possíveis caminhos e ferramentas que ajudem as pessoas a construírem as suas carreiras ou o que podem fazer ou desenvolver para se preparar melhor para elas é ainda mais necessário. Além disso, conhecer como os elementos que compõem a vida, com as suas configurações e contextos, podem contribuir para o

desenvolvimento dos repertórios de carreira, como por exemplo, os recursos de adaptabilidade de carreira, parece ser relevante.

Outro aspecto é o fato desta pesquisa aprofundar a temática dos recursos de adaptabilidade de carreira em um(a) jovem recém-formado(a) no Ensino Superior. Sabe-se que, atualmente, no Brasil, há um número significativo de jovens em idade produtiva e, ao mesmo tempo, uma escassez no mercado de trabalho de empregos tradicionais e estáveis. Portanto, investigar e discutir a forma como estes recursos contribuem para que os jovens se estabeleçam profissionalmente ou explorem caminhos e, até mesmo, quais aspectos e contextos da vida podem influenciar no desenvolvimento destes recursos mostra-se contributivo. O conceito de adaptabilidade de carreira (Savickas, 2005; 2009; Savickas & Porfeli, 2012) surge como uma contribuição importante das teorias de orientação profissional para a construção da carreira, considerando o contexto atual de caos e mudanças constantes. De acordo com a Teoria da Construção de Carreira (Savickas, 2015) e *Life Designing Model* (Duarte, 2009; Ribeiro, 2011d; Savickas et al., 2009), os recursos de adaptabilidade de carreira bem desenvolvidos nos ajudam a construir a nossa trajetória de trabalho, assim como lidar com situações desafiadoras, difíceis e de transição no trabalho. Savickas (2005) conceitua a adaptabilidade de carreira como um constructo psicossocial que denota disponibilidade e recursos de um indivíduo para lidar com tarefas de desenvolvimento vocacional atual e iminente, transições ocupacionais e traumas pessoais.

Considerando os motivadores da pesquisa apresentados até o momento, a sua relevância e as bases teóricas levantadas sobre o constructo, buscou-se por um estudo que permitisse investigar, em profundidade, como os recursos de

adaptabilidade de carreira, que compõem o constructo adaptabilidade de carreira, se apresentaram na vida de um(a) jovem-recém-formado(a) no Ensino Superior, e, por sua vez, contribuíram para um desfecho atual positivo de carreira deste(a) jovem. Assim sendo, formaliza-se a seguinte pergunta: Quais os recursos de adaptabilidade de carreira presentes no processo de construção de carreira de um(a) jovem recém-formado(a) no Ensino Superior (primeira graduação), que esteja atuando na sua área de formação e sentindo-se realizado(a) com as suas escolhas e como estes recursos contribuíram para esta construção?

Desse modo, este estudo tem como principal objetivo investigar os recursos de adaptabilidade de carreira presentes no processo de construção de carreira de um(a) jovem recém-formado(a) no Ensino Superior, que esteja atuando na sua área de formação e sentindo-se realizado(a) com suas escolhas profissionais. E em consonância com este objetivo pretende-se ainda investigar: (a) a contribuição dos recursos de adaptabilidade de carreira para a construção da carreira do(a) participante, (b) a influência dos aspectos e contextos das fases da vida no desenvolvimento dos recursos de adaptabilidade de carreira do(a) participante, e (c) a evolução dos recursos de adaptabilidade de carreira ao longo da vida do(a) participante.

Acredita-se que com este estudo, seja possível conhecer o constructo adaptabilidade de carreira *In loco*, por meio dos recursos de adaptabilidade de carreira que o compõem, e nesta direção apresentar evidências e exemplos da sua função e importância para a construção da carreira de um(a) jovem recém-formado(a) no Ensino Superior. Por sua vez, os resultados também podem subsidiar práticas que contribuam para o desenvolvimento dos recursos ao longo

da vida, em especial para os jovens iniciando suas vidas de trabalho (Ribeiro, 2014).

2. MÉTODO

2.1. Delineamento

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso único, que é um método que permite uma maior proximidade e profundidade na investigação de um fenômeno, no caso a adaptabilidade de carreira, de forma a considerar a sua complexidade e suas inter-relações.

Há dois autores de referência no que se refere às pesquisas de estudos de caso. Eles atuam com paradigmas diferentes, mas também convergem com relação a alguns aspectos: (a) Yin (2015), mais voltado ao pós-positivismo; e (b) Stake (2000), mais próximo do construcionismo social. De acordo com Yin (2015, p.17), do ponto de vista do escopo, o estudo de caso "investiga um fenômeno contemporâneo (o "caso") em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser tão claramente evidentes". Com relação às variações, a pesquisa de estudo de caso envolve tanto estudos de caso único, quanto de casos múltiplos (Yin, 2015). Os estudos de caso mais frequentes focalizam apenas uma unidade (um indivíduo, uma instituição, um grupo), já os estudos de caso múltiplos correspondem a vários estudos conduzidos simultaneamente com vários agentes envolvidos (Alves-Mazzotti, 2006).

Há uma falsa ideia de que os estudos de caso são fáceis de conduzir, pelo fato de lidarem com uma ou poucas unidades de análise (Alves-Mazzotti, 2006). Nesse sentido, diferentemente do que se pensa, realizar bons estudos de caso exige procedimentos sistemáticos (Yin, 2015). No que se refere ao estudo de caso único, questionam-se as suas limitações com relação à relativa dificuldade de generalização, porém Stake (2000) argumenta que o estudo de caso não deve

priorizar a generalização ou a teorização, mas sim representar o caso. Além disso, muitas vezes, o estudo de caso único permite uma visão particular levando ao surgimento de *insights* valiosos a respeito da temática estudada.

2.2. Participante

De acordo com aos interesses e objetivos do estudo apresentados, os critérios de inclusão para participar da pesquisa foram: (a) estar formado(a) no Ensino Superior há, no máximo, três anos (primeira graduação), (b) estar atuando na sua área de formação, (c) ter até 30 anos, e (d) sentir-se realizado(a) com suas escolhas profissionais. Os critérios de exclusão foram se o(a) participante: (a) tivesse dificuldade de deslocamento para comparecer aos encontros, (b) não comparecesse a algum dos encontros pré-estabelecidos com a pesquisadora, e (c) estivesse em processo de tratamento psicológico com uso de medicação psiquiátrica ou em tratamento de saúde que evidenciasse alguma debilidade física ou fragilidade emocional e, não atendessem a um dos critérios de inclusão.

Considerando-se os critérios de inclusão, a participante da pesquisa foi selecionada por conveniência (Meltzoff & Cooper, 2018). A seguir apresenta-se a descrição da participante no momento da pesquisa. Ela é uma jovem adulta, do sexo feminino, com 24 anos. Formou-se no Ensino Superior em dezembro de 2017, em uma Instituição de Ensino Superior particular do Estado de São Paulo, e trabalha na sua área de formação desde fevereiro de 2018. Os dados do curso e o local atual de trabalho foram omitidos a fim de preservar a identidade da participante. Atualmente, ela reside em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, com os pais. Possui um irmão quatro anos mais velho. Sua família migrou de outro estado para uma cidade do interior do Estado de São Paulo quando ela tinha quatro anos de idade. Sua mãe trabalha como empregada doméstica há

mais de 15 anos em uma família de origem europeia. O trabalho atual do pai e do irmão não foram questionados, nem foram comentados espontaneamente pela participante. No entanto, em um dos encontros, ela mencionou que seu pai já trabalhou como operador de máquinas e já teve um negócio próprio, todavia faliu em função de uma sociedade.

Residem em casa própria, construída pelos próprios pais quando a participante ainda era criança. Ela estudou em escola pública durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Após formar-se no Ensino Médio, realizou um ano de cursinho pré-vestibular. Nos primeiros anos do curso superior, ela foi bolsista do Programa Universidade para Todos (PROUNI), mas os últimos anos foram pagos pelos pais, em função da perda da bolsa. Segundo a participante, a aquisição de um carro pelo irmão, para se deslocar do trabalho à faculdade, desabilitou-a dos critérios para aquisição da bolsa, além das restrições orçamentárias que o programa estava passando. Atualmente, sua renda equivale a 25% da sua renda familiar e seu salário atual equivale a três salários mínimos e meio.

2.3. Instrumentos

Este estudo foi composto por três instrumentos, descritos a seguir.

Questionário para Identificação de Potenciais Participantes (APÊNDICE A)

Este questionário, desenvolvido pela pesquisadora, teve como objetivo identificar a aderência da potencial participante com relação aos critérios de inclusão e exclusão do estudo, além de verificar o seu real interesse e disponibilidade para participar da pesquisa. O questionário é composto por oito perguntas, e foram coletadas as seguintes informações sobre a participante: idade, se possui formação superior, em qual área, se é a sua primeira graduação,

se, no momento, está trabalhando em sua área de formação, se se sente realizada com relação às atividades que está exercendo, se possui disponibilidade de tempo para participar dos cinco encontros que compõem a pesquisa, se se sente à vontade para falar sobre sua trajetória de vida e de trabalho, se neste momento está realizando algum tratamento específico de saúde, e em caso positivo, se está tomando algum medicamento regular que seja importante informar.

Ficha de Caracterização Sociodemográfica (APÊNDICE B)

Desenvolvida para este estudo, esta ficha de autorelato teve como objetivo possibilitar a caracterização da participante selecionada. Foram coletados os seguintes dados: sexo, filhos e idades (se houver), estado civil, profissão do cônjuge (se houver), idade, escolaridade, cidade de moradia, atividade profissional, com quem reside, renda mensal e participação na renda familiar.

Roteiro dos Cinco Encontros para Investigação dos Recursos de Adaptabilidade de Carreira (R5EI-RAC)

Desenvolvido especificamente para este estudo, este roteiro é composto por uma sequência de cinco encontros, que se caracterizam principalmente pela realização de entrevistas semiestruturadas, com e/ou sem o suporte de atividades complementares.

O Roteiro dos Cinco Encontros para Investigação dos Recursos de Adaptabilidade de Carreira (R5EI-RAC) foi desenhado para que pudessem ser identificados e reconhecidos os recursos de adaptabilidade de carreira no processo de construção de carreira da participante. Além deste objetivo principal, a proposta dos encontros buscou atender aos objetivos específicos da pesquisa, que são investigar: a contribuição dos recursos de adaptabilidade de carreira para

a construção da carreira da participante; a influência dos aspectos e contextos⁴ das fases da vida⁵ no desenvolvimento dos recursos de adaptabilidade de carreira da participante; e a evolução dos recursos de adaptabilidade de carreira ao longo da vida da participante.

Neste sentido, entendeu-se que conhecer a trajetória de vida e de trabalho seria a estratégia que melhor atenderia às expectativas acima e os encontros deveriam, em sua maioria, permitir e estimular estes relatos. Os cinco encontros foram intitulados de acordo com o foco principal de investigação de cada um deles, conforme a Tabela 10, a seguir.

⁴ Pais e pessoas consideradas significativas; educação formal; hábitos, atividades e rotina de vida; experiência, episódio ou relações muito marcantes; experiências de trabalho e estágio; e características pessoais descritas pela participante.

⁵ Infância, adolescência, ingresso no curso superior, durante o curso superior e como recém-formada. A definição por fases da vida e respectivos aspectos e contextos teve como objetivo facilitar o relato da história de vida do(a) participante. A escolha por determinadas fases da vida e por certos aspectos e contextos foi feita considerando a possibilidade de que estes possam ter influência no desenvolvimento dos recursos de adaptabilidade de carreira e pela proximidade destes eventos com uma jovem recém-formada.

Tabela 10.

Roteiro dos Cinco Encontros para Investigação dos Recursos de Adaptabilidade de Carreira (R5EI-RAC)

Encontros	Objetivos	Atividades
Encontro 1 - Eu livremente	Identificar os recursos de adaptabilidade de carreira no processo de construção de carreira da participante, por meio do livre relato, sem abordar diretamente o constructo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C) ▪ Primeira e principal pergunta disparadora ▪ Segunda pergunta disparadora ▪ Ficha de Caracterização Sociodemográfica
Encontros 2 e 3 - Eu e as várias fases e contextos da vida	<p>Investigar a influência dos elementos (aspectos e contextos) da história de vida da participante no desenvolvimento dos recursos de adaptabilidade de carreira da participante.</p> <p>Para isso foram investigados seis aspectos e contextos em cada uma das cinco fases da vida da participante.</p>	<p>Encontro 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Perguntas sobre os aspectos e contextos das fases da vida: <ul style="list-style-type: none"> ○ Infância ○ Adolescência ○ Ingresso no Curso Superior <hr/> <p>Encontro 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Perguntas sobre os aspectos e contextos das fases da vida: <ul style="list-style-type: none"> ○ Durante o Curso Superior ○ Como recém-formada ▪ Será solicitado à participante a elaboração de uma carta fictícia, contendo as principais dicas para um(a) jovem que está ingressando no Ensino Superior. Esta atividade será elaborada e entregue posteriormente.

Tabela 10.

Roteiro dos Cinco Encontros para Investigação dos Recursos de Adaptabilidade de Carreira (R5EI – RAC) (continuação)

Encontro 4 - Eu e a adaptabilidade de carreira	Dar continuidade à investigação dos RAC (objetivos geral e específicos do estudo), porém agora abordando-os diretamente junto a participante. Para isso, será solicitado que a participante se avalie com relação aos recursos de adaptabilidade de carreira e discorra sobre a avaliação realizada. Além disso, serão realizadas perguntas adicionais, em que a participante será levada a pensar, por exemplo, de que forma estes recursos contribuíram para a sua carreira e quais possíveis aspectos da sua história de vida podem ter contribuído para o desenvolvimento dos mesmos.	▪ Painel de Adaptabilidade de Carreira (realizado a partir das respostas à CAAS) - Brasil (Audibert & Teixeira, 2015)
Encontro 5 - Fechamento e eu daqui para a frente	Propiciar um momento de fechamento do trabalho desenvolvido entre a pesquisadora e a participante. Neste momento também se espera dar um espaço para que a participante traga questões que gostaria de refletir ou discutir a partir dos encontros vivenciados.	▪ Pergunta disparadora

Nota 1. O R5EI-RAC foi desenvolvido para o estudo de dissertação de mestrado Trajetória de Vida e Trabalho e Adaptabilidade de Carreira.

Nota 2. A pesquisadora tem autonomia para realizar perguntas complementares às pré-estabelecidas.

Cabe ressaltar que a Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS) – Brasil (Audibert & Teixeira, 2015) (ANEXO A) não foi aplicada, mas utilizada como base para o desenvolvimento de uma atividade reflexiva e dialogada, o Painel de Adaptabilidade de Carreira (PAC), em que a participante se avaliou com relação aos recursos de adaptabilidade de carreira. Optou-se por utilizar a escala como suporte para o desenvolvimento do PAC, devido ao conteúdo dos itens mensurarem diretamente os recursos de adaptabilidade de carreira e terem sido traduzidos e validados no Brasil, além de se apoiarem na chave de respostas. A versão CAAS – Brasil (Audibert & Teixeira, 2015) foi traduzida e adaptada do *Career Adapt-Abilities* (CAAS) (Savickas & Porfeli, 2012).

A CAAS – Brasil é uma escala de 24 itens, que avalia a adaptabilidade de carreira, por meio das quatro dimensões: (a) preocupação, (b) controle, (c) curiosidade, e (d) confiança. A preocupação (item 1 a 6) avalia a orientação para o futuro. O controle (item 7 a 12) refere-se à responsabilidade e à apropriação com o futuro. A curiosidade (item 13 a 18) envolve a exploração de si e do meio. E a confiança (item 19 a 24) refere-se ao empenho e à persistência com relação aos desafios e aprendizagem de novos obstáculos. A consistência interna da escala corresponde a um alfa de Cronbach de 0,94. A chave de resposta é uma escala tipo Likert de 5 pontos, com as seguintes descrições: 1 (desenvolvi muito pouco ou nada), 2 (Desenvolvi mais ou menos), 3 (Desenvolvi bem), 4 (Desenvolvi muito bem), e a 5 (desenvolvi extremamente bem).

O detalhamento de cada encontro, assim como os procedimentos e orientações para a condução dos mesmos, pode ser consultado conforme segue: Encontro 1 – Eu livremente (APÊNDICE D), Encontros 2 e 3 – Eu e as várias fases da vida (APÊNDICE E), Encontro 4 – Eu e a adaptabilidade de carreira (APÊNDICE

F), e Encontro 5 – Fechamento e eu daqui para frente (APÊNDICE G). A seguir, ressaltam-se as informações e recomendações gerais do R5EI-RAC.

Os encontros devem acontecer sequencialmente, do Encontro 1 ao 5, de forma presencial. O tempo médio estipulado para a realização de cada encontro é de duas horas. Com relação ao local de realização, os encontros devem ser realizados em um espaço reservado, para evitar interrupções ou barulhos e garantir a confidencialidade das informações. Para a realização do Encontro 4, é necessário que o local escolhido tenha uma mesa, ou um suporte, que permita apoiar o Painel de Adaptabilidade de Carreira (PAC).

Por ser tratar de uma pesquisa qualitativa e em profundidade, todos os encontros foram planejados a fim de permitir flexibilidade na realização de perguntas adicionais ou complementares à temática do encontro. Além disso, buscou-se adotar, em alguns momentos, em função dos objetivos que se pretendia alcançar, a estratégia de perguntas norteadoras, referenciadas neste estudo como disparadoras, formuladas de maneira a não prever uma resposta induzida, e assim obter respostas espontâneas.

Outra recomendação importante para a condução dos encontros é que o(a) pesquisador(a) esteja preparado para lidar com as emoções do(a) participante, considerando que a maioria das perguntas realizadas estimulam a lembrança de fatos da vida. Nesse sentido, sugere-se que o pesquisador tenha experiência prévia com a prática de entrevista. Outra habilidade do pesquisador refere-se à tomada de decisão quanto à realização ou não de determinada pergunta, pois, às vezes, o(a) participante já poderá ter respondido alguma pergunta que ainda será feita.

2.4. Procedimentos de Coleta de Dados

O procedimento de coleta de dados iniciou-se com a identificação da potencial participante. Primeiramente, buscou-se identificar na rede de contatos da pesquisadora pessoas que pudessem atender aos critérios de inclusão do presente estudo. Tendo em vista uma jovem recém-formada, que poderia atender aos critérios, a pesquisadora enviou a esta potencial participante uma mensagem sucinta via *WhatsApp*. O principal objetivo desta primeira mensagem foi gerar um segundo contato via telefone, por meio do qual se explicaria a pesquisa e se verificaria o atendimento aos critérios de inclusão. Portanto, esta primeira mensagem se deu da seguinte forma: *“Olá, Luciana⁶, tudo bem? Estou realizando mestrado e acabei de receber a aprovação do meu projeto de pesquisa. Gostaria de saber se eu poderia te ligar para comentar um pouco sobre a pesquisa e verificar se você teria interesse em participar, assim como verificar o atendimento aos critérios de participação”*. A resposta foi positiva e, então, ocorreu o agendamento do contato via telefone.

Por telefone, a pesquisadora relatou do que se tratava a pesquisa e como ela aconteceria (cinco encontros) e, em seguida, realizou as perguntas do Questionário para Identificação de Potenciais Participantes para verificar a aderência aos critérios de inclusão e exclusão. As respostas da potencial participante atenderam aos critérios de inclusão e a mesma confirmou a possibilidade de participar dos cinco encontros. Na sequência, conversaram sobre a disponibilidade para o agendamento dos encontros e, de comum acordo, definiram que os encontros poderiam acontecer na primeira quinzena de julho de 2018. Ao final da conversa, foi agendado o primeiro encontro. Os encontros foram agendados considerando uma previsão de duração de até duas horas. Deve-se salientar que a participante não faz parte do círculo de amigos ou do contato regular da pesquisadora.

⁶ Nome fictício da participante.

Durante esta quinzena, os encontros ocorreram em um intervalo médio de dois a quatro dias entre eles. Os cinco encontros não foram realizados todos no mesmo local, por questões de compromisso de horários da participante e disponibilidade de reserva de salas, sendo necessário agendá-los em horários e locais diferentes. Os locais selecionados foram sugeridos ou pela participante, no seu local de trabalho ou próximo a ele caso houvesse disponibilidade de reserva de sala, ou pela pesquisadora.

Os encontros foram conduzidos utilizando-se do Roteiro dos Cinco Encontros para Investigação dos Recursos de Adaptabilidade de Carreira (R5EI-RAC), de acordo as perguntas e atividades pré-estabelecidas e da realização de novas perguntas que surgiram no decorrer da interação. Os encontros foram gravados e posteriormente transcritos. Em todos os encontros, a pesquisadora pode fazer ajustes e/ou complementações das perguntas realizadas, assim como algum comentário que tivesse como objetivo demonstrar empatia, estimular a explicação ou continuidade do relato ou demonstrar a compreensão de determinada situação. Assim, o roteiro foi utilizado como principal condutor das informações que precisavam ser mapeadas, mas de uma forma que pudesse contribuir para um encontro fluído e agradável.

Os encontros tiveram uma duração média de uma hora a uma hora e meia. No entanto, o Encontro 1, caso não tivesse sido adiantada uma parte do Encontro 2, teria tido uma duração média de 40 minutos. Cabe ressaltar que este tempo informado acima se refere a hora "útil" do encontro, isto é, o tempo utilizado entre perguntas e respostas, que se relacionaram diretamente com objetivo de investigação dos encontros. Não se incluiu neste cálculo, o tempo adicional, referente a situações como: a chegada ao local, organização de materiais, conversas iniciais e finais de assuntos diversos, seja como forma de *rapport* ou

fechamento do encontro, ou mesmo os acertos de datas e horários dos próximos encontros. A seguir, a Tabela 11 fornece uma visão do tempo médio útil utilizado em cada um dos encontros e as respectivas atividades.

Tabela 11.

Tempo médio útil e principais atividades realizadas nos cinco encontros.

Encontros	Tempo médio útil	Principais atividades realizadas*
Encontro 1 - Eu livremente	40 min	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assinatura do TCLE ▪ Primeira e principal pergunta disparadora ▪ Segunda pergunta disparadora ▪ Ficha de Caracterização Sociodemográfica
	35 min	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase Infância (adiantada do encontro 2)
Encontros 2 e 3 - Eu e as várias fases e contextos da vida	1 hora e 15 minutos	Encontro 2: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase adolescência ▪ Fase ingresso no Curso Superior
	1 hora e 30 minutos	Encontro 3: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase durante o Curso Superior ▪ Fase como recém-formada ▪ Orientação para elaboração de carta fictícia
Encontro 4 - Eu e a adaptabilidade de carreira	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Painel de Adaptabilidade de Carreira (PAC)
Encontro 5 - Fechamento e eu daqui para a frente	40 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pergunta disparadora

No Encontro 1, a pesquisadora explicou em detalhes os objetivos da pesquisa e, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE C) pela participante, iniciou a pesquisa propriamente dita. Neste encontro, foram realizadas as duas perguntas disparadoras e, em função da disponibilidade da participante em permanecer mais tempo, abordou-se também a fase da infância, planejada para ocorrer no segundo encontro. Apesar da resposta à primeira pergunta disparadora ter atendido ao principal objetivo do encontro, a pesquisadora sentiu-se mais segura em realizar também a segunda pergunta disparadora, pois não foi possível fazer esta análise rapidamente no decorrer do encontro. Ao final deste encontro, a participante preencheu a Ficha de Caracterização Sociodemográfica.

No Encontro 2, foram abordadas as fases da adolescência e o ingresso no Curso Superior e, no Encontro 3, as fases durante o Curso Superior e como recém-formada. Todos os seis aspectos e contextos foram abordados em cada uma das fases da vida propostas. Ao final do terceiro encontro, foram dadas as instruções para a elaboração da carta fictícia, que poderia ser entregue após o término dos encontros, mediante disponibilidade da participante para elaboração.

No Encontro 4, ocorreu a aplicação do Painel de Adaptabilidade de Carreira. Para este encontro, foi escolhida uma sala que tivesse uma mesa, de forma que fosse possível apoiar o painel e os cartões e, assim, espalhá-los caso necessário. Além disso, sentar ao redor da mesa possibilitou que participante e pesquisadora visualizassem a atividade, interagindo e fazendo comentários sobre a mesma.

No Encontro 5, a participante respondeu à pergunta disparadora e, a partir dela, pode-se fazer um fechamento conforme o esperado. A atividade da carta aplicada no terceiro encontro foi entregue pela participante após o encerramento dos encontros, considerando a sua disponibilidade para elaboração e disponibilidade da pesquisadora para buscá-la.

2.5. Procedimentos de Análise de Dados

Todos os cinco encontros foram gravados em áudio e transcritos literalmente. Para fins deste estudo⁷, os quatro primeiros encontros foram analisados, via análise de conteúdo. Optou-se por utilizar o modelo fechado de categorização no qual as categorias são definidas a priori (Laville & Dione, 1999). As categorias de análise pré-definidas foram: (a) recursos de adaptabilidade de carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança), (b) contribuição dos recursos de adaptabilidade de carreira na construção da carreira, (c) aspectos e contextos das fases de vida que influenciaram ou influenciam no desenvolvimento dos recursos de adaptabilidade de

⁷ A carta escrita pela participante no Encontro 3 e o Encontro 5 não foram analisados.

carreira; e (d) evolução dos recursos de adaptabilidade de carreira no decorrer das fases da vida.

Sendo assim, a análise de conteúdo transcorreu da seguinte forma: primeiramente, analisou-se a resposta à primeira pergunta disparadora do Encontro 1, em detalhes, com relação à primeira categoria de análise pré-existente - os recursos de adaptabilidade de carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança). Em seguida, analisaram-se os Encontros 2 e 3 de acordo com a segunda categoria de análise - aspectos e contextos das fases de vida que influenciaram ou influenciam no desenvolvimento dos recursos de adaptabilidade de carreira. Essa análise seguiu a sequência das fases, conforme foram abordadas nos encontros, iniciando na fase da infância e concluindo na fase como recém-formada. A primeira categoria também foi observada nestes dois encontros, 2 e 3, porém com menor ênfase.

Com relação ao Painel de Adaptabilidade de Carreira (PAC), que ocorreu no quarto encontro, os dados foram analisados principalmente de acordo com a categoria recursos de adaptabilidade de carreira. Nesse encontro também analisou-se pontualmente a categoria aspectos e contextos das fases de vida que influenciaram ou influenciam no desenvolvimento dos recursos de adaptabilidade de carreira.

As duas categorias de análises pré-definidas – contribuição dos recursos de adaptabilidade de carreira na construção da carreira e evolução da adaptabilidade de carreira no decorrer das fases da vida – foram investigadas a partir dos dados oriundos dos encontros de uma forma geral, não havendo uma única fonte. Com exceção da quarta categoria de análise “evolução da adaptabilidade de carreira no decorrer das fases da vida”, todas as outras puderam ser evidenciadas por falas da

própria participante. Portanto, analisar essa categoria exigiu maior esforço por parte da pesquisadora.

Cabe ressaltar que, para a análise e interpretação dos recursos de adaptabilidade de carreira a pesquisadora utilizou principalmente como referência: (a) os conceitos dos recursos de adaptabilidade de carreira descritos por Hartung e Cadaret (2017) e Savickas (2013); (b) os itens da Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS) – Brasil (Audibert & Teixeira, 2015); que correspondem as habilidades de adaptação que compõem os recursos, e (c) a tabela desenvolvida por Savickas (2005) com a visão macro dos recursos e seus desdobramentos. Desse modo, as Tabelas, 4, 5, 6, 7 e 8, organizadas para este estudo, foram os principais pontos de apoio para o reconhecimento dos recursos de adaptabilidade de carreira.

A análise de conteúdo no presente estudo mostra ser complementar ao mecanismo de raciocínio e análise do pesquisador com relação aos comportamentos e evidências trazidos nos relatos, em toda a sua complexidade e nuances. De acordo com Yin (2015), a análise de evidência do estudo de caso irá depender do estilo de raciocínio empírico rigoroso do próprio pesquisador, somado à apresentação suficiente de evidência e a consideração atenta e cuidados das interpretações alternativas. Portanto, a análise de dados em estudos de caso deve ter como uma das principais ferramentas a flexibilidade e habilidade do pesquisador em analisar de diversas formas e configurações dos dados coletados. Yin (2015) também ressalta que poderão ser utilizadas ferramentas que auxiliem o pesquisador, porém elas serão interessantes somente mediante a clareza do que se pretende analisar. Para a análise dos dados do presente estudo, não foram utilizados *softwares* específicos. A partir do modelo de coleta de dados, qualitativo e em profundidade, a Figura 2 apresenta as várias possibilidades de análises do presente estudo:

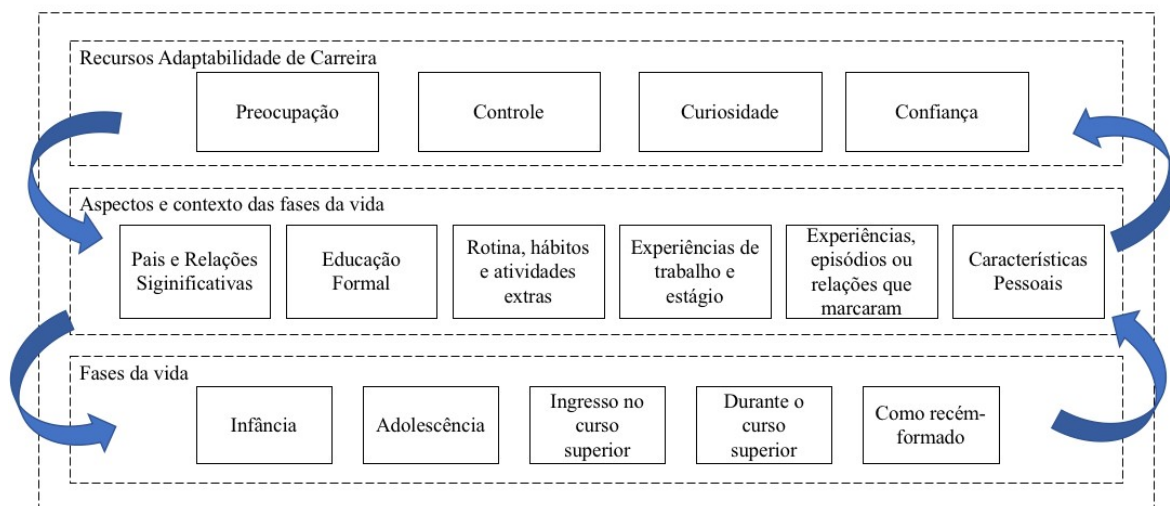


Figura 2. Uma visão sobre as possibilidades de análise do estudo Trajetória de Vida e de Trabalho e Adaptabilidade de Carreira

2.6. Considerações Éticas

Este estudo seguiu as diretrizes definidas na resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e na Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia (CFP), as quais dispõem sobre a realização de pesquisa com seres humanos. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, CAAE 91009018.4.0000.5481 (ANEXO B), garantindo os direitos e deveres relativos à comunidade científica e aos participantes.

A pesquisadora avaliou as condições da participante para a pesquisa por meio das respostas às perguntas do Questionário para Identificação de Potenciais Participantes e não foram apresentadas evidências de debilidades ou fragilidades emocionais que a contraindicassem para um trabalho de autorrelato. A participante também pode escolher participar ou não da pesquisa, assim como interromper a coleta de dados caso ela julgasse necessário ou não quisesse continuar participando.

Com relação ao conteúdo dos encontros, apesar de abordarem questões da história de vida, o foco era um relato mais livre dentro do que o(a) participante

sentia-se à vontade para trazer. De qualquer forma, apesar do entendimento dos encontros evidenciarem pouco risco à participante, se alguma das atividades em qualquer um dos cinco encontros causasse qualquer prejuízo ou desconforto emocional, a pesquisadora estaria disponível para realizar o acolhimento psicológico inicial (a pesquisadora é psicóloga e possui CRP ativo).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em função da análise das categorias pré-definidas ter sido realizada por encontro, optou-se por manter este mesmo raciocínio para a apresentação dos resultados e discussão. A este argumento se adiciona o fato de que cada encontro gerou dados significativos de análise dentro do objetivo específico ao qual se propôs, podendo dessa maneira conhecer as suas peculiaridades.

Assim, em primeiro lugar, apresentam-se os resultados e a discussão por encontro, que se organizam em três tópicos: (a) Como cheguei até aqui?, que refere-se ao Encontro 1 – Eu livremente; (b) Fases e aspectos e contextos das fases da vida, que corresponde aos Encontros 2 e 3 – Eu e as várias fases e contextos da vida; e (c) Painel de Adaptabilidade de Carreira, que confere o Encontro 4 – Eu e a adaptabilidade de carreira, e na sequência, fecha-se com um quarto e último tópico que sintetiza e discute os principais resultados e discussões dos tópicos anteriores.

3.1. Como cheguei até aqui?

Neste tópico, são apresentados os resultados dos recursos de adaptabilidade de carreira identificados na resposta à primeira e principal pergunta disparadora do Encontro 1 (*“Pense na pessoa que você é hoje. Pense na sua profissão e na atividade profissional que você exerce hoje. Descreva, a partir desta reflexão, como você chegou até aqui?”*). Este encontro tinha como principal objetivo identificar os recursos de adaptabilidade de carreira (RAC) no processo de construção de carreira da participante, por meio do livre relato, sem abordar diretamente a participante sobre o constructo.

Para a leitura e compreensão dos resultados dos RAC, algumas informações devem ser consideradas: (a) os recursos adaptabilidade de carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança) podem ser indicados, em alguns momentos, entre parênteses, ao final de determinada fala; (b) os recursos poderão também ser

referenciados, adicionalmente, por meio dos itens da Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS) (Audibert & Teixeira, 2015). Quando isto ocorrer, o item/habilidade será descrito entre aspas, acompanhado do número entre parênteses a que se refere na CAAS, por exemplo: “Pensar sobre como será o meu futuro” – (1). Vale lembrar que a CAAS é composta por 24 itens que representam os quatro recursos da adaptabilidade de carreira: os itens de 1 a 6 referem-se ao recurso preocupação; de 7 a 12, ao recurso controle; de 13 a 18, à curiosidade e de 19 a 24, ao recurso confiança. Este formato será utilizado principalmente nos tópicos Como eu cheguei até aqui?, e no Painel de Adaptabilidade de Carreira.

Assim, os RAC são apresentados a seguir à medida que emergiram no decorrer da resposta à pergunta disparadora. Dessa forma, é possível conhecer, além dos recursos, os principais fatos e eventos lembrados pela participante ao responder como fez para chegar aonde se encontra atualmente, o trabalho atual.

A resposta da participante à pergunta disparadora iniciou-se com a lembrança de duas características pessoais, a organização e a não impulsividade:

“Nossa que pergunta incrível, como eu cheguei até aqui [pensando], primeiro assim eu sempre fui uma pessoa muito organizada, eu nunca fui impulsiva”.

Logo na sequência, complementou: *“Então, assim, tudo que eu faço da minha vida é sempre muito bem planejado, eu nunca decidi as coisas em cima da hora, eu sempre costumo me organizar, planejar e ver os caminhos que podem me levar até os meus objetivos, né”.*

Nesta segunda fala, observou-se o recurso preocupação (*concern*), que está relacionado a questões de orientação para o futuro e sentimento otimista sobre isso, envolve o senso de esperança e uma atitude (*planful*) sobre o futuro (Hartung &

Cadaret, 2017). O item da CAAS “Planejar como atingir meus objetivos” - (5) reforça a análise.

Após esta explanação inicial, a próxima lembrança da participante foi sobre o seu processo de escolha do curso Superior, que transcorreu entre o final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio. Segundo a participante, foi um momento em que os professores começaram a fazer questionamentos aos alunos sobre qual curso pretendiam realizar após o Ensino Médio; além disso, a escola também disponibilizou para os alunos o guia do estudante. Dessa forma, professores e escola parecem terem exercido um importante papel nesse processo de escolha. Porém, de forma complementar a esses agentes, os comportamentos de busca e de pesquisa da própria participante (curiosidade) evidenciaram também terem contribuído para identificar o seu curso de interesse:

“E daí lendo a descrição deste caderno do Guia do Estudante, eu olhei, eu falei – É isso que eu quero fazer na minha vida (...) e eu lembro que depois disso, né, eu fui me aprofundando mais, pesquisando mais, eu assisti a uma entrevista (...) e eu me identifiquei muito com o trabalho deste profissional (...) e isso foi me instigando ainda mais, né, me chamou ainda mais a atenção por este curso”.

O recurso “curiosidade” está relacionado à exploração produtiva da carreira e ao interesse pelo mundo do trabalho (Hartung & Cadaret, 2017). Os itens da CAAS “Explorar o ambiente ao meu redor” - (13) e “Explorar as opções antes de fazer uma escolha – (15) também evidenciam a análise do exemplo acima.

Na sequência, a participante trouxe os caminhos e pensamentos que percorreu para tornar esta escolha possível:

“Eu me formei em escola pública: então, eu sabia que, tipo entrar direto numa faculdade saindo do Ensino Médio seria muito difícil para mim. Eu tinha o sonho de

fazer Federal, de morar fora de casa, e daí eu fiz um ano de cursinho, eu me formei no Ensino Médio em 2011 e fiz o cursinho em 2012".

Neste exemplo, podem-se observar os RAC em ação. Quando a participante relata "eu sabia", evidencia o recurso curiosidade, pois é preciso um processo de exploração do ambiente ao seu redor para "saber". "Fazer cursinho" evidencia o recurso preocupação, que é um meio pelo qual seria possível alcançar os seus objetivos futuros. Já "decidir" fazer o cursinho envolve um senso de autodireção e propriedade pessoal do futuro (Hartung & Caderet, 2017), que corresponde ao recurso controle. O recurso confiança também foi identificado, considerando que foi necessário que a participante enfrentasse obstáculos, pois precisou lidar com as limitações da sua formação do Ensino Médio e, para isso, encontrou no cursinho uma possível solução.

Um exemplo significativo do recurso controle também apareceu no momento em que a participante precisou ser firme com relação à sua escolha vocacional:

"E daí no cursinho também, super decidida, em nenhum momento me passou pela minha cabeça não fazer este curso (...) minha família super cobrando para eu fazer outro curso porque este curso é coisa de mulher que não sabe o que quer, porque este curso não dá dinheiro, né (...). Nunca tive muito apoio neste sentido, mas eu decidi ir em frente porque eu nunca me vi fazendo outra coisa".

As frases acima evidenciam claramente o recurso controle, que se refere a uma atitude decisiva e uma capacidade de tomar decisões sobre atividades educacionais e vocacionais (Hartung & Cadaret, 2017). Os itens da CAAS "Assumir responsabilidade pelos meus atos" - (9), "Manter-me fiel às minhas convicções" – (10) e "Acreditar na minha capacidade de dirigir a própria vida" - (11) também complementam esta análise.

Ao prestar vestibular, ao término do cursinho, a participante relata que não passou na Universidade Federal como gostaria, mas foi aprovada em uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular, a qual também desejava. Nesta IES, em função da pontuação que obteve no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), foi possível obter 100% de bolsa como aluna do Prouni.

“E daí aconteceu que eu fui fazendo os vestibulares, a federal não veio, mas veio a bolsa do Prouni nesta faculdade, né? Eu fiquei superfeliz e eu consegui estudar na faculdade por dois anos como prounista”.

Dois recursos podem ser observados neste exemplo: (a) a confiança, considerando que o seu empenho nos estudos possibilitou um bom desempenho no vestibular, aspecto reforçado pelo item “Ser cuidadoso(a) para fazer as coisas bem feitas” - (20); e (b) o controle, por olhar a perspectiva positiva das situações de forma a se manter otimista e entusiasmada:

“A federal não veio, mas veio a bolsa do Prouni.”, fator que pode ser encontrado no item *“Manter-me entusiasmado(a) e otimista”* - (7).

O fato seguinte trazido pela participante foi o momento da perda da bolsa de estudos do Prouni e o sentimento de insegurança quanto a quanto a continuar o curso de graduação. A partir desta situação, observa-se o recurso preocupação sendo operado por toda a família com relação à necessidade de planejamento financeiro:

“Ele trabalhando, minha mãe com três empregos, não foi fácil, mas foi possível assim e no começo a gente achava que não ia dar conta, é, a gente precisou fazer vários reajustes financeiros em casa (...).”

Ainda com relação a esta vivência, complementou:

“Deu tudo certo e ele [pai] conseguiu pagar a minha faculdade (...). Então, durante a faculdade, eu tive esse privilégio de me dedicar só aos estudos (...). Então, foi algo que meus pais puderam me oferecer (...) porque eles sempre viram o quanto eu sou empenhada em estudar (...). Conhecer, aprender é algo que eu gosto muito”.

Nos trechos anteriores, além do recurso preocupação, que está relacionado a pensar a carreira com cuidado e planejar como atingir os seus objetivos, observam-se os recursos confiança por meio da demonstração de empenho da participante nos estudos, e a curiosidade ao falar sobre o seu gosto e abertura para conhecer e aprender. A participante também relatou que paralelo a este processo de perda da bolsa do Prouni, que ocorreu do segundo para o terceiro ano do curso, foi aprovada no vestibular de uma IES Federal, porém em outro estado, distante da sua residência. Ela e seu pai chegaram a visitar a cidade e a pesquisar moradia, porém o seu pai preferiu pagar o curso, pois não a via morando fora de casa, em um lugar tão distante.

O próximo aspecto mencionado pela participante foi a sua experiência e vivência com relação ao último ano da graduação, o qual se iniciou com muitas cobranças e pressão pelo fato de se estar se aproximando do término do curso e pelos seus próprios questionamentos de como seria o seu futuro após se formar. Outro sentimento trazido pela participante foi a grande preocupação e a necessidade em reconhecer todo o esforço e investimento dos pais para custear os seus estudos. Dessa forma, as falas da participante nos dois próximos parágrafos exemplificam este momento:

“E no último ano veio muito aquela pressão, de que “o que eu vou fazer da minha vida”, né? Porque a faculdade, ela te oferece, mas ela também te cobra isso,

né, de você sair (...) eu tinha muito aquela coisa, eu preciso sair daqui e ir para algum lugar, eu não tenho a opção de sair daqui e ficar desempregada, isso não é uma opção para mim”.

“Foi um processo bem longo assim, primeiro porque eu tinha muito essa cobrança de retribuir para os meus pais todo aquele investimento financeiro que eles fizeram: não é barato o que eles pagaram de faculdade para mim (...). Por mais que eles entendessem a situação do Brasil, tá complicado, a gente tá em crise, tá difícil mesmo conseguir um emprego, mas, eu me cobrava: – Não, eu tenho obrigação de sair daqui e de entrar em algum lugar (...)”

As falas da participante revelam não só os quatro recursos de adaptabilidade de carreira, mas também como a participante se sentiu e como lidou com este momento de transição, a passagem do ser aluna do último ano de graduação e para a perspectiva de em breve tornar-se recém-formada. A preocupação e questionamentos do que faria após formar-se estão relacionados aos recursos preocupação e controle.

A participante relatou que os seus questionamentos e suas pesquisas sobre o que faria após se formar iniciaram no segundo ano de faculdade:

“Eu sempre tive isso muito certo [a não opção de sair da faculdade e ficar desempregada] e, no segundo ano de faculdade, eu já estava pesquisando as minhas possibilidades para após a faculdade (preocupação e curiosidade) e, nessa pesquisa, eu achei o trabalho atual na área de atuação 1, e eu comecei a pesquisar mais sobre isso, eu me identifiquei. E, no segundo ano de faculdade, eu falei: é isso que eu quero fazer (controle), então tudo que eu fiz durante a faculdade a partir disso foi pensando no trabalho atual na área de atuação 1 (preocupação)”.

Este relato ilustra a importância do movimento de pensar a carreira durante a graduação e não somente no último ano e ao mesmo tempo revela como os RAC podem contribuir neste trajeto.

O discurso da participante a seguir é mais um exemplo do item preocupação para atingir o seu objetivo de ter um trabalho na área após se formar:

“Então, esse foi o meu plano A [a descoberta realizada no segundo ano do curso], mas eu sou uma pessoa assim, que eu não só penso no plano A...[risos]...eu penso no plano B, no plano C. Então eu tinha traçado o meu plano B, que seria outro local na área de atuação 1 e o meu plano C que seria a área de atuação 2 ”.

É interessante notar que, a área de atuação 2 foi descoberta pela participante ao buscar exercer, durante a graduação, atividades que a preparassem para os processos seletivos da área de atuação 1:

“Porque eu vi que um dos critérios do trabalho atual era a iniciação científica, era monitoria. Então, tipo eu fiz muitas monitorias, projetos de iniciação científica e nisto na iniciação científica, eu descobri a pesquisa e também me apaixonei. Então, eu coloquei como plano C ali naquele momento, porque eu priorizava a prática, né?”.

Assim, percebe-se claramente o recurso preocupação, evidenciados pelos itens da CAAS “Preparar-me para o futuro” - (3), “Planejar como atingir os meus objetivos” - (5) e “Pensar com cuidado sobre minha carreira” – (6).

Em determinado momento, a participante comentou que considerava a possibilidade de vir a atuar nestas várias opções, sentiu a necessidade de definir um critério de escolha para si. Assim, decidiu que, se houvesse a opção de escolha, priorizaria aquela que tivesse uma atuação prática. Nesse sentido, o ato de definir e estabelecer critérios, pode ser considerado um exemplo do recurso controle, pois

este envolve tomar decisões de carreira e assumir a responsabilidade pelo seu futuro.

Ainda referente a este contexto, a participante relatou que precisou se organizar para participar dos processos seletivos, evidenciando novamente o recurso preocupação:

"Então, eu fui é, traçando metas assim (...)".

Outro aspecto observado, com relação a este momento da busca do primeiro emprego, foi o fato de não ter medo de prestar as provas e concursos:

"E uma coisa eu nunca tive, né? E que meu pai me ensinou: "o não você já tem, então, vai em busca do sim". "Então, eu nunca tive medo da reprovação, porque eu tenho colegas que não prestaram algumas provas por medo da reprovação e isso eu nunca tive, né?"

Neste viés, identificam-se os recursos controle, devido ao fato de manter-se otimista, e a confiança por não ter receio de superar obstáculos.

Com relação a tentar vários processos seletivos, observou-se novamente o recurso curiosidade, bem como uma tendência da participante de "conversar consigo mesma" de uma forma positiva e otimista perante as situações da vida:

"Eu sempre olhei para todo o processo seletivo que eu participei na vida como uma experiência, independente se deu certo, se eu passar, se eu não passar".

O movimento de "conversar consigo mesma" de uma forma estruturante, organizadora, positiva e otimista apareceram de forma recorrente em vários exemplos no decorrer dos encontros. Do ponto de vista dos recursos, estes pensamentos e comportamentos remetem aos recursos, controle, representado pelo

item “Manter-me entusiasmado e otimista” - (7), à curiosidade, “Procurar por oportunidade de crescimento pessoal” - (14) e à confiança, por meio do item “Superar obstáculos” - (23). A fala a seguir apresenta mais um exemplo que reforça esta percepção das características e comportamentos relacionados aos recursos apontados acima:

"Eu falei: Eu acho que eu não tenho o perfil que eles querem, mas tudo bem, valeu a experiência. Aí eu passei em primeiro lugar".

A participante relatou que, mesmo tendo sido aprovada nas opções 2 e 3, não desistiu de alcançar a vaga almejada, que correspondia a sua primeira opção:

"Porque eu poderia muito bem pensar: Ah, eu já tenho para onde ir, agora eu posso relaxar, agora eu posso viajar. E eu escolhi não viajar, eu escolhi ficar em casa, eu escolhi ficar estudando nas férias, porque eu queria muito o trabalho atual e eu não ia abrir mão de um sonho que eu tinha desde o segundo ano de faculdade (...) Então, eu fui lá, eu fiquei estudando (...) eu fiz a prova".

Nesta fala, podem ser observados os RAC controle, preocupação e confiança.

Outro aspecto que influenciou para a participante permanecer firme no seu objetivo principal, foram as aprovações nos outros processos seletivos anteriores, que, segundo a participante, contribuíram para sentir-se confiante e mais segura nesse processo de conquista do primeiro emprego:

"(...) e daí passar na opção 1, passar na opção 2 me deu uma segurança maior e me deu uma confiança para ir lá e fazer o processo seletivo do trabalho atual (...) e daí, quando saiu o resultado, foi muito positivo para mim no sentido de: Olha você consegue, você é capaz".

Observou-se que o contínuo de resultados positivos, por meio dessas experiências, pode ter contribuído para a formação do sistema de autoconceito da participante, levando-a, assim, a sentir-se ainda mais confiante e capaz para enfrentar os próximos processos seletivos e os desafios futuros. Para Super (1963) os autoconceitos são construídos a partir da experiência social, e constituem-se naquilo que o indivíduo acredita ser e nas atribuições de características feitas pelos outros. A avaliação e atribuição influenciam-se mutuamente e desenham o *self*. Os autoconceitos também podem se formar, modificar e serem substituídos ao longo do tempo, a partir da reflexão que o indivíduo faz acerca dos resultados que obtém das experiências as quais se expõe (Lassance et al., 2011).

Após relatar as situações anteriores, espontaneamente a participante comentou:

“Eu acho que, se eu pudesse destacar, assim, algumas coisas que ajudaram a chegar aqui... eu acho que é não ter medo, é eu me sentir segura em relação às minhas escolhas e eu não tenho dúvida do que eu quero”.

Para completar falou:

“E outra coisa que para mim foi muito, muito, importante, foi ver como as pessoas que estavam ao meu redor, os meus colegas vibravam com as minhas conquistas, ver o reconhecimento deles e ver como eles estavam felizes com a minha conquista também. Eu acho que isso para mim foi o que me tocou durante todo o processo assim”. Neste sentido, pode-se entender que as relações, principalmente a rede de amigos e o apoio da família, são fatores de destaque neste processo de construção de carreira.

As informações apresentadas até aqui correspondem à resposta da participante, sem interrupção por parte da pesquisadora. No entanto, como

complemento à pergunta disparadora, foram realizadas uma observação e uma pergunta por parte da pesquisadora. Portanto, as respostas a esta intervenção serão consideradas neste item, por entender que compõem a resposta à primeira e pergunta disparadora.

Observação da pesquisadora: *"Então, essa escolha para o trabalho atual foi tranquila porque você vivenciou todo esse processo, de várias opções, mas sempre sabendo o que era ali em primeiro lugar".*

Participante: *"Sim, o meu plano A sempre foi o trabalho atual (...) mas para mim está sendo uma experiência incrível, assim. Lógico que tem os desafios, tem as frustrações, né? Nem tudo é do jeito que eu queria, nem tudo é do jeito que eu imaginava que seria, mas, eu acho que a vida é assim, né? Eu acho que por mais que a gente queira que as coisas sejam todas bonitinhas, do jeito que a gente planeja, tem coisas que não são. Eu acho que isso nos prepara também, né? Eu acho que hoje eu amadureci muito depois que eu entrei aqui no trabalho atual, já cresci muito também, tanto profissionalmente, como no meu lado pessoal. Tive que lidar com situações que eu não imaginava que eu teria que lidar (...). Eu acho que são coisas que a gente vai levar para a vida, sabe".*

É possível observar, no relato acima, o quanto a participante está feliz no trabalho atual e o quanto este tem contribuído significativamente para o seu desenvolvimento e amadurecimento pessoal e profissional. Assim, evidencia-se o atendimento aos critérios de inclusão da participante, dando qualidade ao estudo de caso único. Também foi possível observar, no trecho mencionado anteriormente, o recurso confiança, ao direcionar sua atuação para lidar com os obstáculos que surgem, e o recurso controle, ao buscar manter o seu entusiasmo e otimismo diante delas.

A segunda observação foi:

“Muito legal, Luciana, e quando você falou que você foi fazer a iniciação científica e todo esse processo de contato com a pesquisa, foi muito em função do que você já tinha visto do que eram os requisitos?”.

A resposta a esta pergunta mostrou claramente o recurso preocupação:

"Isso, eu baixei o edital e eu vi...qual era a pontuação do currículo. Então, eu fui atrás de tudo aquilo que poderia me dar a pontuação".

3.2 Fases e os aspectos e contextos das fases da vida

Neste tópico são apresentados os resultados e discussão dos Encontros 2 e 3 (Eu e as várias fases e contextos da vida), que tinham como objetivo investigar a influência dos aspectos e contextos das fases da vida no desenvolvimento dos recursos de adaptabilidade de carreira da participante. Portanto, a principal categoria de análise investigada foi os aspectos e contextos das fases da vida que influenciaram ou influenciam no desenvolvimento dos recursos de adaptabilidade de carreira, e mediante a riqueza de evidências, a categoria recursos de adaptabilidade de carreira também foi analisada, porém com menor ênfase. Assim, em um primeiro momento apresenta-se uma visão macro, em linhas gerais, das fases da vida da participante, e em um segundo momento apresentam-se, em detalhes, as informações e configurações de cada um dos aspectos e contextos das fases da vida e de que forma podem ter influenciado no desenvolvimento dos RAC.

3.2.1 Fases da Vida

Apresenta-se um panorama das fases da vida da participante, e uma breve discussão de alguns dos resultados abordados nestas fases. Para esta explanação considerou-se principalmente as primeiras impressões e respostas da participante

sobre a fase, a partir da pergunta abrangente sobre a mesma, como por exemplo: “*Como foi a sua infância?*”, e complementou-se à esta apenas algumas informações, de forma a contextualizá-la. No entanto, é possível conhecer em detalhes peculiaridades de cada uma das fases por meio dos conteúdos explicitados em cada um dos aspectos e contextos investigados em cada uma das fases da vida da participante, que se apresentam na sequência.

Infância

A participante citou que a sua infância foi difícil no que diz respeito a três aspectos: (a) dificuldades e limitações financeiras; (b) ausência dos pais em função de trabalharem muito, o que gerou, segundo ela, certo sentimento de abandono; e (c) o fato de ter tido que se dedicar às responsabilidades domésticas, pois tinha a obrigação de ajudar a mãe em casa. Em relação a isso, comentou:

“Eu tive que assumir responsabilidades desde criança, responsabilidades de me cuidar enquanto eu estava sozinha, de cuidar da casa, isso era algo imposto. Isso não era uma opção (...) mas, assim, hoje olhando, eu entendo que era uma necessidade da minha mãe”.

Por outro lado, a participante também manifesta que a sua infância foi marcada pelo gosto pelos estudos e pelas atividades esportivas (extracurriculares). De acordo com ela, os seus pais sempre valorizaram muito os estudos e sempre incentivaram que ela e seu irmão praticassem atividades esportivas, além da escola, como, pode ser percebido pela fala:

“Uma coisa que os meus pais sempre fizeram foi tentar inserir eu e meu irmão em outras atividades”.

Referente ao sentimento de abandono e às dificuldades que vivenciou, a participante demonstrou olhar para o que aconteceu de forma a ressignificar essa experiência:

"Não foi uma infância fácil, mas foi uma infância que me preparou para ser quem eu sou hoje, né? (...). Então, eu acho que foi difícil, mas eu soube lidar com isso e hoje eu estou bem por isso. Sabe, eu consigo olhar para trás e o que fica é muito mais, assim, um sentimento de gratidão por tudo o que eu vivi, por tudo o que meus pais me ensinaram, do que sentimento de frustração mesmo".

Adolescência

Para a participante, a fase da adolescência foi *"Um pouco complicada"*, referindo-se principalmente às restrições que teve por parte dos pais. Complementou dizendo que:

"Algumas coisas que pegaram mais para mim foi nesse sentido, eu querer sair mais, curtir algumas coisas, ser privada disso e, como eu sempre fui muito obediente às regras, eu tinha dificuldade de burlar as regras que estavam sendo impostas a mim".

Segundo a participante, os pais a privaram de muitas experiências, das quais gostaria de ter vivenciado, por receio do que poderia acontecer:

"Foi um momento de muita cobrança de qual caminho eu iria ir (...) eu acho que tinha muito esta preocupação, né, eu estudava em escola estadual, que já tinham meninas que estavam engravidando, meninos usando drogas, meninos saindo para beber (...) pai sempre tem aquela coisa...vai a festa, vai para as drogas, vai ter bebidas e ainda não tem idade (...) então eu acho que meus pais tinham muito essa preocupação, de me privar disso e me mostrar um outro caminho".

Ao mesmo tempo, a participante incomodava-se pela diferença de tratamento entre ela e seu irmão com relação a estas questões:

"Nunca me conformei muito em relação ao meu irmão poder fazer algumas coisas por ele ser homem e eu por ser mulher não poder fazer as mesmas coisas que ele fazia, então isso foi algo que eu nunca aceitei muito bem, foi motivo de muitas brigas em casa, muitas discussões".

Por outro lado, apesar dessas limitações, a participante pode, nessa fase, conviver com os amigos e praticar atividades esportivas, conforme explicitou:

"(...) eu pude aproveitar muito bem os meus amigos, as minhas amigas, quando eu podia, eu saía, era época que eu estava dançando, que eu tava terminando a fase do judô, então foi um momento bom assim, hoje olhando eu vejo que eu consegui aproveitar dentro daquilo que era possível para mim".

Nesse sentido, é possível verificar que a participante, apesar das dificuldades (restrições por parte dos pais), busca olhar os aspectos positivos das suas experiências. Este movimento se apresenta de forma recorrente nos seus relatos e se relaciona ao recurso controle (manter-se entusiasmada e otimista). Além disso, percebe-se a busca por alternativas, diante dos obstáculos e limitações (confiança), buscando fazer "dentro das suas possibilidades", e de forma a manter-se ativa nessa fase, não se deixando paralisar. Estas habilidades também foram referenciadas pela participante ao comentar sobre a sua mãe e irmão, podendo-se pensar mais uma vez na influência deles na vida da participante. A confiança se relaciona a resolução de problemas e crenças de autoeficácia (Hartung & Cadaret, 2017). Outro aspecto identificado é o fato da participante manter-se ativa, por meio das relações e das

várias atividades extracurriculares que citou, demonstrando um senso de abertura para experiências e exploração do ambiente ao seu redor (curiosidade).

Nessa fase, a participante também teve um aumento de atividades e de responsabilidades, como se pode perceber por meio deste trecho:

"As cobranças continuavam em relação às tarefas domésticas (...), as coisas da escola aumentavam, as responsabilidades da escola, eu tinha um volume maior de coisas pra fazer, mas eu conseguia conciliar tudo isso assim".

Pode-se observar o recurso controle e confiança, na medida em que a participante se responsabilizou pelas atividades, que agora aumentaram, e o recurso confiança por procurar fazer as atividades de forma eficiente. Pode-se pensar também que o acréscimo de atividades (*"Eu tinha um volume maior de coisas pra fazer"*) representou um dos desafios da transição entre as fases da infância e da adolescência.

Segundo a participante, a adolescência também foi marcada pelo desejo de começar a trabalhar, iniciando suas primeiras experiências de trabalho aos 15 anos. No período da adolescência, também realizou um ano de cursinho pré-vestibular antes de ingressar na faculdade. A escolha da profissão aconteceu logo no início do Ensino Médio.

Ingresso no Curso Superior

O relato desta fase compreende o ingresso na graduação e o primeiro ano do curso superior. A participante ingressou no curso que escolheu como primeira opção em uma Instituição de Ensino particular do Estado de São Paulo e iniciou o curso apenas porque conseguiu a bolsa do Programa Universidade para Todos (PROUNI). A participante foi contemplada com 100% da bolsa em função da sua boa pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e por atender aos critérios do

programa. Foi bolsista do PROUNI nos primeiros anos da graduação, porém os últimos anos foram pagos pelos seus pais, após perder a bolsa de estudos, fato este que será abordado posteriormente.

A participante iniciou o relato dessa fase, Ingresso no Curso Superior, lembrando-se do momento difícil que vivenciou ao anunciar para o pai a sua aprovação no vestibular:

"Eu fui contar para os meus pais toda feliz que eu tinha passado na faculdade, aí meu pai perguntou quanto que é a mensalidade, eu falei o valor, ele falou para mim, filha a gente não tem condições de pagar essa faculdade para você, eu lembro que eu subi para o meu quarto eu comecei a chorar, chorar, porque eu pensei que eu não ia conseguir fazer a faculdade porque os meus pais não tinham dinheiro (...) e depois quando eu consegui a bolsa para mim foi muito importante".

Apesar da sua felicidade pelo ingresso na faculdade, a participante relatou não ter sido fácil o processo de ser bolsista:

"Foi 100% de bolsa, mas desde o começo foi um processo muito difícil, é muito difícil você ser bolsista porque todo semestre você tem que comprovar que você e sua família não têm condições de pagar a faculdade, então todo semestre você tem que levar extrato bancário de todo mundo que mora com você, tem que comprovar que você não tem condições, então nunca foi um processo fácil, todo processo, eu sempre achava que eu ia perder a bolsa, ficava muito ansiosa, era um processo muito estressante assim".

Durante o Curso Superior

O relato desta fase compreende o período do segundo até o último ano da graduação. Segundo a participante, o Ensino Superior foi um momento muito rico e

proveitoso e ela reconheceu ter tido uma formação de qualidade. Realizou a maior parte do curso no período da manhã e a outra, à noite, com o objetivo de ter o dia livre para poder se dedicar com mais afinco aos estudos. Na época, as suas amigas mais próximas também mudaram para o período noturno. A participante comentou que se identificou mais com a turma da noite do que com a turma da manhã, pelo fato de os alunos terem uma realidade socioeconômica parecida com a sua e, por vezes, demonstrarem mais comprometimento com os estudos e maior valorização por estarem cursando a faculdade. Ao final do curso, a participante retornou para o período da manhã, pelo fato de os estágios curriculares de seu maior interesse estarem atrelados a esse período.

No decorrer da graduação, a participante se organizou para se dedicar unicamente aos estudos e às atividades formativas relacionadas ao seu curso: estágios curriculares, monitorias e Iniciação Científica. Também realizou alguns trabalhos como *freelancer* nos períodos de férias. Tanto as atividades acadêmicas, quanto os trabalhos como *freelancer* ajudaram nas suas despesas pessoais e com a faculdade.

Como ocorreu no Ensino Médio referente à preocupação com o futuro, já nos primeiros anos da graduação a participante começou a pesquisar possíveis áreas de interesse nas quais poderia atuar após se formar. Por meio desse processo de investigação, no segundo ano da faculdade, a participante identificou uma área, com que diz ter se encantado e pela qual o interesse se manteve ao longo do curso. A partir dessa descoberta, ela procurou ter experiências acadêmicas que pudessem ajudá-la a ter um bom currículo para, futuramente, participar de processos seletivos nessa área. Atualmente, a participante trabalha nessa área do seu interesse, identificada no segundo ano da faculdade.

Como recém-formada

A participante mencionou a contribuição do trabalho atual para o seu desenvolvimento pessoal e profissional como recém-formada, mas também relatou sobre as frustrações e os desafios do mundo do trabalho:

"É bem mais difícil do que a gente imagina, não é fácil, não é fácil, assim, e o fato de eu estar num trabalho que tem uma carga horária muito pesada, às vezes facilita e às vezes dificulta, rola umas crises de vez em quando, de, olha, eu tô cansada, eu não tô dando conta".

Diante disso, a participante também acredita que fazer o que gosta contribui para manter-se motivada, o que pode ser percebido por meio da fala:

"Ao mesmo tempo que está sendo muito gostoso, às vezes não supre as nossas expectativas, ficam coisas a desejar. Então, como que a gente vai lidar com isso, como que a gente lida com essas frustrações, mas, assim, eu estou muito feliz e muito realizada porque é o que eu queria e eu acho que isso é o que me fortalece e me mantém, porque senão é muito fácil você abrir mão".

Observa-se, neste relato, o processo de adaptação da participante ao mundo do trabalho (primeiro emprego na sua área de formação), e como ela tem lidado com as frustrações e as novas situações deste novo contexto. Assim, no exemplo anterior, a participante parece buscar meios para manter-se motivada, amparando-se primeiramente nas razões que a fizeram chegar até "lá" – "(...) é o que eu queria (...) senão é muito fácil abrir mão". O fato de buscar maneiras de manter-se motivada e otimista relaciona-se ao recurso controle (Hartung & Cadaret, 2017), que diz respeito a comportamentos assertivos com relação as suas escolhas, no caso, o trabalho atual. Este exemplo, também evidencia a função regulatória dos RAC, acionados com o objetivo de gerenciar situações difíceis e desafiadoras, previsíveis ou não, ao longo do desenvolvimento de carreira (Savickas & Porfeli, 2012).

O ingresso no trabalho atual, assim como ocorreu na adolescência, também pode simbolizar um miniciclo, porém agora com contextos e complexidades diferentes. Portanto, pode-se pensar que os desafios de adaptação atual se referem a dois dos estágios vocacionais do maxiciclo, o estabelecimento (inserir-se em uma nova atividade), e manutenção (firmar-se em uma nova atividade), sendo necessário para transpô-los se deparar com tarefas de desenvolvimento (Savickas, 1997). Segundo Savickas (1997) a conotação de mudanças intermináveis destaca uma necessidade contínua de responder a circunstâncias e situações novas, em vez de dominar um *continuum* previsível e linear de tarefas de desenvolvimento.

Outro aspecto analisado, diz respeito às contribuições das competências acumuladas e adquiridas em experiências anteriores (estágios, acadêmicas, trabalhos em grupo, dentre outras) para o momento atual da participante. Um exemplo, é o fato da participante já ter se deparado com os sentimentos de frustração nas suas vivências de estágios, permitindo, assim, um repertório para futuras situações, como a atual.

No entanto, apesar das dificuldades e desafios encontrados no cotidiano de trabalho, a participante citou os ganhos que têm obtido:

“(...) tá sendo uma experiência muito positiva, tô aprendendo muito, tô vendo coisas que eu não tive oportunidade de ver na faculdade, tô vendo que a minha profissão é muito maior do que aquilo que a faculdade dá conta de nos passar (...) eu estou num momento que é muito gostoso você atuar, você tá ali, tem os desafios e quando você supera os desafios, vem aquela sensação de que bom, eu consigo, eu posso ir além, de se superar e de crescer, eu acho que tá sendo um período de crescimento”.

Observou-se, que o trabalho atual contribui para o desenvolvimento do recurso curiosidade, na medida em que possibilita ampliar a visão da participante sobre a sua profissão:

“Tô vendo que a minha profissão é muito maior do que aquilo que a faculdade dá conta de nos passar”. Assim, esta “ampliação de visão” (proporcionado pelo trabalho) pode vir a instigar a participante na busca de informações relacionadas às novas descobertas da sua profissão, facilitando, por sua vez, futuras oportunidades (Savickas, 2013).

Além disso, identifica-se, que as experiências de trabalho, que proporcionam desafios, e aliadas a um certo repertório de competências, parece contribuir para desenvolver ainda mais os RAC da participante. Por exemplo, superar um desafio no trabalho (recurso confiança) a faz reconhecer a própria capacidade, reforçando a sua autoconfiança e aumentando ainda mais o seu repertório com relação a habilidade “superar obstáculos”, em função do próprio uso dos recursos no trabalho atual. Outro aspecto que a participante abordou sobre esta fase foi a falta de tempo para manter, em função da carga horária do trabalho atual, alguns cuidados pessoais, como uma atividade física, que havia iniciado no último ano de faculdade.

3.2.2 Aspectos e contextos das fases da vida

A seguir, apresentam-se em detalhes, por meio das falas da participante, as principais informações e configurações de cada um dos aspectos e contextos investigados no decorrer das fases da vida da participante, analisando-os e discutindo a sua influência no desenvolvimento dos RAC. Assim, para facilitar a visão da influência dos aspectos e contextos no desenvolvimento dos RAC ao longo do desenvolvimento da participante, e por sua vez, na construção da sua carreira, os aspectos e contextos são apresentados nas respectivas fases da vida, em que foram relatados. Além disso, para facilitar uma visão macro das principais características,

eventos e contextos (manifestados pela participante) relatados sobre os aspectos e contextos, adicionou-se ao final de cada um deles uma tabela. Desse modo, inicia-se a seguir a apresentação dos resultados e discussão de cada um dos aspectos e contextos das fases da vida investigados, sendo eles: (a) Pais e pessoas consideradas significativas, (b) Educação Formal, (c) Hábitos, atividades e rotina de vida; (d) Experiência, episódio ou relações muito marcantes; (e) Experiências de trabalho e de estágio; e (f) Características pessoais da participante.

3.2.2.1 Pais e pessoas consideradas significativas

Infância

Ao falar a respeito dos pais, a participante mencionou que eles têm perfis diferentes e que ela possui características de ambos. Sua mãe é mais preocupada com o futuro, com habilidade de administrar e planejar e o seu pai é mais relacional, sempre disposto a conversar e a ajudar a todos, é mais positivo e alegre. A seguir, apresentam-se alguns exemplos:

“Então, acho que isso eu pego da minha mãe, essa independência, autonomia e essa vontade de ir lá, de trabalhar, de não ter medo, minha mãe até hoje tem três empregos, então eu acho que isso eu trago dela (...).

“Do meu pai, eu acho que essa coisa positiva, assim, minha mãe, ela é muito realista, ela é muito pé no chão, eu acho que eu tenho um pouquinho dessa questão de me organizar e de me planejar e o meu pai já tem essa coisa mais positiva de achar que as coisas vão dar certo, de achar, não, você vai conseguir né, essa segurança assim, vai lá, tenta que vai dar certo, então eu acho que eu pego um pouquinho dos dois, eu me organizo para que eu possa ir lá e fazer dar certo”.

"O meu pai sempre me falou, primeiro você tem que aprender a ganhar dinheiro, pra depois você ganhar dinheiro, então primeiro você estuda, primeiro você se forma, primeiro você tem uma base, depois você vai ver o que você consegue fazer com isso, né".

Ainda sobre as características dos seus pais, a participante complementou:

"O meu pai ele é uma pessoa assim, ele gosta muito da vida, ele gosta muito de viver, então ele quer aproveitar a vida. E minha mãe já é essa coisa assim, olha a gente tem que se organizar, as coisas não são assim, é mais preocupada com o amanhã (...). Nas vezes que meu pai estava fora trabalhando, ela tinha que estar em casa administrando tudo, né? Então assim, se eu tenho que descrever ela, é mais nesse sentido, uma pessoa que trabalhou muito e que dava conta das coisas assim e dentro daquilo que ela tinha".

A participante também comentou ter se relacionado melhor com o seu pai do que com sua mãe: *"Eu sempre fui mais próxima do meu pai, sempre mais voltado a conversar, pro diálogo, ele sempre explicava muito bem as coisas".*

Referente à mãe, a participante a via como alguém mais preocupada em atender às suas necessidades materiais e de conforto, mas não tanto às suas questões emocionais: *"Eu não tenho lembranças da minha mãe brincando comigo, dela mais próxima, eu lembro dela comprando roupa para mim, de suprir as minhas necessidades materiais".*

Com relação a uma pessoa significativa dessa fase, a participante citou o irmão: *"Ele sempre foi o meu modelo assim, eu sempre tentava fazer tudo que ele fazia, ele foi um exemplo para mim em muitas coisas, então eu acho que ele é uma pessoa muito significativa pra mim".*

A participante descreveu o seu irmão, nesse período, como uma pessoa responsável, criativa e que sempre buscou fazer o melhor com o que tinha, dentro das suas possibilidades:

"É, eu acho que assim, a nossa infância não foi fácil e ver que ele conseguia, né, aproveitar dentro das limitações. Ele nunca se queixou por não ter algo, ele sempre aproveitou o que ele tinha e quando ele não tinha ele fazia. Então meu irmão, ele sempre foi uma criança muito criativa e eu acho que até hoje eu admiro muito essa criatividade nele e sempre foi uma criança e um homem hoje, né, muito responsável (...). Então essa responsabilidade também é algo que eu admiro muito nele".

A participante também ressaltou que ele era cuidadoso com ela na infância: *"Ele foi meu companheiro, a gente ficava sozinho, então a gente tinha que se cuidar, ele me levava para o colégio, ele me acompanhava".*

A partir dos relatos acima, observou-se que os pais e irmão mostraram-se modelos importantes nessa fase e, neste sentido, o que fizeram e como fizeram pode ter influenciado no desenvolvimento de comportamentos e habilidades da participante. Assim, supõem-se que, os pais e irmão ao exercerem os RAC influenciaram para o desenvolvimento dos mesmos na vida da participante. Retomam-se a seguir alguns dos exemplos anteriores que evidenciaram esta análise. Por exemplo, as habilidades administrativas da mãe e o seu foco em planejar, mais preocupada com o futuro, remetem-se as habilidades do recurso preocupação, em que a participante também diz possuir e terem sido influenciadas por ela. Por outro lado, a abertura do pai para a vida, é uma habilidade que se relaciona com o recurso curiosidade, que a participante se diz reconhecer.

Com relação ao irmão, pode-se pensar que o próprio ato de ter sido cuidada por ele, pode ter sido positivo para a vida da participante. Além disso, as qualidades do irmão, referenciadas pela participante – *“Pessoa responsável, criativa e que sempre buscou fazer o melhor com o que tinha”*, relacionam-se ao recurso controle, por meio do item “Assumir responsabilidades pelos meus atos” – (9) e ao recurso confiança, com o item “Esforçar-me para fazer o melhor possível dentro das minhas habilidades” – (22). O exemplo a seguir também evidencia no irmão o recurso confiança, representados pelos itens: “Superar obstáculos” – (23) e “Solucionar problemas” – (24): *“(…) nossa infância não foi fácil e ver que ele conseguia, né, aproveitar dentro das limitações, ele nunca se queixou por não ter algo, ele sempre aproveitou o que ele tinha e quando ele não tinha ele fazia”*.

Portanto, pode-se inferir, que assim como os pais, o irmão por meio dos próprios RAC, sendo uma referência para a participante, também influenciou para o desenvolvimento dos mesmos na vida dela, análise que pode ser reforçada por meio da sua fala: *“(…) eu sempre tentava fazer tudo que ele fazia, ele foi um exemplo para mim em muitas coisas”*.

Adolescência

Sobre a relação com os pais, a participante comentou que não teve um diálogo próximo com a sua mãe sobre os marcos da adolescência, como a primeira menstruação e questões como sexualidade:

“Eu senti muita falta de uma mãe que pudesse conversar comigo sobre a vida né, eu nunca tive uma mãe que conversasse comigo (...), então não era uma pessoa muito próxima que eu contasse tudo”.

Ao mesmo tempo, a participante relatou entender este comportamento em função da história de vida da mãe, citando, por exemplo, que:

"Tem coisas que a gente quer que a mãe converse com a gente, e ela não teve isso por ter sido criada na roça e ela engravidou com 15 anos [do irmão], então assim ela não tinha um modelo de como passar isso para mim e, muitas vezes, ela delegava para a escola".

Referente ao seu pai, a participante o descreve, nessa fase, como alguém que queria superprotegê-la do contato com o mundo: *"E o meu pai superprotetor assim, querendo me colocar numa caixinha pro mundo não chegar até mim, para eu não chegar até o mundo, mas eu sempre respeitei muito o meu pai".*

Ao finalizar estas falas, a participante relatou acreditar que eles fizeram o melhor dentro daquilo que podiam: *"Eu acho que eles lidaram da maneira como era possível assim".*

Sobre como descreveria os pais, a participante revelou ter mais dificuldade para estabelecer um diálogo com a mãe, a qual, de acordo com os relatos, possui dificuldade para considerar diferentes pontos de vistas. Por outro lado, a participante observava seu pai de outra forma, explicitando: *"Com meu pai já é mais tranquilo".*

Ao buscar explicar as origens destas características em ambos, a participante comentou que sua mãe foi criada na roça e não costumava dialogar com os seus pais. Nessa região, havia uma cultura em que as crianças eram vistas como apoio para o trabalho e sustendo da família. Diferentemente do que aconteceu com o seu pai, que sempre teve espaço para conversas em casa, por exemplo:

"Ele conta que ele sempre pode conversar com a mãe, conversar com pai e isso eu tenho até hoje assim, quando eu tenho um assunto mais sério que eu preciso conversar com alguém, é com meu pai (...)".

Assim, observou-se que, apesar das limitações do relacionamento com a mãe, no que refere a abertura para o diálogo, a participante pode ter um canal de

diálogo e de escuta com o pai durante a adolescência, o que pode ter contribuído, portanto, para desenvolver as habilidades de diálogo e escuta.

Estas habilidades, por sua vez, podem ter contribuído para desenvolver a habilidade “Investigar profundamente as questões/ dúvidas que eu tenho” – (17), relacionada ao recurso curiosidade, em que é necessário, dependendo da fonte de investigação, certa desenvoltura na abordagem e interação com as pessoas. Um exemplo desta análise pode ser visto na fase Durante o Curso Superior, em que a participante abordou e questionou diversas pessoas (professores e profissionais), a fim de obter informações que a ajudassem nas suas decisões de carreira. Assim, o pai pode, de uma maneira indireta, ao se mostrar como uma referência para o desenvolvimento da habilidade do diálogo, ter contribuído para o desenvolvimento do recurso curiosidade. Pode-se pensar também, que o pai, diante da abertura para o diálogo para ajudá-la nas suas questões, pode ter sido uma fonte importante de estabilidade emocional e de apoio nessa fase e, portanto, ter também contribuído para um contexto mais propício para o desenvolvimento dos RAC da participante.

A história de vida dos pais, compartilhada sucintamente pela participante, também referencia o aspecto psicossocial dos RAC (Savickas, 2005, 2013), em que os pais parecem ter aprendido habilidades igualmente na relação com os próprios pais (avós da participante). De acordo com Sullivan e Sheffrin (2003) citados por Savickas e Porfeli (2012), os recursos de adaptação podem ser considerados como capital humano, entendidos como competências acumuladas e conhecimento adquirido por meio da educação e experiência.

Ao comentar sobre a relação com os pais no período do vestibular, a participante comentou que se relacionou com eles de modo tranquilo, por se sentir segura com a sua escolha profissional. Relatou que:

“Como eu decidi muito cedo (...) não deu tempo deles terem essa cobrança em cima de mim, o que você vai fazer? Eu deixei isso pronto para eles, olha eu decidi, vou fazer faculdade, eu quero fazer esse curso”. Assim, apesar das dúvidas e receio dos pais, comentou que eles a respeitaram: “Ao mesmo tempo que eles falavam (...), não sei se é a melhor opção, eles sempre respeitaram, é isso mesmo que você quer, ok, então a gente vai respeitar”

O fato de os pais respeitarem a participante com relação a escolha do curso superior, pode ter contribuído para que a jovem centrasse suas energias para realizar os seus objetivos e responsabilidades da própria fase, ao invés de ter que gerenciar uma possível situação de conflito, caso eles se mostrassem desfavoráveis. Além disso, podem ter influenciado para desenvolver e fortalecer ainda mais o recurso controle, na medida em que a participante se sentiu respeitada em sua decisão.

Este também é um exemplo, em que se pode observar o fenômeno adaptabilidade de carreira como descrito pelas bases teóricas que o conceituam, que é a relação mútua e indivisível pessoa-ambiente, em que um molda o outro, co-construindo-se (Savickas et al., 2009; Savickas & Porfeli, 2012). Assim a firmeza com que a participante se posicionou, com segurança e argumentos (controle) também pode ter influenciado a forma como os pais responderam a esta situação (respeitaram a sua opinião), apesar dos questionamentos. Ao mesmo tempo ser respeitada em sua decisão pode ter contribuído para fortalecer ainda mais o recurso controle. Por outro lado, a relação positiva com os pais, pode ter contribuído para que a participante se posicionasse de forma segura (influência dos pais no desenvolvimento do recurso). Por sua vez, o fato de os pais não estarem inseridos em profissões oriundas do curso superior também pode ter contribuído para que não se sentissem tão à vontade para interferir, portanto também, mais um contexto que

se apresenta. Desse modo, ao se aproximar do processo, pode-se os recursos sendo construídos no contexto e ao longo do desenvolvimento, mas por sua vez também moldam e constroem este contexto que se apresenta.

Ingresso no Curso Superior

A participante mencionou que a sua relação com os seus pais no primeiro ano de faculdade foi tranquila:

"Eu acho que foi uma relação bem tranquila assim, eles também estavam muito felizes, muito orgulhosos por eu ter conseguido, por eu estar numa faculdade".

Com relação a uma pessoa significativa nessa fase, a participante lembrou-se do irmão, porém, dessa vez, de uma forma diferente. Comentou que, durante o Ensino Médio, seu irmão não valorizava as suas notas altas e, por vezes, dizia à participante que as notas não a levariam a lugar algum:

"Ele sempre falava, mas não sei porque, você fica estudando tanto, essas notas da escola não valem nada, nunca vai te levar a lugar nenhum, alguma coisa nesse sentido. E quando eu consegui entrar na faculdade eu fui, como mostrar para ele, olha, valeu a pena todos os 10 que eu acumulei ao longo da minha vida, né, eu acho que isso foi um marco também".

Assim, a partir da sua aprovação no vestibular e da sua boa classificação, a participante pode demonstrar para o seu irmão o resultado do seu esforço e de sua dedicação referentes ao estudo e a todas as notas altas que ela tirou.

Com relação ao exemplo mencionado, supõe-se que a aprovação no vestibular, pode ter contribuído para a o sistema de autoconceito da participante, e, talvez, de forma a compensar o que faltou, neste aspecto, com relação ao irmão. De acordo com Super (1963) mais importante do que o que o indivíduo é, é a maneira como ele interpreta seus autoconceitos. Para o autor (Super, 1963), os

autoconceitos são construídos a partir da experiência social, ou seja, constituem-se naquilo que o indivíduo acredita ser e também nas atribuições de características feitas pelos outros. Assim, o fato de ter tido um bom desempenho em provas anteriores, pode não ter sido suficiente para a participante sentir-se “boa”, o suficiente como gostaria, e, neste caso, ser aprovada no vestibular pode ter contribuído para formar o autoconceito desejado com relação a este tema. Este exemplo também mostra o aspecto dinâmico deste processo. De acordo com Lassance et al, (2011) os autoconceitos também podem se formar, modificar e serem substituídos ao longo do tempo, a partir da reflexão que o indivíduo faz acerca dos resultados que obtém das experiências as quais se expõe.

Outro aspecto, que se faz notar, é o fato da depreciação do irmão com relação às notas da participante na escola, não ter desestimulado seu desempenho no período da escola. Pode-se pensar que já havia ou estava havendo uma formação positiva da formação do sistema de autoconceito da participante e da percepção de autoeficácia, a partir de outras fontes e construções, apesar das falas do irmão. Nesse sentido, pode-se supor que o desenvolvimento e operacionalização dos RAC, observados no decorrer do seu desenvolvimento, em especial por meio do recurso controle e confiança, pode ter contribuído para a crença nas suas capacidades, impactando tanto na formação do seu autoconceito quanto na percepção da sua autoeficácia. De acordo com Hartung e Cadaret (2017), os profissionais de carreira buscam fomentar a crença de autoeficácia e promoção da autoestima para desenvolver o recurso confiança de seus orientandos.

Durante o Curso Superior

Sobre a relação com os pais ao longo do curso, a participante manifestou um sentimento de que eles ainda não a conheciam ou a reconheciam como as outras pessoas, por exemplo:

"Engraçado que eu tenho a percepção, sempre tive desde criança, que os meus pais não me veem da forma como as outras pessoas de fora me veem. As pessoas sempre falavam, nossa, como você é boa aluna, os seus pais devem se orgulhar muito de você (...) mas, em casa, isso era algo comum, porque eu sempre fui assim, e então acabou sendo algo que não era tão valorizado".

A participante acredita que isto aconteceu pelo fato de os seus pais não terem tido uma relação mais próxima com os estudos.

"Lógico eles reconheciam, davam os parabéns, mas não era tão reconhecido como as pessoas de fora reconheciam e, na faculdade, foi a mesma coisa, as pessoas me viam na sala de aula, eu me destacava pelas notas, pelos conhecimentos que eu tava adquirindo, pelas coisas que eu fazia na faculdade, mas os meus pais não tinham muita noção disso, eles não cursaram a universidade, eles têm o ensino Fundamental incompleto, então talvez por não conhecer também esse universo".

Por outro lado, a participante comentou ter tido, nessa fase, uma boa relação com os pais e ressalta que o apoio deles foi fundamental para a sua formação:

"Mas foi uma relação tranquila, eu já não tinha mais as crises que eu tive na adolescência (...) então, acho que eu senti muito apoio deles financeiro e o apoio de, vai lá, você consegue, a gente está junto com você, acho que isso foi fundamental, eu brinco que eles financiaram meu sonho (...) tanto que quando eu peguei o diploma eu falei para eles, nossa, o nosso diploma está aqui, porque é uma conquista deles também, eu acho que vir de onde a gente veio, das condições que a gente veio e eles ter esse privilégio de formar uma filha na universidade, isto é muito importante, é muito valorizado. Então eu penso que a gente conseguiu transformar

nossa relação nesse sentido (...) eu senti eles muito companheiros também ao longo da faculdade".

Referente a uma pessoa significativa nesse período, a participante citou o seu grupo de amigas da faculdade, que se estabeleceu no segundo ano do curso e permaneceu até o último período da graduação:

"A gente fazia tudo junto e a gente conseguiu caminhar juntas, e uma se apoiando na outra. Todas passaram por situações muito difíceis ao longo da faculdade e a gente pode uma apoiar a outra, eu acho que isso foi fundamental, a gente tinha a nossa rede de apoio ali".

Como recém-formada

Com relação aos seus pais, a participante comentou que foram fundamentais para a sua adaptação no novo emprego, pois, por exemplo, ajudaram-na a escolher e a financiar um carro para ir trabalhar e sua mãe ao lhe oferece outros modos de suporte no dia-a-dia, facilitando sua rotina. Lembrou-se de que, no início, seu pai deixou de trabalhar por alguns dias para emprestar o seu carro à participante, enquanto ela não tinha comprado o seu. Os aspectos citados podem ser vistos no seguinte trecho:

"Então, teve essa parceria, sem eles eu não sei como eu teria me organizado para vir trabalhar (...) então, ver que eles tavam juntos comigo (...) eles entendem quando eu chego cansada em casa, que eu preciso descansar, então minha mãe muitas vezes cozinha para mim, eu chego só monto minhas marmitas (...) e guardo, muitas vezes ela vai no mercado comprar as coisas que eu preciso (...), então sinto eles parceiros, sem eles eu não acho que eu estaria dando conta, né, eles facilitam muito a minha vida, muito".

A importância de uma estrutura de apoio também aparece nessa fala:

“Antes eu falava assim, gente quem entra neste trabalho e desiste é louco, como assim, a pessoa estuda tanto para estar lá e a pessoa consegue (...) e a pessoa abre mão? Hoje, eu entendo porque as pessoas abrem mão, porque não é fácil, se você não tem minimamente uma estrutura para dar conta, você abre mão facilmente”.

Nesse exemplo, reconhece-se a importância de uma rede de apoio, no caso os pais, para que a essa fase inicial de ingresso no mundo do trabalho da participante seja bem-sucedida. Assim, a forma positiva como este suporte dos pais vem sendo percebido pela participante, parece não se referir apenas aos aspectos práticos dos cuidados, mas pelo fato deles gerarem na participante um sentimento de parceria e de que ela “não está sozinha” nesse processo. Portanto, observa-se a contribuição dos pais no processo de construção de carreira da participante.

Sobre os pais, a participante também comentou que agora, finalmente, começa a sentir que eles têm uma noção maior sobre ela, sobre quem ela é no que se refere ao seu potencial. Acredita que isso aconteceu, principalmente, em função das aprovações que obteve nos processos seletivos. Os pais também foram indicados pela participante como as pessoas mais significativas neste período. O relato acima, evidencia com clareza a necessidade que a participante tem de os pais atenderem às suas expectativas com relação à forma como gostaria de ser vista por eles, o que parece estar ocorrendo neste momento. Assim esse exemplo evidencia a dinâmica de formação do sistema de autoconceito (Savickas, 1997). A seguir, a Tabela 12 apresenta as informações consolidadas deste aspecto e contexto Pais, e, na sequência, a Tabela 13, refere-se as Pessoas consideradas significativas.

Tabela 12.

Aspectos e Contextos das Fases da Vida: Pais

Fases da Vida	Pais (a partir do relato da participante)
Infância	<ul style="list-style-type: none"> Mãe: Mais preocupada com o futuro, com habilidades para administrar e planejar. Possuía vários empregos, não tinha medo, de ir lá e fazer, valorizava a autonomia, é mais realista, “pé no chão”. Mãe mais voltada para suprir as necessidades materiais da Luciana. Pai: Mais relacional, disposto a conversar e ajudar a todos, positivo e alegre. Lembra-se com frequência das suas frases de incentivo que a marcaram e direcionaram suas ações ao longo da vida. Pai que dialoga, conversa, explicava muito bem as coisas. Luciana acredita possuir características de ambos. Pai decisão de mudar com a sua família para uma cidade mais segura. Pais valorizavam os estudos e a participação em atividades extracurriculares (esportes).
Adolescência	<ul style="list-style-type: none"> Pais restritivos: receios quanto a bebidas, drogas e gravidez, principalmente pelo fato da Luciana estudar em escola estadual, onde já haviam jovens iniciando o uso de drogas, indo para as bebidas (meninos) e casos de gravidez. Pai querendo superprotegê-la, segundo ela para o “<i>mundos não chegar até ela e ela não chegar até o mundo</i>”, porém havia um sentimento de respeito pelo pai. Pais preocupados em mostrar outros caminhos. Pouco diálogo com a mãe sobre os marcos da adolescência como a primeira menstruação e sexualidade (temas intermediados pela escola). Mãe com dificuldades de abertura para o diálogo. O pai era a pessoa que procurava quando precisava dialogar para resolver algo. Comentou brevemente sobre a história de vida dos pais e a possível relação com a dificuldade de diálogo da sua mãe. A mãe criada na roça onde as crianças, na opinião da Luciana, são vistas como apoio para o trabalho e sustento da família, sem a cultura para o diálogo. O pai, por outro lado, sempre teve o hábito de conversar com os pais em casa. Relação tranquila com os pais na fase do vestibular, com relação a escolha do Curso Superior. Apesar dos pais terem demonstrado receio com relação ao curso que escolheu e fazerem questionamentos, ela sentiu que eles confiaram na sua decisão e a respeitaram. Acredita que, por ter escolhido cedo, e o fato de estar segura com relação a sua escolha, também ajudou a minimizar possíveis pressões.
Ingresso no Curso Superior	<ul style="list-style-type: none"> Relação tranquila. Mostraram-se tranquilos, orgulhosos e felizes por ter conseguido ingressar na faculdade.
Durante o Curso Superior	<ul style="list-style-type: none"> Boa relação com os pais, sentiu-os muito companheiros ao longo da faculdade, tanto com relação ao apoio financeiro, quanto pelo incentivo (sentia que torciam por ela). Pai: “vai lá você consegue, a gente está junto com você”. Acredita que o apoio deles foi fundamental para a sua formação. Pais assumiram o pagamento da faculdade quando perdeu a bolsa de estudos, sendo necessário uma reorganização financeira na família, e passaram a ter outros trabalhos. Pai sempre a tranquilizando e dizendo que iria dar certo, apesar de Luciana achar que eles não conseguiriam. Assim como antes, Luciana sentia que os pais ainda não a conheciam ou a reconheciam como as outras pessoas. Apesar de darem parabéns, sentia que seu desempenho nos estudos não eram tão valorizado, como se fosse algo comum. Acredita que

Fases da Vida	Pais (a partir do relato da participante)
	o fato deles não terem podido estudar (possuíam o Fundamental incompleto), pode ter contribuído para não terem muitas referências do que representava os seus resultados acadêmicos.
Como recém-formada	<ul style="list-style-type: none"> Os pais foram fundamentais para a sua adaptação no novo trabalho (gerenciar a nova rotina). Sentiu-os parceiros, tanto o seu pai, inicialmente com o transporte, quanto a sua mãe, com os cuidados com a sua alimentação, ao fazer compras no supermercado e preparar a sua marmita. Finalmente, começa a sentir que os pais eles têm uma noção maior sobre ela, sobre quem ela é no que se refere ao seu potencial. Acredita que isso aconteceu, principalmente, em função das aprovações que obteve nos processos seletivos.

Tabela 13.

Aspectos e Contextos das Fases da Vida: Pessoas consideradas significativas

Fases da Vida	Pessoas consideradas significativas (a partir do relato da participante)
Infância	<ul style="list-style-type: none"> O Irmão foi uma referência e um modelo para Luciana. Ela o descreveu como responsável, criativo, nunca se queixou por não ter algo, “ele sempre aproveitou o que ele tinha e quando ele não tinha, ele fazia”. O irmão gostava muito de ler Harry Potter, que segundo a participante a influenciou no hábito da leitura: <i>“Então teve muito a influência dele também para este hábito da leitura”</i>. Companheiro e cuidadoso com ela, ele a levava para o colégio, a acompanhava. Admira muito o irmão.
Adolescência	<ul style="list-style-type: none"> Não abordado.
Ingresso no Curso Superior	<ul style="list-style-type: none"> O irmão, pelo fato de poder provar para ele que valeu todas as notas “10” que ela tirou, contribuindo para o seu ingresso na faculdade. Segundo Luciana, o irmão não valorizava as notas que ela tirava na escola, dizendo que elas não a levariam a lugar nenhum.
Durante o Curso Superior	<ul style="list-style-type: none"> Grupo de amigas, faziam tudo juntas e se apoiaram mutuamente, principalmente em situações difíceis. Relatou terem sido fundamental, uma rede de apoio.
Como recém-formada	<ul style="list-style-type: none"> Os pais, pelo apoio e parceria.

3.2.2.2 Educação Formal

Infância

Quando questionada sobre uma atividade que a marcou positivamente na escola, a participante lembrou-se do teatro, pois, devido a um imprevisto, além do seu próprio papel, ela foi surpreendida quando foi escolhida, dias antes da estreia da peça, para substituir a narradora. Comentou que:

"O professor foi observando que eu tava indo bem, e assim foi muito engraçado que no primeiro ensaio de passagem das falas eu cheguei com as minhas falas todas decoradas e tava todo mundo lendo, então assim, eu falava olhando para ele e ele não tava acreditando que eu tinha decorado todas as minhas falas". A respeito da experiência de substituir a narradora, ela contou:

"(...) ele confiou a mim um papel super importante, com prazo super apertado, com a certeza que eu daria conta, então eu acho que isso me marcou também na época".

No que se refere ao que marcou a participante tanto positiva quanto negativamente, os amigos foram lembrados como algo positivo:

"Uma coisa muito boa da escola foram os meus amigos, né, eu tinha amigos que tinham a mesma realidade que eu, então a gente combinava de ir junto para a escola, a gente ia junto, a pé sozinhos, isso era muito legal o que a gente teve".

Com relação a algum aspecto negativo, a participante comentou sobre o incômodo que sentia ao ver como a escola e os professores tratavam os alunos, isto é, havia uma supervalorização dos bons alunos e uma discriminação dos alunos que não eram comportados ou não atingiam o desempenho esperado, passando uma mensagem que não iam alcançar objetivos na vida.

Com relação à experiência do teatro, destacou-se a oportunidade da participante exercitar e desenvolver os recursos curiosidade e confiança, referenciados pelos itens "Ser curioso com relação a novas oportunidades" – (18), "Aprender novas habilidades" – (21), "Esforçar-me para fazer o melhor possível dentro das minhas habilidades" – (22) e "Superar obstáculos" – (23). Além disto, observou-se também a importância que o reconhecimento e a valorização, por parte dos professores, com relação às suas potencialidades, parece ter tido para a participante. Neste caso, pode-se pensar que a escola, por meio da relação professor-aluno e das diversas experiências, contribuiu com a formação do seu autoconceito, assim como a percepção da autoeficácia, que se relacionam aos recursos controle e confiança (Hartung & Cadaret, 2017; Savickas, 2013)).

Assim, por meio das diversas atividades e experiências que a participante relatou ter vivenciado na educação formal, foi possível identificar que a escola contribuiu significativamente para que a participante pudesse exercitar, desenvolver e fortalecer os seus RAC. A seguir, apresentam-se as principais atividades e experiências relatadas pela participante na escola: (a) vivenciar regras; (b) sentir-se reconhecida e valorizada pelos professores (sentir-se amada); (c) lugar onde estuda, faz lição; (d) poder ajudar os colegas, ensiná-los; (e) exercitar a frustração e raciocínio crítico (incomodo ao observar a diferença de tratamento entre os alunos com "bom comportamento" e aqueles com "mau comportamento"); (f) vivenciar atividades lúdicas e desafiadoras (teatro); e (g) relacionar-se com os colegas.

No entanto, novamente, é importante considerar a premissa do construcionismo social, ao se deparar com os resultados e discussões deste estudo, no que se refere principalmente ao caráter indivisível pessoa-ambiente. Por exemplo, ser reconhecida pelos professores e amada pode ter sido influenciado pelo fato de ser uma boa aluna, comportada, e se esforçar. Assim, à medida que a escola

(realidade-contexto), das mais variadas formas, demonstrou influenciar no desenvolvimento dos RAC da participante, este mesmo contexto, a escola, da forma como se apresentou, não é neutro, pois as mesmas habilidades que desenvolveu na participante, também moldaram a realidade-contexto, a escola que se apresenta.

Uma outra reflexão é que este mesmo desfecho positivo pode não ter ocorrido com os outros alunos com mau comportamento, que, na percepção da participante, eram vistos pelos professores e a escola como “incapazes”.

Adolescência

Com relação a algo que a marcou nesse período da escola (Ensino Médio), a participante se lembrou de uma professora de matemática, que, segundo ela, sempre acreditou no seu potencial e continua acompanhando o seu percurso e vibrando com as suas conquistas:

"Até hoje, ela me manda mensagem, vibrou quando eu entrei na faculdade, vibrou quando viu os resultados dos processos seletivos, e ela foi uma pessoa que acreditou muito em mim, no meu potencial, então me motivava a forma como ela acreditava em mim, no meu potencial".

Assim, observou-se também na adolescência que a relação com os adultos, na figura dos professores, contribuiu para desenvolver, estimular e fortalecer os RAC, em especial a confiança. Além disso, assim como na fase da infância, por meio de ações de valorização e de reconhecimento, parecem contribuir para o sistema de autoconceito da participante (Savickas, 1997), que se relaciona, por sua vez, ao recurso controle.

Para fins deste estudo, considerou-se o cursinho como educação formal, pois foi uma atividade educacional relatada durante a fase da adolescência.

Sobre a sua vivência no cursinho, a participante relatou ter sido uma experiência muito positiva por vários aspectos:

(i) Conhecer novos amigos, com um dos quais tem contato até hoje: *"Foi muitoooooo legal, legal mesmo, porque aí eu conheci pessoas que estavam buscando a mesma coisa que eu";*

(ii) Aprender conteúdos novos: *"Então, isso para mim foi muito legal, pude ver coisas que talvez eu nunca tivesse visto se eu não tivesse passado por lá, muitos conteúdos fizeram sentido pra mim no cursinho";*

(iii) Ingressar com mais maturidade na faculdade: *"Eu vejo o cursinho como um momento de transição para mim também, me preparar para estar na faculdade, eu acho que a maturidade com que eu entrei na faculdade foi desenvolvida também ao longo do cursinho";*

(iv) Vivenciar um período apenas estudando: *"Eu tava muito focada no mundo do trabalho e no cursinho eu pude resgatar essa coisa de focar nos estudos (...) e, assim, lá eu pude, no segundo semestre, viver para estudar para entrar no vestibular, então isso também vai criando uma expectativa, eu acho que a expectativa por entrar na faculdade, eu fui criando ao longo do cursinho".*

Além disso, a participante relatou que a rotina dos últimos seis meses do cursinho foi intensa:

"Eu ficava das sete horas da manhã às dez horas da noite. Assistia às aulas de manhã, à tarde eu tinha o plantão e à noite eu assistia as aulas que eu tinha mais dificuldade de Física Química".

Ao ser questionada sobre o significado do cursinho e a contribuição para a pessoa que é hoje, a participante respondeu:

"Uma coisa que ficou muito forte, pra mim, no cursinho, é que lá eu tive que aprender a aprender né, porque era muita coisa que eu tinha que dar conta de decorar, muita coisa que eu tinha que dar conta de aprender para conseguir ir bem na prova, eu tinha muita dificuldade em física e química, então eu ficava muito feliz quando eu conseguia resolver um exercício que, às vezes, nem o monitor conseguiu explicar como que se resolvia".

A participante também comentou sobre o seu esforço para conseguir ir bem nas provas, dizendo que:

"Um conteúdo que para os meus colegas que vieram de uma escola privada era tipo uma revisão, para mim não, era meu primeiro contato com aquilo, era tudo muito novo para mim, então eu tive que aprender a lidar com isso também e sempre me esforçar muito mais para dar conta de aprender aquilo que estava sendo ensinado".

A participante acredita que a sua capacidade de se adaptar a ajudou nesse processo:

"Eu acho que eu precisei me adaptar aquele ambiente, eu acho que eu trago isso para minha vida, é, essa questão de conseguir me adaptar num ambiente mesmo quando eu tenho situações que são adversas pra mim (...) é algo que eu tive que desenvolver ao longo da minha vida para poder conseguir dar conta de tudo, atingir os meus objetivos".

Por meio deste relato, observaram-se todos os RAC em "ação", contribuindo para os resultados positivos do cursinho, e, portanto, para a construção da carreira da participante. Por outro lado, a própria experiência do cursinho, também contribuiu para desenvolver ainda mais os RAC, assim como outras competências, como, por exemplo, aprender a aprender. Provavelmente, em uma próxima

experiência, similar à que tenha experienciado no cursinho, a participante terá um repertório adicional de estratégias, adquirido a partir desta vivência. De acordo com Sullivan e Sheffrin (2003) citados por Savickas e Porfeli (2012), os recursos de adaptação podem ser considerados como capital humano, entendidos como competências acumuladas e conhecimento adquirido por meio da educação e experiência. Para Savickas e Porfeli (2012), os RAC são continuamente construídos e desenvolvidos ao longo da vida

Ingresso no Curso Superior

O ingresso no Curso Superior significou uma oportunidade muito almejada e valorizada pela participante, e, desta forma, parece tê-la desafiado ainda mais a buscar um bom desempenho:

“Eu me surpreendi quando eu vi que o meu desempenho não só se manteve como ele se elevou ao longo da faculdade, se você olhar a minha curva de notas desde o primeiro semestre até o último foi crescente em todo momento, eu não só mantive como eu consegui ir além disso”.

A participante também abordou ter sentido o início da graduação como uma fase de transição de ser aluna do Ensino Médio para ser aluna do Curso Superior, sendo necessário para isso adaptar-se:

“Eu fui aprendendo o que é a faculdade também, que depois que você sai da escola que você tem (...) tudo muito pronto, tem exatamente o que você tem que ler, o que você tem que responder, para você entrar na faculdade com o ambiente que você tem mais autonomia, que você, muitas vezes tem que ir em busca do que você vai ler, do que você vai aprender e os professores não dão tudo muito pronto, então foi um momento de sentir também o que é a faculdade”.

A participante manifestou como foi o seu processo de adaptação a esta nova realidade a partir desta fala:

“Mas ao longo do processo eu fui me adaptando, eu fui percebendo o que é a faculdade, eu fui percebendo como é a rotina da faculdade, como é estudar, como é fazer uma graduação e daí eu fui me adaptando, conseguindo me desenvolver”.

Assim, pode-se pensar que a faculdade (Educação Formal), nesse momento inicial, mediante o contexto que se apresentou (grande valorização da oportunidade) e com necessidades de adaptação, pode ter contribuído para desenvolver ainda mais o recurso confiança, na medida em que estimulou a sua operacionalização, que se relaciona a superação e persistência. Nesse sentido, pode-se constatar a contribuição dos RAC para os processos de adaptação em diferentes contextos, e, portanto, para que as tarefas vocacionais possam ser realizadas com sucesso (Savickas, 2005).

Sobre a sua relação com a instituição no início da graduação, a participante relatou novamente a dificuldade de ser uma aluna bolsista do Prouni. Por outro lado, comentou a respeito da relação positiva com os professores e as novas amigas:

“Olha, tem essa questão da bolsa, né que para mim sempre foi muito difícil, passar por essas entrevistas, com assistente social, de comprovar que eu não tinha condições de pagar a faculdade, esse começo foi muito difícil, depois eu consegui me relacionar bem com os professores, não tive nenhum problema, tinha um grupinho de amigas já formado”.

A formação dos grupos de trabalho e a convivência com os colegas de classe foi algo bastante vivenciado nesse período:

“Então você ir percebendo também com quem você se identifica e ir formando aquele grupo que eu só formei no segundo ano, então o meu primeiro ano também

foi assim de conhecer as pessoas que estavam ali a minha volta, de ver com quem eu me identificava, com quem eu não me identificava”.

Ao ser questionada sobre o que significou essa experiência de formar e trabalhar em grupos, a participante comentou que esse processo ajudou no seu amadurecimento, principalmente por ter que lidar com diferentes formas de pensar sobre uma mesma questão (curiosidade). Além disso, dentro desse contexto de grupo, relatou o aprendizado que teve a partir da saída de uma pessoa do grupo. A respeito disso, comentou:

“Então, essa questão de você valorizar a produção do outro por mais que seja diferente daquilo que você imaginou que poderia ser, acho que isso foi algo que os trabalhos em grupo me ensinaram assim, de respeitar o tempo de cada um, olha talvez eu goste de fazer as coisas tipo antes do prazo, tem gente que funciona melhor sobre pressão, quer fazer em cima do prazo, tudo bem, como que a gente pode se organizar para que isso possa dar certo, e aí tudo bem eu fui aprendendo a respeitar mais os outras pessoas”.

Observou-se, no trecho anterior, o acréscimo de novas variáveis e experiências, como o trabalho em grupo, a partir da educação formal, agora na graduação. Nesse sentido, este novo componente, a vivência em grupo, proporcionada pela faculdade, pode ter contribuído para o desenvolvimento do recurso curiosidade na participante, em específico a habilidade “Observar diferentes maneiras de fazer as coisas” – (16).

A participante também avaliou ter tido um ensino de qualidade no primeiro ano do curso, no entanto manifestou algumas frustrações como o fato do conteúdo ser muito generalista e sem ligação com a prática:

"Eu acho que eu poderia ter aproveitado muito mais se tivesse visto esse link desde o começo, porque até hoje na minha prática eu percebo, olha eu acho que aquela aula foi importante para isso, eu deveria ter estudado um pouquinho mais isso, mas no começo não nos foi oferecido esse link de uma forma muito clara".

Nesse sentido, percebe-se uma oportunidade, para que as disciplinas iniciais, mesmo que com o objetivo formativo e de conhecimento de base, possam possibilitar um maior link com o contexto profissional.

Durante o Curso Superior

Sobre a sua vivência no Ensino Superior, a participante realizou uma retrospectiva dos anos da graduação. No que diz respeito ao terceiro ano, a participante relatou ter sido exaustivo por conta do currículo ser muito denso e, ao mesmo tempo, difícil emocionalmente pela perda do seu avô. No entanto, ressaltou que foi um ano de superação.

"É um conteúdo muito grande para a gente dar conta de estudar, então foi um ano muito pesado em termos de matérias, de disciplina e emocionalmente também foi um ano que eu perdi o meu avô, que teve algumas situações que impactaram bastante, mas também foi um ano de superação (...)".

Segundo a participante, o terceiro ano é conhecido como um "marco" entre os estudantes do curso, como pode-se observar pelo trecho: *"Os meus veteranos já falavam que o terceiro ano era o ano mais difícil (...) uma prova de fogo, é um período de transição, se você consegue passar, então você está pronto para se formar"*.

Ressaltou também a importância dos amigos e da família para que pudesse ter conseguido lidar com esses desafios: *"Algo que me ajudou muito foram as*

amizades, né (...) eu acho que o apoio dos colegas, o apoio da família me ajudou muito a passar por isso".

Neste relato observa-se a importância do apoio das pessoas próximas, amigos e família, contribuindo para manter-se atuante em direção aos seus propósitos e na superação dos obstáculos. Portanto pode-se pensar que este contexto, pais e amigos (rede de apoio), contribuíram para o fortalecimento dos recursos controle e confiança, ao mesmo tempo a própria superação desta fase nos remete ao recurso controle e confiança em "ação", sendo exercidos pela participante (Hartung & Cadaret, 2017).

Já com relação ao quinto ano (último), a participante mencionou os obstáculos que teve devido ao curso estar chegando ao fim:

"Eu tinha muita dificuldade em fazer as atividades que eu tinha que fazer por conta disso, eu não queria que terminasse. Então, eu ia empurrando o máximo que eu conseguia, ia no limite de todos os prazos por conta disso, daí teve um momento que eu senti e que eu falei, não, isso começou e isso precisa terminar, da mesma forma que eu estive pronta para começar, agora eu preciso me preparar para terminar e não tem outra opção, então eu tive que me preparar muito emocionalmente".

A participante ressaltou o quanto foi difícil ter que finalizar um ciclo, determinado pelo término da faculdade, pois já estava pensando sobre o outro momento, isto é, o início da vida profissional, após formar-se. Em relação a isso, comentou:

"Aí eu volto no segundo semestre mais preparada, porque eu também tinha muito medo de terminar a faculdade e não ter para onde ir, esse era o meu maior receio. Pra mim, tava sendo muito difícil pensar no término de um ciclo já pensando

em iniciar o próximo, eu queria ter tempo de finalizar e eu não tava tendo tempo, porque a minha cabeça estava ali nos estágios que eu estava fazendo, mas também nas provas que eu ia prestar, nos processos que eu ia participar e isso para mim assim foi muito desgastante”.

Nesse momento, também houve uma análise da participante e dos colegas sobre a importância de viver esta finalização do curso de uma forma mais leve:

“Também me falavam muito, olha, eu também preciso aproveitar esse último ano, né, é uma experiência única, eu estou me formando e eu preciso aproveitar, eu não posso deixar passar, porque isso não volta e daí eu consegui aproveitar melhor o último semestre, eu consegui me organizar pra participar dos processos seletivos que eu queria (...) consegui fazer tudo que eu tinha para fazer e me sentir bem, me sentir feliz com o final desse ciclo”.

Com relação ao quinto ano, comentou:

“Ao mesmo tempo que eu quero que termine logo, eu não quero que acabe, porque eu não sei o que vem depois, né. E esse não saber o que vem depois, esse inesperado, pra mim, é muito ruim, porque eu gosto de tudo planejado, de tudo muito objetivo, gosto de tudo muito concreto, então as incertezas me geram muita ansiedade”.

Durante a graduação, a participante teve diversas atividades acadêmicas como a Iniciação Científica, as monitorias, e os estágios curriculares que serão abordados no aspecto e contexto “Experiências de trabalho e estágio. A seguir, a Tabela 14 apresenta as informações consolidadas deste aspecto e contexto Educação Formal.

Tabela 14.

Aspectos e Contextos das Fases da Vida: Educação Formal

Fases da Vida	Educação Formal (a partir do relato da participante)
Infância	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade do teatro (superação, professor acreditar no seu potencial). • Professores a “amavam”. Boa relação com a escola (comportada, participativa, lidava bem com as regras). Amava ajudar os colegas. • Gostaria de ter estudado em uma escola particular, mas relata ter aproveitado o melhor que pode, dentro daquilo que tinha. Escola rígida e organizada (Diretora). • Marcou positivamente: Gostar de estar com os colegas. • Marcou negativamente: Ver os alunos de bom e de mau comportamento sendo tratados de forma diferente.
Adolescência	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Médio: Passou a estudar no período noturno a partir do 2º ano, sendo necessário adaptar-se. Diferença percebida no tratamento dado aos alunos que estudavam durante o dia e aos alunos do período da noite. Sensação de que os professores do período noturno não queriam estar “lá”. Tinha a sensação de que para os professores os alunos da noite não eram sérios ou capazes, como se não quisessem aprender pelo fato de estudarem a noite. Porém, relata que era uma escola rígida, muito organizada (Diretora). • Sentiu muita falta dos conteúdos que pudessem dar base para o vestibular. Por outro lado, viu como positivo o fato de não ter a pressão que os alunos do ensino médio de escolas particulares têm. • A professora de matemática a marcou positivamente, por sentir que acreditava no seu potencial, e por acompanhar o seu percurso até os dias de hoje, vibrando com as suas conquistas. • Ingresso no Cursinho pré-vestibular. Com o cursinho relata ter “aprendido a aprender” em função de ter se deparado com alguns conteúdos pela primeira vez. Acredita que a sua capacidade de se adaptar em situações adversas também contribuiu para superar este desafio. • Conciliou os primeiros seis meses do cursinho com o trabalho, e depois desligou-se para dedicar-se somente aos estudos, permanecendo praticamente período integral no cursinho (assistia às aulas em dois períodos e frequentava os plantões). • Sentiu o cursinho como uma experiência muito positiva: (a) conhecer novos colegas, (b) aprender novos conteúdos, (c) ingressar com mais maturidade na faculdade, (d) vivenciar um período apenas como estudante (tirando o foco do mundo do trabalho para os estudos).
Ingresso no Curso Superior	<ul style="list-style-type: none"> • O seu sentimento ao iniciar as aulas foi marcado pelo receio de não conseguir manter as suas notas, considerando que a maioria dos alunos vinha de escolas particulares, mas isso não aconteceu, tendo inclusive aumentado as suas notas ao longo da graduação. • Viu-se diante da necessidade de adaptação. Sentiu a transição do ser aluna do “Ensino Médio” (professores direcionam o que fazer) para ser aluna do “Ensino Superior” (onde é necessária maior autonomia). • Para que esta adaptação ocorresse percebeu que precisaria observar o que é a faculdade, a rotina da faculdade, como é estudar, como é fazer uma graduação. Acredita que ter feito isto a tenha ajudado. • Primeira experiência com grupos de trabalho (foi algo que gostou muito). • Avalia como tendo tido um ensino de qualidade, boa relação com os professores e começou a formar o seu grupo de amigas. • Relação foi difícil neste início por ser bolsista e ter que provar, com uma certa frequência, que não possuía condições para

Educação Formal (a partir do relato da participante)

... além do receio de perder a bolsa a qualquer momento.

... Os conteúdos foram muito generalistas, acredita que poderia ter sido apresentado um link maior entre teoria e a

... impessoalidade na relação aluno-professor, em função das salas grandes, em torno de 80. Mas Luciana procurou aproximar dos professores.

... do Curso Superior no período da manhã/integral e parte do curso no período noturno (para ter o dia livre e mais produtiva nos estudos). Posteriormente retornou para o período matutino em função do principal estágio do seu

... com a turma da noite pelas pessoas terem uma realidade mais próxima da sua, e, por vezes, os sentirem mais acolhidos e valorizando a oportunidade de estarem ali estudando.

... a relação próxima com os professores.

... área de interesse no 2º ano de faculdade. Iniciou as suas pesquisas nesse momento, pois via a necessidade de se formar. Após esta descoberta, passou a direcionar suas atividades acadêmicas que a ajudassem a ter um bom desempenho para participar dos processos seletivos nessa área.

... atividades do 2º ao 5º ano da faculdade, e Iniciação Científica entre o 3º e 5º ano da faculdade. Estas atividades, como a monitoria e a iniciação científica, foram percebidas como um diferencial na sua formação. Realizou também outros trabalhos. Os professores também serviram como modelo. (Estas experiências serão melhor abordadas no item Trabalho e de estágio).

... também vivenciou momentos desafiadores e difíceis, como por exemplo: a perda da bolsa do ProUni do 2º para o 3º ano; o seu adoecimento no 3º ano, em função da sobrecarga (assumia muitas atividades e dedicação intensa); e a perda da bolsa de estudos.

... após ter adoecido no 3º ano, relata que precisou reavaliar e reorganizar a sua rotina, e que o apoio de amigos e da família foram fundamentais para superá-los.

... estratégias para consigo mesma no último ano da faculdade, em função dos receios de como seria após se formar. Ela percebeu a importância de ter que finalizar um ciclo já pensando em outro ciclo.

... ela vivendo o último ano do curso de uma forma muito pesada, precisou reavaliar a sua rotina no segundo semestre, buscando uma forma de aproveitar de forma mais leve e prazerosa o final do curso (um momento único).

... oportunidades na relação aluno-instituição com relação a: (a) acolhimento e suporte inicial ao universitário; (b) estratégias de convivência e socialização; (c) opções para alimentação de mais qualidade e com valores mais acessíveis; (d) atenção para a saúde física e mental dos estudantes; e (e) sistemas muito burocráticos, pois os processos são muito lentos e morosos.

... muito com o curso e procurou aproveitar e dedicar-se o máximo possível. Foi percebido como um ensino de qualidade. Luciana, com a graduação viveu um processo de transformação.

3.2.2.3 Hábitos, atividades e rotina de vida

Infância

Além das atividades em casa, a participante tinha uma rotina de estudos e de atividades esportivas durante a semana. Durante oito anos, fez balé; por quatro anos, praticou judô (entre infância e adolescência) e, por um ano na sua adolescência, fez natação. Estas atividades eram realizadas durante o dia, no contraturno da escola e, geralmente, ela ia sozinha a estes lugares, com exceção do judô, que praticava junto com o seu irmão à noite. A respeito disso, contou:

"Eu ficava mais sozinha, eu tomava banho, eu me organizava, eu almoçava, eu assistia TV, eu fazia a minha lição, aí eu ia a pé para a escola, eu estudava, eu voltava à noite, meus pais às vezes estavam em casa, às vezes demoravam mais para chegar e a gente ficava um pouco ali assistindo TV, ia dormir. Aí quando eu tinha balé e judô, eu tinha os horários que eu ia para essas outras atividades".

A participante acredita que a cidade onde residiu, a qual avalia como segura, também contribuiu para realizar, sozinha, algumas das suas atividades. Relatou que quando ela, seus pais e seu irmão chegaram ao Estado de São Paulo, eles foram morar, primeiramente, em uma cidade, onde residiram em um bairro perigoso (ouviam tiros à noite com frequência e as escolas ficavam fechadas no período noturno). Após um ano nessa cidade, seu pai decidiu que mudariam para a sua cidade atual, pois nela residiam alguns familiares e ele a considerou mais segura para criar os filhos:

"Ele falou, olha, se for para criar os meus filhos aqui volto para a minha cidade de origem".

Assim, a participante acredita que se tivessem permanecido na primeira cidade, provavelmente, em função da pouca segurança, não teria tido a coragem de

fazer sozinha as suas atividades. Nesse exemplo, pode-se pensar que o pai demonstrou os recursos preocupação e controle, e o operacionaliza-los pode ter servido de modelo para a participante, assim como gerado um impacto positivo na vida da família. A preocupação do pai revela-se ao agir pensando no futuro, o que precisaria fazer hoje (mudar de cidade) para atingir seus objetivos (proporcionar melhores condições para a família), assim como o controle, ao decidir e agir em direção a sua decisão.

Com relação aos finais de semana, era comum a participante dormir na casa das amigas, com as quais brincava de Barbie e na piscina:

"Eu adorava passar o final de semana na casa delas, eram amigas que tinham uma realidade social diferente (...) eu conseguia desfrutar de coisas que eu não tinha (...) então essa parte é muito boa".

A participante também destacou os benefícios das atividades extracurriculares:

"Eu aproveitei muito essa época de judô, eu participava de competições, eu tenho várias medalhas né, foi algo muito bom para mim, fiz balé durante 8 anos foi a paixão da minha vida (...) foi muito bom para mim".

Além disso, outras vantagens também foram percebidas pela participante:

"Então, eu acho que essas outras atividades me ajudaram a suprir essas outras demandas que eu tinha em relação a ser obrigada a fazer as coisas de casa, em relação a não ter pais presentes ali durante o dia. Eles chegavam tarde da noite, mais estressados né, então acho que essas atividades [os esportes e os estudos] me ajudaram muito, sempre gostei muito de ler, então eu tinha a carteirinha da biblioteca, eu ia na biblioteca pegava um livro e levava pra casa e lia. Então essa foi a minha infância assim".

Ao ser questionada a respeito da origem do hábito da leitura, a participante relatou:

"Naturalmente eu acho, sempre gostei muito de estudar, daí eu ia na biblioteca fazer pesquisa, daí eu pegava os livros e meu irmão também gostava muito de ler, então quando ele ficou mais adolescente eu ainda era criança, ele começou a ler Harry Potter e eu lembro que eu esperava ele terminar de ler e logo eu pegava para ler também, então teve muita influência dele também nesse hábito de leitura".

Como abordado anteriormente, pode-se observar a influência do irmão, um modelo, para o desenvolvimento do hábito da leitura, que por sua vez pode relacionar-se ao desenvolvimento do recurso curiosidade, pois ao ler, se acessa outras realidades e informações. Além disso, pode-se observar, na fase da infância, presença das competências persistência e foco para realizar a atividade a que se propõe, como por exemplo, ir à biblioteca, fazer pesquisa, ler e esperar o livro do irmão. Esses comportamentos podem remeter ao recurso (a) curiosidade, relacionada a explorar o ambiente ao seu redor, ao ir à biblioteca e pegar livros para ler; e a (b) confiança, ao se esforçar e buscar fazer o melhor dentro das suas habilidades, isto é ler os livros e fazer aquilo que está ao seu alcance apesar da ausência dos pais. Além disso, o espaço biblioteca pareceu ter contribuído para desenvolver o recurso curiosidade, na medida em que frequentar este espaço estimula o gosto por novos conhecimentos e amplia a visão de mundo da participante.

Com relação as suas atividades extracurriculares, é possível observar que ao fazer judô e balé, a participante pode desenvolver novas habilidades, e aprender a superar obstáculos, ao participar de competições. Ambos, desenvolver novas

habilidades e superar obstáculos, compreendem habilidades do recurso confiança. Assim a realização de atividades extracurriculares, assim como ter que se organizar para elas, demonstrara contribuir para o desenvolvimento e operacionalização dos RAC na vida da participante.

Desta forma, relacionam-se as principais atividades, hábitos e rotina de vida, comentados pela participante na fase da infância: (a) ter uma rotina (estudos e atividades extracurriculares); certa autonomia (ir sozinha a alguns lugares); (b) cuidar das suas coisas em casa e ajudar nas tarefas domésticas em casa; (c) sentir-se segura no seu bairro/cidade (poder fazer algumas coisas sozinha ou ir à escola a pé com os amigos); (d) brincar aos finais de semana com as suas amigas; (e) gosto pelos estudos, leitura e pelos esportes, que a ajudaram a compensar a ausência dos pais; e (f) frequentar a biblioteca. Apesar destas atividades serem descritas na fase da infância, se observa a importância delas para a formação inicial da participante, denotando suas primeiras contribuições para a construção da sua carreira. Savickas (2013) refere-se a importância da “atividade” para o desenvolvimento do senso de orientação para o futuro do indivíduo. Segundo o autor, experiências, oportunidades e atividades proporcionam aos indivíduos um crescente sentimento de esperança e uma atitude de planejamento em relação ao futuro. Assim, pode-se observar que o período da infância foi marcado por atividades que desenvolveram os RAC e o estimularam, ao mesmo tempo em que se percebeu os RAC da participante, mesmo que de forma menos complexa considerando sua fase de desenvolvimento e as situações as quais esteve exposta.

Adolescência

A participante relatou que, após ter ingressado no seu primeiro emprego, a sua rotina era praticamente voltada para trabalhar e estudar, ela saía bem cedo de casa e voltava apenas no período da noite:

"Olha, era bem puxado assim e era puxado no nível de esgotamento físico, né, esgotamento mental".

Segundo a participante, não eram raros os dias em que chegava a casa e preferia não comer para poder ir dormir. Quanto aos seus finais de semana, relatou que trabalhava aos sábados, no período da manhã, e, no restante do tempo, organizava as suas coisas em casa, estudava e, neste período, também começou a frequentar a igreja. Contou:

"Eu trabalhava de sábado e à tarde eu sempre fiz as coisas em casa, o que eu tinha para fazer, pelo menos o meu quarto e o meu banheiro sempre foi responsabilidade minha, minha roupa também, às vezes, eu tinha que lavar e, às vezes, coisas de casa. Fazia lição da escola, que tinha muito ainda na época do Ensino Médio, estudava para prova, fazia o trabalho, daí então o meu final de semana era isso, daí nessa época eu comecei a ir na igreja também, daí nos finais de semana também eu ia à igreja".

Referente à sua antes de iniciar no mercado trabalho, comentou:

"De ler muito, eu lembro que a filha da patroa da minha mãe terminava de ler os livros e me mandava também, na época ela mandava muito livro para eu ler, eu também lia bastante, ia na biblioteca e pegava livro da biblioteca da cidade para ler, então essa era mais a minha rotina assim".

Percebe-se que a transição da fase da infância para a adolescência, principalmente em função do ingresso no mundo do trabalho, por volta dos 16 anos, suscitou uma série de mudanças na vida da participante. Nesse sentido, o estudo e o trabalho tornaram-se atividades centrais na vida da participante, fato observado, inclusive, pela interrupção do hábito da leitura, assim como das atividades extracurriculares (os esportes).

Por outro lado, o ingresso no mundo do trabalho, segundo a participante, permitiu vivenciar outras experiências, que a levaram ao desenvolvimento de competências, da autonomia e amadurecimento. Ao mesmo tempo, foi nessa fase, especificamente no início da adolescência, por volta dos 14 anos, que a participante também se deparou com a necessidade da escolha da profissão, iniciando suas buscas sobre qual curso iria realizar.

Estes movimentos na vida da participante exemplificam o arco-íris de carreira desenvolvido por Super na sua teoria *Life-span, Life-space* (Savickas, 1997). De acordo com Lassance et al. (2011), a sequência dos estágios vocacionais de crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e desengajamento, correspondem às etapas de desenvolvimento da infância, adolescência, adultez, maturidade e velhice, e refere-se aos maxiciclos. Ainda de acordo com as autoras, cada estágio vocacional compreende o enfrentamento de tarefas evolutivas mais ou menos previsíveis. De acordo com as autoras, Super (1990) também propôs que no decorrer dos estágios vocacionais (maxiciclos) cada pessoa depara-se com a necessidade de enfrentar transições dentro de um mesmo estágio (miniciclos).

No caso da participante, o estágio vocacional de “exploração”, um dos estágios do maxiciclo, que se refere à escolha do curso superior ou das decisões de carreira do que fazer após o Ensino Médio se deu dentro da etapa de desenvolvimento correspondente, a fase adolescência. Porém, o ingresso no mundo do trabalho e a conquista do primeiro emprego também fez com que a participante vivenciasse vários estágios de desenvolvimento (orientação, exploração, estabelecimento, manutenção e desengajamento), em uma mesma etapa (a adolescência) ou dentro de uma mesma situação (o primeiro emprego), exemplificando assim um miniciclo. Nesse sentido, por meio dos relatos da participante, pode-se reconhecer nos RAC da participante, as estratégias de

enfrentamento necessárias para lidar, com sucesso, com as tarefas de desenvolvimento dos estágios, tanto do maxiciclo quanto dos miniciclos. De acordo com Savickas (2005), a adaptabilidade de carreira se refere aos atributos que os indivíduos necessitam para realizar com sucesso as tarefas características das transições de miniciclos e dos estágios do maxiciclo.

A seguir, faz-se um exercício, com o objetivo de exemplificar como os RAC podem ter operado, em um sistema de miniciclos, com relação ao primeiro emprego da participante: (a) para os estágios de orientação (início) e exploração (busca de alternativas), observou-se o recurso controle, considerando a tomada de decisão de começar a trabalhar, sendo que para isso foi necessário abrir mãos de outras atividades, o recurso preocupação, que a despertou para o interesse em trabalhar como forma de adquirir novas repertórios, que poderiam ser úteis para o seu futuro, a curiosidade, em função da abertura a novas experiências e pelo comportamento de busca pelo emprego; (b) para os estágios de estabelecimento (inserir-se em uma nova atividade) e manutenção (firmar-se em uma nova atividade), observam-se a curiosidade, buscando explorar o ambiente ao seu redor e a confiança, pela disponibilidade da participante para aprender novas habilidades e ser cuidadosa para fazer as coisas bem-feitas; e (c) o desengajamento, em que foi necessário se planejar financeiramente (preocupação) e também negociar a sua saída, quando optou por sair do trabalho e dedicar-se somente ao cursinho (fato que será relato adiante).

Ingresso no Curso Superior

Sobre os seus hábitos nessa fase, a participante relatou que praticamente apenas estudou, não sendo possível manter as suas atividades esportivas, fato que a incomodou por ter sido sempre muito ativa nesse aspecto. Aos finais de semana, ela conseguia estar um pouco com a sua família, mas o restante do tempo também

era voltado para as atividades acadêmicas. Nesse sentido, comentou sobre o sedentarismo entre os alunos em função da nova rotina de estudos, chegando a impactar na própria saúde:

"Eu vivi para a faculdade, tudo o que eu fazia era em torno da faculdade, a faculdade se tornou o centro da minha vida (...) eu percebi o quanto eu fiquei sedentária quando eu entrei na faculdade (...) e eu percebi que essa mudança não era só minha, mas dos meus colegas também, a gente ficava sedentário de um tanto que todo mundo ganhou pelo menos uns 3, 4, 5 quilos durante a graduação (...) é uma rotina que a gente acaba se alimentando mal, então a gente acaba dormindo pouco, que a gente não tem tempo de praticar nenhuma atividade, então influenciou muito a nossa saúde".

Por meio do relato da participante, é interessante também notar que na medida em que a participante avançou nas etapas de desenvolvimento de criança para adolescente e de adolescente para o início da vida adulta (ingresso no ensino superior), as outras atividades, que não pertenciam ao contexto de estudo e de trabalho, foram diminuindo ou até se extinguindo.

Durante o Curso Superior

No que diz respeito aos seus hábitos e à rotina de vida durante a graduação, observou-se que não houve alterações em relação ao primeiro ano do curso. Durante os cinco anos, sua rotina foi basicamente voltada para os estudos, como se pode perceber:

"Eu realmente vivia para a faculdade nesses 5 anos, às vezes no final de semana eu conseguia sair com os meus amigos, né, mas era bem difícil ter que conciliar tudo assim".

Como recém-formada

A participante mencionou não ter conseguido manter as atividades que iniciou no segundo semestre do último ano da faculdade, segundo ela, relacionadas ao autocuidado:

"Ah, eu esqueci de te falar que, no último ano de faculdade, eu consegui voltar pra academia e consegui fazer acompanhamento nutricional, consegui emagrecer, mas, assim, emagrecer com qualidade, porque eu tava com colesterol alto, triglicérides altos (...). Total emocional, assim, descompensei inteira e daí eu consegui melhorar essa questão do autocuidado, só que eu tive que interromper agora com o trabalho atual, não tem como dar continuidade, não tenho gás para isso (...) a gente não tem disposição para nada (...) eu ainda não consegui voltar para academia, ainda não consegui voltar a minha alimentação como ela era (...)".

A participante também comentou que gostaria de ter momentos de estudo a fim de obter mais embasamento teórico para a sua prática: *"Sinto muita falta de estudar porque aqui é muito prático, a gente vive muito a prática"*.

Ao finalizar esta temática, a participante comentou desejar uma rotina diferente da que vive:

"Mas sinto muita falta de ir pra casa, de ir pra academia, de poder estudar, de ter tempo de preparar minha alimentação, de me organizar melhor, de ficar mais tempo com a minha família, mas não dá tempo". A seguir, a Tabela 15 apresenta as informações consolidadas deste aspecto e contexto Hábitos, atividades e rotina de vida.

Tabela 15.

Aspectos e Contextos das Fases da Vida: Hábitos, atividades e rotina de vida

Fases da Vida	Hábitos, atividades e rotina de vida (a partir do relato da participante)
Infância	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina de estudos e de atividades esportivas durante a semana – Balé (8 anos) e Judô (4 anos), entre infância e adolescência. • Frequentar a biblioteca, gosto pela leitura. • Morar em uma cidade segura, que possibilitou se deslocar para as diversas atividades, ora sozinha, ora com o irmão, ora com os amigos. • Fazer atividades sozinha (tomar banho, ter que se organizar, almoçar, assistir a tv, fazer a lição, ir a pé para a escola, estudar, e a noite assistir televisão, esperar os pais). Tinha responsabilidades domésticas em casa (não escolha). • Brincar aos finais de semana (casa das amigas - classe social diferente). • Reconheceu os benefícios das atividades extracurriculares, como por exemplo, a oportunidade de participar de competições de judô, além destas atividades ajudarem a compensar a ausência dos pais.
Adolescência	<ul style="list-style-type: none"> • Tinha o hábito de ler muito, antes de começar a trabalhar aos 16 anos. Recebia os livros da filha da patroa da sua mãe. Além disso, frequentava a biblioteca da cidade. Chegou a realizar um ano de natação. • Cursou balé até os 16 anos, quando interrompeu para poder trabalhar e conciliar com os estudos. Luciana relacionou o balé com o desenvolvimento da disciplina e citou exemplos de superação. • Ao ingressar no primeiro emprego, trabalhava durante o dia e estudava à noite (rotina cansativa, às vezes sentia-se exausta). Aos finais de semana trabalhava aos sábados de manhã, à tarde fazia os trabalhos da escola (que eram muitos) ou estudava para as provas, cuidava das suas coisas em casa e de alguma atividade da casa, se necessário, e nesse período começou a frequentar a igreja aos sábados à noite.
Ingresso no Curso Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Dedicou-se praticamente aos estudos, não conseguindo retomar as suas atividades esportivas, fato que a incomodou por ter sido sempre muito ativa neste aspecto. Comentou sobre o sedentarismo dos alunos de uma forma geral após iniciarem a faculdade.
Durante o Curso Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Durante os cinco anos da graduação, a sua rotina foi basicamente voltada para os estudos e atividades acadêmicas (monitoria, iniciação científica e estágios curriculares). • Às vezes, no final de semana, conseguia sair com as amigas. • No último ano da faculdade (último semestre) retomou atividades voltadas ao autocuidado, como academia e nutricionista. Esta reorganização também a ajudou nos processos seletivos no final do ano.
Como recém-formada	<ul style="list-style-type: none"> • Luciana interrompeu as atividades que iniciou no último ano da faculdade (academia, nutricionista), em função da carga horária extensa e intensa do seu trabalho atual. • Sente falta dos estudos, gostaria de ter mais tempo para estudar e embasar a sua prática. • Deseja uma rotina diferente do que vive hoje. Gostaria de poder ir para a casa, ir para a academia, se organizar melhor, ter tempo para a família. Porém, ao mesmo tempo, relata o intenso aprendizado e desenvolvimento, e diz sentir-se realizada.

3.2.2.4 Experiência, episódio ou relações muito marcantes

Infância

Quando foi questionada a respeito do que a marcou nesse período, a participante referiu ter sido ver os pais lutando para dar uma condição melhor para a sua família:

"(...) ver os meus pais lutando por uma realidade diferente, (...) jamais a gente ia imaginar que o meu pai teria condição de pagar uma faculdade para mim e ver hoje que ele teve essa condição, por conta de tudo aquilo que eles construíram ao longo da nossa vida".

A participante também ressaltou o fato de os pais nunca terem desistido apesar das dificuldades:

"Ver que eles tiveram a coragem de sair da nossa cidade de origem e vir para cá sem nada muito certo pra tentar uma vida, não foi fácil. Foram vários conflitos e ver que eles conseguiram se reorganizar para fazer dar certo, assim, nunca pensaram em voltar, mesmo quando tivemos momentos de crise financeira, de construir, de perder tudo que a gente tinha construído, de ter que recomeçar e ver que mesmo nesses momentos de perder tudo, eles nunca pensaram em voltar atrás e de uma forma ou de outra enquanto criança eu percebia né esses movimentos, então acho que foi algo que me marcou muito assim".

Nessa direção, observa-se o recurso controle sendo exercido pelos pais, visto que definiram o que queriam para a sua família e mantiveram-se firmes nos seus planos, e a confiança, por enfrentarem os obstáculos e terem foco na resolução dos problemas. Como abordado anteriormente, acredita-se que os RAC ao serem exercidos pelos pais podem contribuir para o desenvolvimento dos mesmos na vida

da participante, na medida em que se apresentam como modelo de comportamento diante de situações difíceis.

Adolescência

Com relação a algo que a marcou no período da adolescência, primeiramente, a participante citou o ingresso no mercado de trabalho:

"Eu acho que a entrada no mercado de trabalho, com certeza foi algo que me marcou assim, eu sabia que eu tava abrindo mão de muitas coisas, né (controle), eu tava abrindo mão de só estudar, tava abrindo mão do balé, mas ao mesmo tempo eu tava conquistando outras coisas (confiança), a independência financeira, a autonomia (confiança), a responsabilidade, eu tava amadurecendo ali, então meio que lidar com essa frustração também, e ver que olha tem coisas que você está perdendo, mas tem coisas que você tá ganhando, que você está aprendendo (curiosidade e confiança)".

Neste exemplo, observou-se principalmente os RAC sendo operacionalizados pela participante, e, portanto, a contribuição significativa dos recursos para o processo de construção de carreira da participante. Esta importância pode ser observada não apenas pelo fato da conquista, em si, do primeiro emprego, ou a sua permanência nele, mas a todo o entorno com que esta experiência se revela. Assim, pode-se pensar que os RAC contribuíram para que as experiências de carreira pudessem ser vividas pela participante de uma maneira mais consciente, organizada e com sentido.

Além do ingresso no mercado de trabalho, a saída do balé também foi mencionada como algo que a marcou nessa fase:

"Foi muito difícil, pra mim, ter que abrir mão do Balé, faltava só um ano para eu me formar e, assim, eu parei na minha melhor fase, né, então, eu já tava indo prum padrão mais avançado, de começar a entrar nos grupos para ir para as

competições, então, assim, eu tinha me esforçado tanto para chegar naquele nível e de repente eu abri mão daquilo, né".

Quando questionada sobre o significado do balé em sua vida a participante relatou:

"Eu acho que é muito válido pra qualquer pessoa, fazer experiência, participar, né, de luta, de dança, porque isso leva a um autoconhecimento também e ao desenvolvimento de potencialidades, então assim, lá eu colocava o meu corpo a prova e eu sabia que eu era capaz de algumas coisas, eu me via capaz de algumas coisas, né, e aquilo me dava muito prazer, você dançar, envolve arte, envolve a música, esse ambiente artístico é algo que também me chama muita atenção".

Sobre de que forma a participante acredita que o balé tenha contribuído para a pessoa que ela é hoje, inclusive para a sua experiência de trabalho atual, a participante respondeu ser: a disciplina:

"Eu acho que a disciplina, a dança exige uma disciplina muito grande, uma disciplina do corpo né, uma disciplina pessoal assim, de você estar ali, de você se colocar para fazer os exercícios que são impostos, né e até hoje eu tenho muito isso. Essa coisa toda certinha, acho que o balé tem muito a ver, que o balé é todo certinho, o quadril tem que estar no lugar, a barriga tem que estar no lugar, a respiração, o ombro, tudo muito no lugar, então acho que essa disciplina com certeza eu trago do balé".

Pode-se observar a relação espontânea que a participante fez da influência do aspecto e contexto "hábitos, atividades e rotina de vida", no caso o balé, no desenvolvimento da competência: disciplina, que está relacionada ao recurso controle. Relaciona-se também a realização do balé com o desenvolvimento do recurso confiança, isto no caso da participante, em que o balé foi sentido como uma

experiência positiva, a partir do momento em que é necessário esforçar-se e persistir para transpor os obstáculos (realização de exercícios para melhorar seus limites físicos).

Ingresso no Curso Superior

No que diz respeito aos aspectos marcantes deste período, a participante explicitou:

"Eu acho que uma coisa que me marcou também é que eu nunca duvidei que era isso que eu queria, eu acho que a cada aula, por mais que tivesse distante do curso que eu tinha em mente, eu nunca tive dúvidas, eu acho que isso me marcou, porque eu percebia a sala se esvaziando a cada semestre e em mim permanecer a certeza que realmente era ali que eu tinha que estar".

Ao ser questionada se teria algo que a faculdade poderia ter feito a respeito da desistência de estudantes a cada semestre, a participante citou haver, na sua opinião, tanto questões do próprio aluno como da instituição. No que diz respeito aos alunos, a participante comentou:

"(...) a gente é forçado a escolher uma profissão muito cedo né, eu acho que com 16, 17, 18 anos, ainda a gente ainda não tem maturidade para escolher o que a gente quer ser, eu tive consciência e eu tive a capacidade de escolher e de ter feito a escolha certa, mas tem pessoas que não tem o suporte necessário para fazer essa escolha, então acabam escolhendo de forma mais impulsiva né, acabam não acertando de primeira, vão lá experimentam e percebem que não é isso".

Quanto às questões da instituição, a participante mencionou: *"Outras pessoas eu percebi que se distanciaram porque não há um acolhimento da faculdade, a faculdade não acolhe a gente, né, nas nossas necessidades".*

Durante o Curso Superior

Com relação a algo que mais a marcou durante a graduação, a participante mencionou o seu crescimento e amadurecimento, pois considera que viveu um processo de transformação.

"Eu acho que o meu crescimento, o meu amadurecimento assim, eu vejo quem eu era quando eu entrei na faculdade e olho para mim hoje e eu vejo quão bem me fez a faculdade, eu soube aproveitar em todos os sentidos, eu amadureci emocionalmente, amadureci profissionalmente, eu tinha ideias no começo da faculdade que eu fui amadurecendo (...) e para mim foi muito positivo assim, a experiência da Universidade".

Para que esta experiência na faculdade fosse sentida como algo muito positivo, a participante destacou a convivência com pessoas diferentes: *"Eu acho que é você conviver com pessoas diferentes e a faculdade ela te possibilita isso, pessoas que vêm de outros estados, pessoas ainda muito difícil, a gente consegue conviver com pessoas de diferentes classes sociais, pessoas que tiveram formações diferentes, pessoas com culturas diferentes".*

Nesse sentido, ela acredita que essas realidades distintas contribuíram para a sua transformação: *"(...) eu entrei com uma cabeça muito fechada (...) eu era muito correta em algumas coisas, mas correto assim, o correto para mim, eu tinha muita dificuldade em aceitar a forma como o outro lidava com as outras situações, eu tinha uma forma de resolver e, para mim, só tinha aquela forma de resolver e ao longo da faculdade isso foi mudando e eu acho que eu me tornei uma pessoa mais compreensiva. A questão da gente sempre estar trabalhando em grupo, de sempre ter opiniões diferentes, e eu vejo essa mudança em mim ao longo da faculdade".*

Diante dessa resposta, a pesquisadora solicitou que a participante citasse três adjetivos que a caracterizavam antes e após cursar o Ensino Superior. Após hesitar e pensar, ela mencionou:

"Muito fechada, imatura (pensou) e insegura e daí depois eu reverto isso, eu me senti mais segura no final da faculdade, eu me senti mais madura e eu me senti muito mais aberta para o mundo, assim, eu me senti mais capaz também".

Um fato que marcou a participante de forma negativa durante o Curso Superior foi a perda da bolsa do Prouni. Na época, o seu irmão havia comprado um carro para se deslocar entre o trabalho e a faculdade e isso a excluiu do programa, além das restrições orçamentárias que o programa do Prouni enfrentava no momento.

"Eu lembro que o pior dia da faculdade foi quando me ligaram e falaram que o meu processo tinha sido indeferido e, naquele momento, eu só pensei e agora? O que vai ser? Para mim, foi muito difícil, eu acho que eu só dei conta porque o meu pai em todo momento ele falou assim, olha, fique tranquila que a gente vai dar um jeito, fique tranquila que você vai se formar, fique tranquila, que a gente vai dar conta de pagar, mesmo eu pensando que eles não dariam, eles sempre mostraram para mim que eles iriam dar conta, né, e eles conseguiram dar conta, então, mesmo eu não acreditando, mas em nenhum momento faltou confiança no meu pai de que ele daria conta assim".

A participante relatou que foi necessária uma reorganização de toda a família para que pudessem pagar as mensalidades:

"Com certeza isso moveu a família toda, meu irmão parou a faculdade dele, minha mãe assumiu mais empregos, meu pai trabalhou muito também".

Assim, a participante comentou que precisou confiar que os seus pais conseguiriam pagar a faculdade para que pudesse se focar nos estudos, mesmo diante dessa nova situação.

"Daí, para mim, isso também gerou muita ansiedade, mas depois meu pai conseguiu pagar e daí eu fui focando mais nos estudos e fui deixando essa parte

financeira mais para o meu pai cuidar, porque se fosse misturar as duas coisas eu não daria conta assim né, então eu me foquei em fazer a minha parte que era estudar porque o meu pai garantiu que ele ia conseguir fazer a parte dele que era pagar".

Sobre o processo vivenciado pela sua família ao pagar a faculdade relatou:

"Aquilo que o meu pai pagou para mim no último ano foi muito superior àquilo ele pagaria (...) no começo, então, ver também o quanto a minha família conseguiu se organizar para dar conta disso, eu vejo o nosso crescimento nesse processo, né, crescimento financeiro e tudo mais, aquilo que há cinco anos o meu pai não teria condições de pagar no final de tudo ele teve".

Desta forma, a participante reconheceu o investimento que todos fizeram para que pudesse se formar:

"Eu penso o tanto que eles investiram em mim, na minha formação, eles poderiam estar investindo em coisas para eles, poderiam estar viajando, eles poderiam estar fazendo coisas para eles, né, e eles optaram por investir na minha formação, então eu sou muito grata a eles por isso"

Ela também comentou que, mesmo diante da perda da bolsa, a sua preferência era de continuar dedicando-se integralmente aos estudos, ao invés de ter que conciliar com um trabalho:

"Foi algo que eu conversei com os meus pais também quando eu perdi a bolsa, olha, e aí, vocês vão dar conta de me manter só estudando ou eu vou precisar trabalhar, e eu mostrei para eles, olha se eu trabalhar eu não vou conseguir me dedicar da forma como eu estou me dedicando, né, então foi uma escolha que eu fiz que meus pais apoiaram e que os meus pais me deram o suporte para isso né, sem eles eu não teria conseguido de forma nenhuma assim".

Como recém-formada

Referente a algum aspecto a marcou nessa fase, a participante, primeiramente, citou que foi o reconhecimento das pessoas quanto a ter se formado e já ter um emprego. De acordo com ela, esse fato contribuiu para se sentir uma profissional e não somente uma estudante:

“Isso me ajudou até nessa transição, ver que as outras pessoas me olham como profissional, eu acho que as outras pessoas me viam como profissional muito antes de eu me ver como profissional, então acho que isso ajuda muito também nessa questão, nessa transição nos papéis (...) ver que as pessoas também entendiam essa importância né e o quão difícil é a gente sair da faculdade, já ir pro mercado de trabalho e ver que eu consegui isso”.

Nesse exemplo, é possível identificar a importância, para a participante, de como as pessoas a veem para a formação do seu autoconceito (Savickas, 1997). Assim, as pessoas com quem a participante se relaciona, seja de uma forma mais próxima ou não, parecem contribuir para a formação do seu sistema de autoconceito, que acontece por meio da intermediação com o meio (Lassance et al., 2011). Para exemplificar a sua importância, de acordo com Hartung e Cadaret (2017), o esclarecimento do autoconceito refere-se a uma das estratégias utilizadas pelos orientadores de carreira para desenvolver o recurso controle que, por sua vez, leva o indivíduo a uma maior autonomia e autoconfiança. Nessa direção, pode-se observar o processo ativo da participante nesta formação. Portanto, pode-se pensar que, a forma como as pessoas interagem e se relacionam umas com as outras juntamente com as ações do indivíduo no meio podem contribuir para formar os seus sistemas de autoconceito.

Outro fato que também impactou a participante foi ter tido esse mesmo reconhecimento por parte dos amigos da faculdade, ao ingressar no trabalho atual. Além disso, alguns deles a procuraram para pedir dicas sobre como se preparar

para os processos seletivos e, para ela, foi muito gratificante poder ajudá-los, como se pode perceber:

“Para mim, é muito rico eu poder passar para o outro aquilo que me ajudou e de ver que as pessoas me têm como uma referência de ser bem-sucedida, que eu consegui atingir os meus objetivos (...) eles me procuram pra perguntar o que que eu fiz e eu compartilho as minhas dicas (...) compartilho os materiais que eu elaborei ao longo do processo, então tem sido muito bacana (...) saber que eu posso ajudar, que eu tenho coisas que contribuem para eles, para mim é muito positivo”.

Algumas das dicas que compartilhou com os seus amigos foram em relação à importância de planejar e organizar os estudos, como realizar um cronograma, pesquisar os processos seletivos dentro das áreas de interesse, dentre outras orientações. Além disso, a participante destacou outros três pontos: (i) o foco: *“é algo que eu tive desde o começo, eu tive foco e quando você tá focado naquilo, você começa a se mover para aquilo”*; (ii) pesquisar durante a faculdade as possibilidades de atuação após se formar, evitando deixar somente para o final; (iii) a organização que, segundo a participante, é a base, inclusive, para realizar as pesquisas e direcionar ações a partir delas.

Observa-se claramente nas suas dicas da participante, a importância dos RAC, como a preocupação e a curiosidade, para as conquistas relacionadas à carreira, assim como outras competências como o foco e a organização, que também se relacionam ao recurso planejamento. A seguir, a Tabela 16 apresenta as informações consolidadas deste aspecto e contexto Experiência, episódio ou relações muito marcantes.

Tabela 16.

Aspectos e Contextos das Fases da Vida: Experiência, episódio ou relações muito marcantes

Fases da Vida	Experiência, episódio ou relações muito marcantes (a partir do relato da participante)
Infância	<ul style="list-style-type: none"> • Ver os pais lutando por uma realidade melhor, nunca terem desistido apesar das dificuldades: <i>“E de uma forma ou de outra enquanto criança eu percebia né esses movimentos, então acho que foi algo que me marcou muito assim”</i>.
Adolescência	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresso no mercado de trabalho que simbolizou ganhos e perdas. <ul style="list-style-type: none"> Ganhos: uma maior independência financeira, autonomia, responsabilidade, amadurecimento, aprender a lidar com as frustrações. Perdas: pelo fato de ter que abrir mão do balé (estava iniciando as competições e em um estágio avançado) e de ter que estudar durante a noite. Porém reconhece ter sido uma decisão importante para conquistar outras coisas que desejava.
Ingresso no Curso Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber, ao ingressar na faculdade, que não teve dúvidas quanto ao curso que escolheu, pois via colegas de turma desistindo. Luciana compartilhou da sua reflexão sobre os motivos das desistências, referindo-se aos próprios aspectos do aluno(a), quanto da instituição.
Durante o Curso Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Positivo: O seu crescimento e amadurecimento, sentindo que viveu um processo de transformação durante a graduação. Vê claramente as suas mudanças ao comparar quando entrou e quando concluiu o curso. <ul style="list-style-type: none"> ○ A convivência com diferentes pessoas foi o ponto que citou como um diferencial, pois na sua visão as realidades distintas contribuíram para a sua transformação. O trabalho em grupo normalmente permitiu esse acesso. ○ Sobre três qualidades do antes e depois da faculdade comentou: muito fechada, imatura e insegura e depois mais madura, aberta para o mundo e mais capaz. • Negativo: Perda da bolsa do Prouni (irmão comprou um carro para ir da faculdade ao trabalho, e coincidiu com a crise no país). <ul style="list-style-type: none"> ○ Foi necessário que a família se organizasse financeiramente, principalmente seus pais, que passaram a trabalhar mais. ○ Na época, relata ter tido um sentimento de revolta pelo fato de somente as pessoas com poder aquisitivo maior terem acesso a um ensino de mais qualidade, e de não ter tido uma contrapartida da instituição (apoio) mesmo sendo uma boa aluna. ○ Negociou com os pais a possibilidade de continuar dedicando-se integralmente aos estudos, pois se trabalhasse não poderia ter o mesmo aproveitamento. Sendo assim, em um determinado momento, percebeu que precisaria confiar que seus pais dariam conta de pagar a faculdade para focar-se nos estudos.
Como recém-formada	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento das pessoas, em geral (amigos, conhecidos), pelo fato de ter se formado e conseguido um trabalho na sua área. • Ser procurada pelos seus amigos da faculdade para dar dicas de como fez para passar nos processos seletivos.

3.2.2.5 Experiências de trabalho e de estágio

Adolescência

A participante comentou que a decisão de começar a trabalhar veio do desejo de se sentir mais independente, com responsabilidades. Na época, percebeu-se como uma pessoa muito focada no mundo dos estudos, porém acreditava que o trabalho seria algo importante na sua vida. Além desses motivadores, também sentia a necessidade de ser percebida, pela sua família, como uma pessoa responsável e em busca da sua independência. Percebem-se esses aspectos a partir desta fala:

"Eu acho que, na adolescência, eu comecei a sentir falta disso, eu ia para escola e eu achava que tinha coisas além da escola que eu precisava ver (preocupação), que eu precisava vivenciar e que eu queria aprender (curiosidade). Acho que o trabalho também teve uma função de firmar minha identidade enquanto pessoa adulta, enquanto pessoa autônoma, enquanto pessoa responsável, que eu sentia que a minha família ainda não me olhava dessa forma e era uma necessidade que eu tinha".

Além disso, a participante também relatou se comparar com o irmão na época:

"O meu irmão começou a trabalhar muito novo, também com 14 anos, ele já tinha a sua independência financeira e eu via que ele tinha um respeito diferente por isso e eu queria (controle) esse respeito também, eu queria ser reconhecida de uma forma diferente, daí eu resolvi a abrir mão (controle) de outras coisas para poder trabalhar".

Nos motivos citados pela participante para o ingresso no mundo do trabalho, observam-se quase todos os RAC da participante, sendo eles: a preocupação (fazer "hoje" para se preparar para o futuro), o controle (a tomada de decisão sobre

atividades educacionais e vocacionais), e a curiosidade (senso de curiosidade e interesse pelo mundo do trabalho). Compreende-se que o irmão, que conquista a sua independência por meio do trabalho, pode também ter contribuído para ser uma referência inicial sobre “pensar e planejar” o futuro. Portanto, mais uma vez, faz-se uma correlação da influência das pessoas mais próximas no desenvolvimento dos RAC da participante, no caso do exemplo acima, o recurso preocupação, que se refere a planejar a carreira e pensar o futuro. A seguir serão relatadas as suas experiências de trabalho.

Aos 15 anos, a participante começou a trabalhar como *freelancer* em uma loja de departamentos no mês de dezembro e, em seguida, no mês de janeiro, trabalhou com a sua mãe em um evento, que acontece todos os anos. Sobre esta experiência relatou:

"Ela [a vizinha] me chamou, chamou a minha mãe, e minha mãe foi também e depois eu continuei indo todo ano, é uma renda boa, é um trabalho muito cansativo, você trabalha o dia todo, você ganha pouco por dia, depois no final da festa isso gera um número significativo, para quem não tinha nada, então era um trabalho que valia muito a pena". Posteriormente, continuou trabalhando nesse mesmo evento durante todo o período da graduação, nas suas férias de janeiro.

Observa-se, neste exemplo, a abertura a novas experiências (curiosidade) e o aprendizado de novas habilidades (controle), ao mesmo tempo considera-se que a experiência de trabalho também contribuiu para o desenvolvimento destas habilidades.

Já aos 16 anos, quando começou a procurar um emprego registrado, a sua professora a indicou para um consultório médico, pois, segundo ela, a participante tinha o perfil de aluna de universidade pública e sugeriu que não mudasse as suas aulas para o período noturno. A participante permaneceu nesse trabalho por apenas

uma semana, pedindo para sair por não aceitar os procedimentos que eram adotados:

"Eu fiquei uma semana lá, eu detestei a experiência, assim, (...) eu vi muita coisa errada lá, eu não gostei".

Assim, logo que saiu desse trabalho, a participante já ingressou em uma loja, indicada pelo seu irmão, que tinha trabalhado no local por quatro anos e tinha recém pedido demissão. Desta forma, foi necessário transferir os estudos para a noite, pois seu trabalho era em horário comercial. É interessante observar a segurança com que a participante toma decisões e mantém-se fiel às suas convicções, que correspondem ao recurso controle.

Para a participante, as experiências iniciais de trabalho permitiram o desenvolvimento de algumas competências, como a sua capacidade de adaptação e a proatividade. A respeito disso, ela comentou:

"O meu primeiro emprego foi muito bom, porque eu fazia de tudo, desde limpar a prateleira até fazer pagamento no banco, então eu tive um modelo de tudo né e para mim foi muito positivo e isso aumentou muito o meu repertório e eu acho que me deu uma noção também de proatividade, que é algo que depois no outro emprego informal que é o das férias também foi algo elogiado (...)"

Sobre esta experiência a participante complementa:

"(...) eu acho que você entender que a vida é muito além das coisas que você pensa. Eu, por exemplo, eu só estudava, eu só ia na escola e tinha muitas coisas além disso, eu acho que você estar no mercado de trabalho, você ser vista como uma funcionária, o seu papel ali dentro da empresa, eu acho que isso foi algo muito novo para mim na época, era algo que eu nunca tinha vivenciado e foi algo muito positivo assim, me deu um modelo de como agir em diferentes situações, em como

atuar na área de vendas, como atuar na parte financeira, como atuar na parte mais administrativa".

Além disso, a participante também citou os ganhos que teve com relação a uma maior maturidade e de ser vista de outra forma pela sua família:

"Eu acho que quando você tem que ir para o mercado de trabalho você tem que se colocar, né, como uma profissional ali, eu acho que isso te traz uma maturidade, eu amadureci muito na época que eu tinha 16, 17, 18 anos que eu tinha que trabalhar e estudar, eu acho que isso te ensina o valor das coisas também e, para mim, ser vista de uma forma diferente pela minha família também foi muito positivo".

A participante também trabalhou, nesse período, como babá na casa onde a sua mãe trabalhava. Este trabalho se estendeu durante a graduação e após o término da mesma, tornando-se algo esporádico mediante a sua disponibilidade e necessidade dessa família.

Ingresso no Curso Superior

A participante realizou trabalhos esporádicos e pontuais nas suas férias de janeiro e julho, conforme citado anteriormente.

Durante o Curso Superior

A participante realizou Iniciação Científica, monitorias e estágios curriculares durante a graduação. Com relação a Iniciação Científica, relata ter sido um diferencial para a sua formação, pois possibilitou o contato com um mundo que desconhecia, mais atual, pois, para ela, os conteúdos da graduação eram mais clássicos. Também se encantou ao ter uma noção de como o conhecimento é produzido:

"Quando eu vou para iniciação científica, eu vejo tudo aquilo que tá de mais atual, que muitas vezes falta na graduação e eu vejo assim, eu começo a ter a percepção da dimensão do que é o mundo do meu curso e entender que o mundo fora da graduação é enorme assim".

Além disso, relatou a respeito do papel da sua orientadora na sua formação profissional:

"Profissionalmente eu acho que a minha orientadora também foi fundamental nisso, eu admiro muito a postura que ela tem, a forma como ela vê a pesquisa, porque a gente sabe que hoje publicação é produtivismo, virou um mercado, que a pessoa tem que produzir, produzir, produzir, muitas vezes perde-se a qualidade, perde-se a essência disso e ela mostra essa realidade pra gente, mas de uma forma muito ética, a postura que ela tem me inspirou muito, em tudo o que eu pude aprender com ela".

Ao ser questionada sobre as competências ou habilidades que acredita ter desenvolvido com a sua orientadora, a participante citou a postura de como se comportar no meio acadêmico e a própria relação com a pesquisa, no sentido do compartilhamento do conhecimento, buscando torná-lo acessível para as pessoas. Outra característica que a participante observou na sua orientadora foi a abertura e disponibilidade para o contato, diferentemente do que ocorreu com um outro orientador. Mencionou que:

"Eu lembro que eu já tinha tentado entrar num grupo de iniciação científica antes (...), mandei e-mail para ele, falando que eu tinha interesse e ele já me respondeu me fazendo algumas perguntas, uma das perguntas era se eu era fluente na língua inglesa, eu falei que não. A partir daquele momento, ele não respondeu mais e daí eu pude notar essa diferença com a minha orientadora".

A participante também citou que foi reconhecida por um dos trabalhos que desenvolveu na Iniciação Científica:

"Foi um reconhecimento muito importante para mim, que veio num momento que eu estava muito fragilizada por conta do término da faculdade, isso foi no último ano, então me deu um gás, assim, me motivou e me alimentou, a ir além".

Ao ser questionada a respeito de quais estratégias e habilidades mais utilizou para ser bem sucedida nesse trabalho, a participante relatou uma sequência de ações: (a) analisar a situação e planejar, (b) muita dedicação, pois precisou de muita leitura para se apropriar de conhecimentos que não dominava, (c) reconhecer os seus limites e quando precisava de ajuda. Em relação a esse aspecto, lembra-se de que procurou alguns professores para entender melhor uma determinada teoria e, para finalizar, reforça a importância da dedicação, e (d) de gostar do que faz.

Estes dois últimos pontos são exemplificados na fala a seguir:

"Então eu acho que a dedicação é um ponto principal, assim, e isso é algo que eu trago do Balé, porque eu tenho uma anatomia que não me favorece a flexibilidade e no balé a flexibilidade é algo muitooooo importante (...). Então, eu tinha que me exercitar muito mais para eu conseguir ser flexível como as outras meninas eram, às vezes tem meninas que já nasce, abre o espacato perfeito, pronto, nasceu assim, eu não, eu tinha que fazer, me exercitar muito para isso, então desde pequena eu tinha que me dedicar muito para isso (...) e gostar do que você faz também é muito importante, conforme eu fui escrevendo o projeto eu fui gostando dele, eu fui gostando do que ele estava se tornando, então isso também é fundamental".

A segunda atividade foi a experiência de monitoria. A respeito disso, conta que:

"Foi muito importante porque me possibilitou a experiência da troca de conhecimento, que algo que eu valorizo muito, então eu tinha contato com os estudantes, que entraram depois de mim no curso e que estavam passando por aquilo que eu tinha passado, que estavam fazendo trabalhos que eu já tinha feito, então poder passar para eles a minha experiência o meu conhecimento foi algo muito importante para mim também".

A participante realizou várias monitorias entre segundo e último ano da faculdade (mais de seis) e reconheceu a contribuição para a sua formação:

"Me possibilitou essa troca de experiência, me possibilitou estar em contato com os professores, de entrar em contato com esse meio acadêmico, no sentido assim, como é ser um professor, porque quando você está perto dele você vê o que ele faz, ele te dá algumas atribuições também, então isso foi muito importante e também ir além da graduação, é uma atividade que a graduação te possibilita, mas além da sala de aula. E foi rica por conta disso". Ainda sobre os ganhos com a experiência com a monitoria, a participante relatou: *"eu acho que a noção de responsabilidade, que eu tinha tarefas a cumprir, tinha prazos e, assim, uma coisa é eu não fazer um relatório que eu tenho que fazer, outra coisa é eu não corrigir um relatório que o professor me passou para que eu corrija".*

Ao ser abordada sobre as suas experiências de estágio, fora as atividades de iniciação científica e monitoria, a participante relatou que estes são obrigatórios e foram realizados entre o penúltimo e último ano da graduação. A seguir segue uma visão geral dessas experiências.

Um dos aspectos trazidos foi o sentimento de frustração ao se deparar com a sua primeira vivência prática:

"Foi bem decepcionante, assim, ver que uma coisa que a gente vê na teoria, mas que, muitas vezes, existem barreiras que nos impossibilitam de aplicar na prática, isso foi frustrante para mim".

Já na sua vivência em um próximo estágio, a participante demonstrou ter lidado melhor com os sentimentos de frustração:

"Eu fui aprendendo a lidar que nem tudo que a gente quer dá para ser feito e que, às vezes, a gente tem um planejamento que não acontece, mas é importante a gente aprender a trabalhar com as nossas possibilidades, com aquilo que a gente consegue naquele momento".

Por outro lado, a participante relatou experiências gratificantes e positivas referentes a dois estágios. A respeito de um deles, comentou:

"O estágio (...) me mostrou que realmente era aquilo que eu queria, me deu uma base muito boa para o que eu vivo hoje no meu trabalho atual, então eu trago uma carga de lá muito positiva". Sobre o outro, mencionou: *"Tive uma experiência incrível, que me possibilitou aprender muito e teve sucesso dentro do que a gente tinha planejado".*

Um ponto importante é que a escolha de um dos estágios aconteceu com vistas no que queria exercer profissionalmente, após se formar:

"Eu já escolhi este lugar (...) por ser próximo ao que eu queria fazer (...) e também escolhi esta área específica que era o meu interesse (...) então, este estágio me aproximou do trabalho atual, por conta disso isso até foi um diferencial no currículo e no processo seletivo".

A participante relatou que, no último ano, organizou-se para fazer bons estágios, que exigiriam muito dela, mas que trariam maior desenvolvimento

profissional, inclusive, para compensar, em um deles, uma deficiência de aprendizagem que teve no estágio do ano anterior:

(...) eu poderia muito bem escolher um estágio que não vai me dar trabalho e que eu vou ter tempo para estudar, mas eu não ia ser feliz dessa forma, né (...), eu sou uma pessoa que eu gosto de fazer as coisas com qualidade, então eu queria um estágio com qualidade e, por mais que não fosse a minha área de maior interesse, eu queria aprender sobre aquela área, mas foi um estágio que eu aprendi muito assim, na verdade eu me dediquei a eles de forma igual, né, e eu busquei aproveitar tudo que eles tinham para me oferecer ali".

A participante comentou sobre uma experiência que vivenciou em um dos estágios, que passou por uma reestruturação dos processos de trabalho:

"Ver que a gente tem que se reestruturar e ver a forma como a mudança mexe com a gente, né e como a gente tem que encontrar formas de se adaptar e de lidar com a mudança, então foi um desafio".

Sobre esta experiência também relatou ter aprendido muito com relação aos processos de trabalho relacionados à sua profissão. Assim, referente aos benefícios dos estágios para a sua formação, a participante relatou que estes a prepararam para, gradualmente, fazer a transição do papel de estudante para o papel de profissional:

"Conforme os semestres foram passando, foi aumentando a identificação com o curso e, mais pro final, eu entrei num movimento, assim, de ir finalizando esse ciclo pra me imaginar iniciando um novo ciclo, então, de me desligar um pouquinho desse papel de universitária pra já começar a me colocar no papel de profissional e isso começou mais fortemente quando eu comecei os estágios, né, que foi no quarto ano de faculdade".

Neste exemplo observa-se um movimento praticamente constante da participante de pensar sobre o seu futuro, evidenciando o recurso preocupação (Hartung & Cadaret, 2012). Ao mesmo tempo observa-se que as experiências, como o estágio, contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento dos RAC, mesmo que já sendo operacionalizados, permitindo que atingissem níveis ainda mais elaborados e complexos.

Como recém-formada

A participante comentou sobre os sentimentos iniciais de insegurança ao ingressar no seu trabalho e como isso foi sendo modificado em função da própria prática:

“No começo eu tive essa crise, de eu ser estagiária, mas agora eu sou profissional (...) eu ainda tava muito insegura, então ir construindo essa segurança ao longo do processo, mas é tão intenso que também foi rápido, se você vê em termos de tempo assim, foi muito rápido, porque é muito intenso, a gente vive muito a prática”.

Ela também mencionou a necessidade de aprender a respeitar os seus limites, principalmente pelo fato de ser recém-formada, a fim de minimizar as muitas cobranças iniciais que se fez no início:

“Eu acho que a confiança que eu fui ganhando ao longo do processo (...) e da forma como eu pude me respeitar também, olha você é recém-formado, você não precisa dar conta de tudo, você não precisa saber tudo, né, você ainda está aprendendo, eu acho que isso me ajudou a me cobrar menos, porque no começo eu tava me cobrando muito. Às vezes, eu me via diante de uma situação que eu não sabia o que fazer e eu me sentia incapaz (...) e daí você ir trabalhando também a

confiança em exercer aquele papel e de ver que eu sou limitada e que tudo bem você ser limitada”.

Observou-se neste relato, assim como em outros, no decorrer do presente estudo, o movimento recorrente da participante em conversar consigo mesma de forma a autorregular-se. Para isso, busca organizar os seus pensamentos, e definir como irá direcionar suas ações a fim gerenciar a situação incomoda. Além disso, a participante refere-se à importância da aquisição da confiança para lidar com os desafios iniciais de carreira, mas que esta vai sendo construída:

“E daí você ir trabalhando também a confiança em exercer aquele papel”.

Esta ideia da participante de processo, “ir trabalhando a confiança”, corrobora para a Teoria da Construção da Carreira em que Savickas e Porfeli (2012) indicam que os RAC são construídos ao longo da vida”

Ao ser questionada sobre as principais habilidades que precisou desenvolver para lidar com este processo de transição do ser estudante para o ser profissional, a participante relatou:

“Acho que é a compreensão (...) essa questão de me respeitar e outra habilidade, deixa eu pensar, eu acho que também reconhecer as minhas limitações (...) de entender olha (...) você ainda não está pronta e de aceitar que você ainda não está pronta e de aceitar que eu nunca vou estar pronta”.

Segundo a participante, é comum a ideia de que a pessoa que acabou de se formar precisa saber exercer com excelência as atividades da sua nova prática de trabalho:

“Porque eu tinha essa ideia de que eu ia sair da faculdade pronta, formada, né, e de repente você ir para a prática e você fala olha eu não sei, exato, tudo bem”.

Assim, observa-se na própria fala da participante ao vivenciar o primeiro emprego, na sua área de formação, uma ideia de carreira como um processo de construção permanente, e de desenvolvimento ao longo da vida. A seguir, seguem-se alguns exemplos:

(i) *“Eu ainda tava muito insegura, então ir construindo essa segurança ao longo do processo”;*

(ii) *“Eu acho que essa confiança eu fui ganhando ao longo do processo”;*

(iii) *“Daí você ir trabalhando também a confiança em exercer aquele papel (...)”;*

(iv) *“De entender olha (...) você ainda não está pronta e de aceitar que você ainda não está pronta e de aceitar que eu nunca vou estar pronta”.*

Deve-se ressaltar que a participante que se apresenta nesse momento, por meio destas falas, é alguém que foi se constituindo e se constituiu por meio da relação indivisível pessoa-ambiente (Savickas & Porfeli, 2012), e, portanto, suas reflexões e falas são fruto de toda esta história.

Outro ponto que a participante relatou que precisou desenvolver foi aprender a trabalhar em equipe, pois, ao atuar com vários profissionais, tinha a sensação de que eles tinham mais conhecimento a respeito da sua área de atuação do que ela mesma:

“Mas não é que a pessoa sabe mais, é que a pessoa tem uma outra visão que complementa a sua visão e com isso vocês conseguem construir algo junto, então eu acho que eu precisei mudar minha visão, né, sobre isso”.

“Então, assim, eu tô tendo a oportunidade de trabalhar com outros profissionais, tá sendo riquíssimo, riquíssima experiência, de aprender sobre outras profissões, isso é muito bom”.

Nesses exemplos, identifica-se mais uma vez, que a experiência de trabalho, o atual, ao proporcionar o trabalho em equipe com profissionais de diferentes áreas, pode estar contribuindo para o desenvolvimento do recurso curiosidade da participante, em especial a habilidade “Observar diferentes maneiras de fazer as coisas” – (16).

Finaliza ressaltando que esta vivência tem sido um diferencial na sua atuação:

"Então, assim, tá sendo incrível essa experiência, incrível".

Quando foi questionada sobre algo que tenha marcado negativamente, ela comentou, novamente, a respeito da impossibilidade de se dedicar aos estudos para embasar ainda mais a sua prática:

"Eu acho que a falta de tempo para estudar o que eu gostaria de estudar é algo que tá me pegando muito e é uma frustração que eu carrego desde a faculdade, né, eu brincava que a faculdade atrapalhava os meus estudos e eu sinto que o trabalho atual também, a falta de tempo para estudar, para me preparar melhor, é algo que me decepciona".

Além de ter mais momentos para estudar, ela demonstra desejo de ter mais horários a fim de planejar o seu trabalho, como se pode observar:

"Às vezes, eu não tenho tempo de sentar e planejar meu trabalho, eu tenho que chegar lá e fazer e eu sei que a qualidade poderia ser bem melhor, se eu tivesse um tempo de me preparar, para eu me organizar, para ler, para estudar, então eu já sabia que eu ia viver muita a prática, mas eu não sabia que eu não ia ter tempo para viver a teoria também, né".

Na sequência a esta temática, a participante citou também outros aspectos desafiadores, como a relação entre as pessoas da equipe:

"(...) é muito difícil separar o pessoal do profissional, isso é algo que a gente tem que lidar e, quando a gente não consegue lidar, a gente vê o reflexo disso no resultado do trabalho".

Ela também comentou que as pessoas que compõem a equipe estão em diferentes períodos do desenvolvimento e momentos de vida, além de terem pensamentos diversos:

"Você vê que as pessoas estão em estágios da vida diferentes, tem pessoas que saíram da faculdade, mas a faculdade ainda não saiu da pessoa, tem pessoas que ainda estão com dificuldade em amadurecer profissionalmente, então, assim, pessoas que têm a mente mais aberta, a gente brinca, que cabeça aberta, que cabeça fechada, pessoas que são mais receptivas a críticas, outras não".

Sobre de que forma este trabalho tem contribuído para a sua vida, a participante respondeu:

"Tenho crescido muito aqui dentro, muito, tenho oportunidades incríveis, assim, muito boas, muito boas, era o que eu queria muito, é cansativo mas é muito gostoso trabalhar aqui e a gente [equipe de trabalho] tem buscado sair também, né, viver momentos juntos fora daqui, né e isso tem nos fortalecido também (...)". A seguir, a Tabela 17 apresenta as informações consolidadas deste aspecto e contexto Experiências de trabalho e de estágio.

Tabela 17.

Aspectos e Contextos das Fases da Vida: Experiências de trabalho e de estágio

Fases da Vida	Experiências de trabalho e de estágio (a partir do relato da participante)
Infância	Não abordado
Adolescência	<p>Motivos para desejar trabalhar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poder ser vista de uma forma diferente pela sua família, como uma pessoa responsável e em busca da sua independência. Percebia que o seu irmão já tinha a sua independência financeira e era visto de forma diferente. • Considerava-se muito focada no mundo dos estudos, acreditando que o trabalho seria algo importante na sua vida. <p>Trabalhos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 15 anos – trabalho pontual como freelancer, no fim de ano, em uma loja. • 15 anos – trabalho pontual em um evento que acontece todo o início de ano (iniciou junto com a sua mãe). • 16 anos – uma semana em um consultório, mas não permaneceu por não concordar com os procedimentos de higiene. • 16 anos – início em uma loja, onde o irmão já trabalhava, substituindo-o quando ele saiu (permaneceu neste trabalho por dois anos até sair para dedicar-se exclusivamente ao cursinho). <p>Benefícios que adquiriu com o trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proatividade, maturidade, conhecer como atuar em diversas áreas como vendas, administrativa, atendimento. • Relata que amadureceu muito na época, pelo fato de ter trabalhado e estudado, e assim ter aprendido o valor das coisas. • Passou a ser vista pela família (mais madura e responsável).
Ingresso no Curso Superior	Trabalho esporádico, nas férias, como babá e atividades administrativas no escritório, ambas na casa onde a sua mãe trabalhava, e no evento todo início de ano (desde os 15 anos). Estes trabalhos no período das férias ocorreram durante toda a graduação.
Durante o Curso Superior	<p>Monitoria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizou mais de seis monitorias durante a graduação. Destaca a experiência da troca de conhecimento com os alunos, e a oportunidade contribuir com a sua experiência e conhecimento. • Contribuiu para desenvolver a noção de responsabilidade, de tarefas a cumprir, o atendimento aos prazos. <p>Iniciação Científica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foi bolsista de Iniciação Científica por dois anos (3º ao 5º ano do curso), e relata ter sido uma experiência nova e desafiadora, para a qual, inicialmente, não imaginava que poderia ter o perfil. • Possibilitou o contato com um mundo desconhecido, ter acesso a como o conhecimento é produzido, o que há de mais atual na sua área, ampliando a visão sobre o seu curso, indo além do que via nas suas aulas; observou que na graduação abordam conteúdos mais clássicos. • A sua orientadora também foi para ela uma referência nos aspectos de ética e postura na área da pesquisa. Com ela aprendeu, por exemplo, os cuidados que deve tomar com o produtivismo, podendo-se perder, às vezes, a essência do que se propõe. Além disso ela lhe mostrou a importância de se compartilhar o conhecimento, buscando torna-lo acessível para a todas as pessoas. <p>Estágios Curriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por meio de um dos estágios pode confirmar que realmente desejava trabalhar na área de interesse, a qual escolheu no 2º ano do curso. O estágio também possibilitou dar as bases para a sua atuação no trabalho atual.

Fases da Vida	Experiências de trabalho e de estágio (a partir do relato da participante)
	<ul style="list-style-type: none"> • Permitiram que pudesse vivenciar as frustrações entre a realidade, a teoria e o planejado. • Optou por escolher estágios significativos, mesmo sabendo que eles demandariam mais no último ano. Normalmente os alunos escolhem um que será mais “demandante” e outros mais ditos mais “tranquilos”. • Para a participante os estágios contribuíram para fazer gradualmente a transição do papel de estudante para o papel de profissional.
Como recém-formada	<ul style="list-style-type: none"> • A vivência prática intensa ajudou a lidar com os sentimentos iniciais de insegurança. • Cobrou-se muito no início quanto a ter que saber tudo e ter um bom desempenho. Precisou ser compreensiva consigo mesma, e reconhecer as suas limitações, para que pudesse se cobrar menos. Assim, definiu, para si, que estava em formação e que o seu aprendizado aconteceria sempre, nunca estaria totalmente pronta. • Trabalhar em equipe está sendo algo diferente e novo. • Trabalhar com profissionais de diferentes áreas é algo que a surpreendeu positivamente, segundo ela uma experiência incrível. Além do intenso aprendizado, esta vivência ampliou a sua visão sobre a sua profissão (a percebeu como algo muito maior do que imaginava), estimulando-a a querer conhecer ainda mais sobre a sua área de atuação. • Quanto a algo que a tenha marcado negativamente, a participante citou a questão do tempo para estudar, e assim se preparar melhor para a sua prática. • A relação com as pessoas da equipe também é algo desafiador, pois estão em diferentes estágios de desenvolvimento, e dependendo de como se relacionam percebe haver impacto nos resultados do trabalho. • A experiência de trabalho tem trazido um significativo crescimento pessoal e profissional.

3.2.2.6 Características pessoais da participante

Infância

Referente a como ela se percebia na fase da infância, a participante se descreve como:

"Uma criança responsável, uma criança obediente, às vezes, manhosa, teimosa, (risos), às vezes eu não entendia porque não tinha algumas coisas e eu queria, eu brigava, mas acho que é mais isso assim, mas eu fui uma criança feliz, dentro disso tudo, eu consegui ser uma criança feliz assim e uma criança que soube aproveitar ali as coisas que tinha, né, e valorizar as coisas que tinha".

Um aspecto interessante é que a frase "fazer o melhor dentro daquilo que podia, daquilo que se tinha", aparece por diversas vezes nos relatos da participante ao descrever a forma como a mãe e o irmão lidaram com algumas situações da vida. Nesse sentido, pode-se supor que a mãe e irmão podem ter servido de modelo para o desenvolvimento do recurso confiança, representado pelos itens "Esforçar-me para fazer o melhor possível dentro das minhas habilidades" – (22), e controle, pelo item "Manter-me entusiasmado (a) e otimista" – (7).

Ao ser questionada, especificamente, a respeito da sua personalidade, ela responde:

"Criança nossa (...) eu acho que eu tenho poucas lembranças nesse sentido... minha personalidade (...) ah, eu tinha bastante amigos, era uma pessoa fácil de fazer amizade, eu era uma pessoa muito aberta, sempre gostei muito de ajudar, então eu ajudava muito meus coleguinhas quando eu podia".

Ao ser questionada sobre como as pessoas a descreveriam, acredita que a sua mãe, por exemplo, diria:

"Ai que criança comportada, nossa como ela é dedicada nas coisas que ela faz, como que ela gosta de estudar, olha como ela ajuda em casa".

No que diz respeito a como seu pai a percebia, a participante não conseguiu dizer ao certo, porém refere o fato de sempre terem sido mais próximos, e de se sentir muito amada por ele e de se considerarem muito importantes um para o outro.

Adolescência

Sobre sua descrição nesse período, a participante mencionou:

"Eu era uma menina que eu queria muito aproveitar, eu queria ter liberdade, né, eu queria ser livre e, por meio do trabalho, eu consegui um pouco essa liberdade, eu consegui reafirmar enquanto uma pessoa autônoma, pessoa independente, pessoa responsável, eu tinha muita essa vontade que a minha família me visse de uma de uma forma diferente (...) e, assim, uma pessoa que começou a lutar pela vida e ir em busca das coisas, então se pudesse me descrever seria mais ou menos dessa forma assim, eu não fiquei esperando as coisas acontecerem, eu não fiquei esperando os meus pais me olharem de uma forma diferente, eu fui lá e mostrei que eu era diferente, então uma pessoa que vai em busca das coisas".

Referente a como a descreviam, ela acredita que era percebida como:

"Uma pessoa responsável (...) eu acho que quando alguém olhava para mim, via que eu pensava no nosso futuro e que eu estava construindo meu futuro, né, então talvez uma pessoa que tenha perspectivas assim".

A fala da participante ao se descrever e mencionar como a descreveriam se mostrou coerente com os RAC evidenciados nessa fase. Observou-se também a ênfase com relação ao recurso preocupação, com o foco em pensar e construir o futuro. Outro aspecto observado foi a necessidade da participante em consolidar o seu sistema de autoconceito (Lassance et al., 2011), buscando para isso o

reconhecimento e valorização dos pais, sendo que esta parece ser uma “peça” ainda a ser “encaixada” nas fases posteriores.

Ingresso no Curso Superior

No que diz respeito à forma como as pessoas a descreveriam nessa fase, a participante acredita que fariam:

“Alguém que tava buscando aprender muito, que tava se dedicando muito, alguém que tava abrindo mão de tudo para viver isso (...), alguém que tava muito feliz em viver isso (...).”

Sobre como a participante se descreveria, ela mencionou:

“Foi uma menina assim, que quis aprender muito, que quis sugar tudo que ela poderia, é uma pessoa que tava muito realizada, porque ela estava exatamente onde ela planejou estar (...).”

Por meio deste relato anterior podem-se observar os RAC desenvolvidos pela participante, compondo a sua forma de construir a vida, e portanto a sua carreira. Destaca-se neste exemplo a competência planejamento neste processo, que se relaciona ao recurso preocupação (*“É uma pessoa que tava muito realizada, porque ela estava exatamente onde ela planejou estar”*). Assim pode-se pensar que os RAC, neste exemplo, por meio do recurso preocupação, contribuíram para que a participante pudesse chegar na graduação, conforme o desejado, e conseqüentemente para sentir-se realizada.

A participante também se reconheceu como uma pessoa que gosta de ajudar o outro:

“Eu tinha uma amiga que eu buscava ajudar ela nas suas dificuldades, então alguém muito disposta a ajudar o outro, assim a compartilhar com o outro aquilo que eu estava aprendendo”. Outra característica sua que relatou é o fato de gostar mais de ouvir do que de falar: *“Eu sempre fui uma pessoa de ouvir mais e falar menos,*

então uma pessoa que estava muito atenta pra tudo que tava acontecendo assim, pra tudo que estava sendo passado, ensinado, eu fui aquela aluna que anotava cada palavra que o professor falava, porque eu não queria perder nada do que ele estava falando né, então eu sempre fui melhor em ouvir".

Quando se perguntou a respeito da origem desta característica, a participante respondeu:

"Do ouvir mais? não sei, não sei, eu acho que quando eu era mais nova eu era muito tímida, eu realmente buscava ouvir mais, mas ao longo da vida eu entendi que a gente aprende muito mais ouvindo do que falando, então, né, assim, eu percebia que eu tinha amigos que precisavam falar, que falavam todas as aulas, que participavam de todas as aulas e eu amava ouvir, sabe, eu acho que eu aprendo muito mais quando eu escuto, não que eu não tenha contribuições a fazer (...), mas eu gosto muito de ouvir o que as pessoas têm a dizer e isso me acrescenta muito, então eu sempre fui mais de ouvir mesmo".

A participante comentou que buscou, como aluna, aproveitar ao máximo a oportunidade que estava tendo:

"Ter conseguido entrar numa faculdade, estar fazendo uma boa faculdade, em todo momento, eu me sentia muito grata (...) eu me sentia muito privilegiada também, porque eu sabia que muitos dos meus colegas não estavam tendo a mesma oportunidade que eu, então eu busquei aproveitar, eu busquei viver de uma forma muito intensa isso".

Ela também ressaltou os ganhos que obteve por meio do curso de graduação:
"Então, eu fui muito feliz e eu pude aprender muito, eu pude amadurecer muito, eu pude crescer, eu pude me conhecer e eu acho que foi um processo de

autoconhecimento também né, então foi uma experiência muito rica (...) eu acho que a faculdade é uma experiência que nos muda muito”.

Nesse sentido, como citado anteriormente, as peculiaridades com que a participante iniciou o curso (valorização e reconhecimento pela oportunidade de estar cursando uma faculdade particular, a qual os pais não poderiam pagar), podem ter influenciado na forma como os RAC foram operacionalizados e se desenvolveram no decorrer da graduação. Portanto, pode-se pensar que o contexto (valorização e reconhecimento pela oportunidade) influenciaram os RAC. Por outro lado, deve-se considerar que este mesmo contexto, a oportunidade, apenas se configurou em função da própria atuação dos RAC da participante, ao conquistar a vaga.

Assim, a participante poderá vivenciar, durante a graduação, o teor dinâmico e de contínuo desenvolvimento dos RAC. Isto é, os RAC são operacionalizados no meio, pela participante, permitindo a ela acessar e moldar as experiências, mas por outro lado, estes mesmos RAC da participante são também influenciados por estas experiências, desenvolvendo-os e/ou convidando-os a transformar-se. Assim, ressalta-se o caráter psicossocial dos RAC, que se desenvolvem na relação indivisível pessoa-ambiente, sendo transformado pelo meio e transformando o meio, em uma co-construção, conforme premissas do construcionismo social (Ribeiro, 2014). De acordo com Savickas e Porfeli (2012) as habilidades de adaptação referem-se a construções psicossociais, co-construídas na intersecção da pessoa-ambiente. Observa-se também, nesta fala da participante, o reconhecimento da educação formal, no caso o ensino superior, como fonte de grande aprendizado, desenvolvimento e transformação.

Ao final do relato desta fase, que ocorreu no segundo encontro, a pesquisadora agradeceu a disponibilidade da participante em estar compartilhando

suas vivências e perguntou como estavam sendo os encontros para ela. Ela respondeu:

"É até gostoso resgatar essas lembranças, porque eu acho que, quando a gente chega ao final do ciclo, a gente perde um pouco como foi começar e como foi o processo, então está sendo muito rico para mim poder relembrar dessas coisas (...) e toda vez que você for perguntar eu vou lembrar de alguma coisa e assim é muito intenso tudo que eu vivi então eu tenho bastante coisa".

Observa-se neste exemplo o reconhecimento da participante de que a sua trajetória até este momento se constitui em um processo.

Durante o Curso Superior

Com relação a como as pessoas a descreveriam durante a faculdade, a participante comentou: *"Eu acho que eles iriam destacar o quão dedicada eu fui ao longo do curso, o quanto eu fui apaixonada por aquilo que eu escolhi estudar e o quanto hoje eu sou apaixonada (rsss) e o quanto eu gostava, eu acho que isso era algo que eu conseguia mostrar para as pessoas assim, eu realmente faço aquilo que eu gosto né".*

Ao mesmo tempo, a participante relatou que as pessoas fariam sobre a sua tendência a acumular inúmeras atividades:

"Com certeza, as pessoas iam falar e falavam o quanto era louco acumular mil tarefas (...) porque eu me doo muito em tudo que eu faço e, às vezes, eu acabo ficando em segundo plano, às vezes, o autocuidado ali fica prejudicado, então, muitas vezes, as pessoas tinham que me sinalizar que eu estava num ritmo muito acelerado, eu vivia nesse ritmo de acumular, de acumular muitas coisas, então o quanto as pessoas também iriam falar isso de mim".

A participante relatou que melhorou muito no último ano com relação a este autocuidado, mas que chegou a adoecer no meio da graduação:

"Eu fiquei internada, que eu me via ali quase precisando ir para uma cirurgia, aí eu falei, olha nesse ritmo não dá para continuar, vamos ver o que que a gente tem que mudar porque senão você não vai dar conta, de ver que o meu corpo estava num nível de estresse alto, que ele não estava dando conta de funcionar, então a desse ano, a gente começa a mudar isso e, no último ano, eu consigo me organizar melhor para ter tempo pra mim também, né, de entender que a vida não cabe no lattes e que a gente tem que tomar cuidado com ritmo que a gente tá levando".

Diante deste relato, a pesquisadora pergunta: "o que a ajudou a conseguir fazer essa reorganização?". A participante respondeu que, primeiramente, precisou reconhecer que ela não poderia continuar daquela forma. Comentou:

"Daí eu falei bom, tem alguma coisa errada que não está certa, o que que a gente tem que arrumar, então acho que primeiro a gente tem que reconhecer (...) para mim tava normal e daí uma coisa é as pessoas sinalizarem e uma outra coisa é você se perceber, olha realmente esse ritmo não é norma (...) para mim, é muito normal ter dado conta de tudo, mas é porque eu não percebo o ritmo que eu vivo né (...) então assim, ter parado para perceber este ritmo".

O segundo passo, para a participante, foi buscar se organizar para lidar com as demandas:

"Ter me organizado melhor com as minhas coisas, não ter acumulado tanto tantas tarefas depois né, ter feito um planejamento, olha essa semana você precisa fazer isso, naquela semana você se dedica mais aquilo, encontrar um equilíbrio mesmo, sabe, e, assim, foi pela dor, né, foi pela dor que eu tive que aprender a fazer

isso, a ir me organizando melhor, para dar conta de tudo sem sacrificar a minha saúde física e minha saúde mental”.

A participante também recebeu um *feedback* de uma professora sobre a sua forma de viver a faculdade, o que a ajudou a repensar a necessidade de buscar um maior equilíbrio. Ela mencionou que a fala dessa professora foi: *“Você precisa levar a sua vida com mais leveza”.*

A princípio, a participante disse que se sentiu incomodada com isso, porém, posteriormente, compreendeu o discurso de sua professora, como se pode observar através do trecho:

“Depois, eu pude entender o que ela tava querendo me dizer e pude buscar meios de aplicar aquilo, né”.

A participante finalizou esse assunto relatando:

“Se eu pudesse falar como a Luciana começou e como a Luciana terminou, com certeza no último ano de faculdade a Luciana era uma Luciana muito mais leve do que ela foi no começo”.

Como recém-formada

Para a participante, as pessoas a descreveriam nesta fase como:

“Uma pessoa realizada, uma pessoa que reconhece os desafios, as limitações, mas que busca olhar pras potencialidades, para as possibilidades, para aquilo que é possível. E uma pessoa inspirada, assim, o meu trabalho me inspira e eu vejo que, por mais que muitas vezes eu não consigo atuar ali naquele momento, naquela situação, é uma bagagem que eu tou acumulando e que isso vai produzir alguma coisa lá na frente, sabe, eu vejo muito isso”.

Ela relatou também sobre a forma como se percebe nesse momento:

“Eu me imagino acumulando uma bagagem para depois eu conseguir sentar, organizar e falar assim ok, o que você vai fazer com tudo isso agora, né? E para onde você vai agora? Já teve um plano para depois desse trabalho? Mas eu tô muito feliz, assim, muito realizada, muito grata pela oportunidade que eu tô tendo”.

Observa-se que a participante busca refletir sobre a carreira e planos futuros, a cada novo ciclo, pensando em como a sua experiência atual irá contribuir para o seu futuro. Nesse sentido, observa-se a adaptabilidade de carreira, por meio do recurso preocupação, contribuindo com estratégias para antecipar tarefas de desenvolvimento vocacional e transições futuras (Quando sair do trabalho atual, o que fará?) (Savickas, 2005). A seguir, a Tabela 18 apresenta as informações consolidadas deste aspecto e contexto Características pessoas da participante.

Tabela 18.

Aspectos e Contextos das Fases da Vida: Características pessoais da participante

Fase da Vida	Características pessoais da participante
Infância	<ul style="list-style-type: none"> • Como se descreveria: Responsável e obediente. Às vezes manhosa, teimosa (não entendia porque não tinha as coisas). Criança feliz, que soube aproveitar e valorizar o que tinha ali. Personalidade: tinha muitos amigos, era fácil de fazer amizade. Pessoa muito aberta, sempre gostou muito de ajudar os coleguinhas. • Como a descreveriam: Mãe: criança comportada, dedicada nas coisas que faz, gosta de estudar, ajuda em casa. Pai: sentimento de amor e proximidade, mas não lhe veio à mente o que ele diria.
Adolescência	<ul style="list-style-type: none"> • Como se descreveria: Uma menina que queria muito aproveitar, queria liberdade, que conseguiu várias coisas por meio do trabalho (autonomia, independência, responsabilidade, ser vista de forma diferente pela família). Uma pessoa que queria ser vista de forma diferente, e que conseguiu mostrar que era diferente, não ficou esperando, que vai em busca das coisas. • Como a descreveriam: Como uma pessoa responsável, alguém que pensava no seu futuro e que estava construindo o seu futuro.
Ingresso no Curso Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre como se descreveria: Uma menina que quis aprender muito, sugar tudo que poderia, e sentindo-se muito realizada, porque ela estava exatamente onde planejou estar. Uma pessoa que gosta muito de ajudar os outros. Gostar de ouvir mais do que de falar, muito atenta ao que estava sendo ensinado e falado, tanto pelos professores quanto pelos colegas de classe. Segundo ela ouvir o que as pessoas têm a dizer lhe acrescenta muito. • Buscou aproveitar ao máximo a faculdade e de forma intensa, tendo um sentimento de gratidão. Sentia-se privilegiada porque sabia que muitos dos seus colegas não tinham tido esta oportunidade. • Como a descreveriam: Alguém que buscava aprender muito, se dedicava muito e estava abrindo mão de tudo para viver isso, que estava feliz por viver isso.
Durante o Curso Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Como a descreveriam: O quanto dedicada foi ao longo do curso, o quanto demonstrava ser apaixonada, de ser realmente alguém que faz aquilo que gosta. • Mas também diriam alguns pontos a melhorar, como por exemplo: a tendência de acumular inúmeras atividades, vivendo em um ritmo muito acelerado, deixando-se em segundo plano. • Lembrou-se de um feedback de uma das professoras, de que precisava levar a vida com mais leveza. Acredita que saiu da faculdade mais leve do que entrou.
Como recém-formada	<ul style="list-style-type: none"> • E como se descreveria: <i>“Eu me imagino acumulando uma bagagem para depois eu conseguir sentar, organizar e falar assim ok, o quê você vai fazer com tudo isso agora, né? E para onde você vai agora? Já teve um plano para depois desse trabalho? Mas eu tô muito feliz, assim, muito realizada, muito grata pela oportunidade que eu tô tendo”.</i> • Como a descreveriam: <i>“Uma pessoa realizada, uma pessoa que reconhece os desafios, as limitações, mas que busca olhar pras potencialidades, para as possibilidades, para aquilo que é possível. E uma pessoa inspirada, assim, o meu trabalho me inspira e eu vejo que, por mais que muitas vezes eu não consigo atuar ali naquele momento, naquela situação, é uma bagagem que eu tou acumulando e que isso vai produzir alguma coisa lá na frente, sabe, eu vejo muito isso”.</i>

3.3. Painel de Adaptabilidade de Carreira

A realização do Painel de Adaptabilidade de Carreira (PAC) ocorreu no quarto encontro e permitiu investigar os recursos de adaptabilidade de carreira da participante (PAC), porém, desta vez, sob a perspectiva da mesma. A seguir, apresenta-se um panorama de como transcorreu esta atividade.

Em um primeiro momento, a participante avaliou-se com relação aos RAC, alocando os vinte e quatro cartões (itens da CAAS) (Audibert & Teixeira, 2015) nas respectivas chaves de resposta, identificadas no painel (“desenvolvi pouco ou nada”, “desenvolvi mais ou menos”, “desenvolvi bem”, “desenvolvi muito bem” e “desenvolvi extremamente bem”). Assim, após as orientações para o início da atividade, a participante realizou o preenchimento do painel, em silêncio, durante aproximadamente cinco minutos, e, ao terminar, comentou: *“Pronto, eu acho que é isso”* (riso contido). Vale lembrar que os itens da CAAS correspondem às habilidades de adaptação que compõem aos recursos de adaptabilidade de carreira.

Após a montagem do painel, a pesquisadora solicitou à participante, que explanasse sobre a avaliação realizada de cada um dos itens da CAAS, assim como de que forma as habilidades, na sua visão, poderiam ter contribuído para estar onde está hoje, ou para a construção da sua carreira. A participante iniciou a sua oratória pelos itens que estavam alocados na última coluna, “desenvolvi extremamente bem”, e caminhou até as demais colunas em ordem decrescente, passando por todos os 24 itens. Acredita-se que a opção por esta ordem pode ter ocorrido pelo fato da pesquisadora ter usado, como exemplo para a orientação da atividade, uma habilidade alocada na coluna “desenvolvi extremamente bem”. Na maior parte do tempo, a participante leu os itens e falou sobre eles, havendo poucas intervenções por parte da pesquisadora.

Logo após a explanação dos itens avaliados, a participante respondeu a uma série de perguntas, que tinham como objetivo conhecer a visão dela com relação a: (a) quais habilidades desejaria desenvolver, a partir da avaliação realizada; (b) exemplos que pudessem evidenciar as habilidades e de que forma, ao serem praticadas, teriam contribuído para a sua carreira e (c) o que na sua história de vida poderia ter contribuído para o desenvolvimento dessas habilidades. Ressalta-se que estes questionamentos não foram realizados necessariamente para cada um dos itens, e sim, no decorrer da interação da pesquisadora com a participante. A seguir, apresentam-se os principais resultados da avaliação dos recursos de adaptabilidade de carreira realizada pela participante, durante a realização do PAC.

Dos 24 itens avaliados, oito foram classificados pela participante como “desenvolvi extremamente bem”, oito como “desenvolvi muito bem”, sete itens como “desenvolvi bem” e apenas um item foi avaliado como “desenvolvi mais ou menos”, que se refere à habilidade “Explorar o ambiente ao meu redor” - (13). Nenhum item foi avaliado como “desenvolvi pouco ou nada”. Segundo a participante, não houve uma sequência de prioridade ao alocar os itens dentro da chave de resposta. A seguir, a Tabela 19 fornece uma visão do somatório dos itens por chave de respostas e dos recursos de adaptabilidade de carreira aos quais pertencem.

Tabela 19

Resultado Autoavaliação - Recursos de Adaptabilidade de Carreira (PAC)

Recursos	Desenvolvi pouco ou nada	Desenvolvi mais ou menos	Desenvolvi bem	Desenvolvi muito bem	Desenvolvi Extremamente bem	Total de itens avaliados
Preocupação	0	0	0	1	5	6
Controle	0	0	4	1	1	6
Curiosidade	0	1	1	3	1	6
Confiança	0	0	2	3	1	6
Total de itens avaliados	0	1	7	8	8	24

Nota. Resultado da realização do Painel de Adaptabilidade de Carreira (PAC)

Assim, observou-se, que os recursos de adaptabilidade de carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança) foram bem avaliados pela participante, considerando-se que 98% se situaram entre “desenvolvi bem”, “desenvolvi muito bem” e “desenvolvi extremamente bem”. No geral, a preocupação foi um dos recursos mais bem avaliados pela participante, seguido pelos recursos confiança e curiosidade. O recurso controle foi avaliado com uma intensidade menor se comparado aos demais, porém, ainda assim, foi bem avaliado. Posteriormente, ainda neste tópico, serão apresentadas as peculiaridades com que o recurso controle foi avaliado. Na sequência, a Tabela 20 apresenta os recursos de adaptabilidade de carreira, e a avaliação nas respectivas chaves de resposta dos 24 itens correspondentes.

Tabela 20

Detalhamento - Resultado Autoavaliação dos Recursos de Adaptabilidade de Carreira (PAC)

RAC	Avaliação (chave de respostas)	Itens Avaliados
Preocupação	Desenvolvi extremamente bem	(5) Planejar como atingir meus objetivos.
		(6) Pensar com cuidado sobre minha carreira.
		(1) Pensar sobre como será o meu futuro.
		(4) Estar atento (a) às escolhas educacionais e profissionais que eu devo fazer.
		(2) Perceber que meu futuro depende das escolhas de hoje.
	Desenvolvi muito bem	(3) Preparar-me para o meu futuro.
	Desenvolvi extremamente bem	(9) Assumir responsabilidade pelos meus atos.
	Desenvolvi muito bem	(7) Manter-me entusiasmado (a) e otimista.
Controle	Desenvolvi bem	(8) Tomar decisões por conta própria.
		(12) Fazer o que eu considero certo para mim.
		(11) Acreditar na minha capacidade de dirigir a própria vida.
		(10) Manter-me fiel às minhas convicções.
	Desenvolvi extremamente bem	(17) Investigar profundamente as questões/dúvidas que eu tenho.
Curiosidade	Desenvolvi muito bem	(15) Explorar as opções antes de fazer uma escolha.
		(16) Observar diferentes maneiras de fazer as coisas.
		(18) Ser curioso(a) com relação a novas oportunidades.
		(14) Procurar por oportunidades de crescimento pessoal.
	Desenvolvi bem	(14) Procurar por oportunidades de crescimento pessoal.
	Desenvolvi mais ou menos	(13) Explorar o ambiente ao meu redor.
	Desenvolvi extremamente bem	(22) Esforçar-me para fazer o melhor possível dentro das minhas habilidades.
Confiança	Desenvolvi muito bem	(19) Realizar as tarefas de forma eficiente.
		(20) Ser cuidadoso (a) para fazer as coisas bem-feitas.
		(23) Superar obstáculos.
		(21) Aprender novas habilidades.
	Desenvolvi bem	(24) Solucionar problemas.

Destacam-se a seguir alguns exemplos dos recursos de adaptabilidade de carreira, selecionados da primeira explanação sobre a avaliação dos itens. A explanação completa, sobre cada um dos itens, pode ser consultada no apêndice H.

No que diz respeito ao recurso preocupação, pode-se observar a explicação do item “Pensar com cuidado sobre a minha carreira”- (6):

“Foi algo que eu fiz muito ao longo da graduação e de realmente entender as minhas possibilidades [...] de ver o que que era possível de ser alcançado ou não, até pra minimizar a frustração, porque, às vezes, a gente planeja algo que está muito além das nossas possibilidades e isso gera frustração. Então eu busquei sempre trabalhar com aquilo que era possível para mim e estabelecer metas, que eu fosse atingindo e a partir dessas metas eu ia elaborando outras né, um pouco maiores”.

Sobre o recurso controle, o item “Manter-me entusiasmado(a) e otimista” - (7) a partir do trecho:

“Porque que eu coloquei desenvolvi muito bem e não desenvolvi extremamente bem, porque nem sempre é fácil, é um desafio você se manter entusiasmada e otimista sendo recém-formada, num país em crise, que você sabe que o mercado de trabalho tá bem concorrido (...) às vezes, bate o desânimo, às vezes bate o desespero, mas eu penso que isso não ajuda, né e que a gente tem que se manter otimista e a gente tem que acreditar no nosso potencial, então eu sempre busquei acreditar que seria possível se eu fizesse meu melhor, então eu sempre busquei me manter otimista nesse sentido”.

Em relação ao recurso curiosidade, pode-se destacar o item “Investigar profundamente as questões e dúvidas que eu tenho” - (17), por meio do relato:

“(...) eu sempre tive muita facilidade em identificar aonde eu estava indo bem, aonde eu não estava indo bem, eu sempre tive facilidade em buscar esclarecer as

coisas que eu precisava. Às vezes, conversava com alguém mais experiente, às vezes, procurava a ajuda de um professor que poderia me orientar (...), então pesquisava bastante na internet, via como que era, então foi algo que eu também pude desenvolver ao longo do processo”.

O recurso confiança pode ser percebido no item “Superar obstáculos” - (23), a partir da fala:

“Eu acho que obstáculos principalmente pessoais, muitas vezes que eu colocava e não que as outras pessoas colocavam (...) então tinha sim essa questão de ter muitas pessoas prestando, de ter poucas vagas, mas foi um obstáculo que eu superei, para mim nunca existiu a opção de não tentar né, meu pai sempre me ensinou o não você já tem, vai em busca do sim, então o máximo que vai acontecer é eu não conseguir, mas eu tenho que tentar”.

Após a primeira explanação da avaliação realizada, foi questionado à participante quais habilidades, dentre aquelas avaliadas como desenvolvi bem e desenvolvi mais ou menos, gostaria de desenvolver, a ponto dela desejar realizar um plano de ação para isso. A participante observou novamente o painel e manifestou-se sobre três delas: (a) “Aprender novas habilidades” - (21) (confiança), avaliada como desenvolvi bem; (b) “Procurar por oportunidades de crescimento pessoal” - (14) (curiosidade), avaliada como desenvolvi bem; e (c) “Explorar o ambiente ao meu redor” – (13) (curiosidade), avaliada como desenvolvi mais ou menos.

Nesse momento, a participante explicou com mais detalhes sobre a habilidade “Explorar o ambiente ao meu redor” - (13). Para a participante, desenvolvê-la permitiria ter mais contato com outras experiências de vida, segundo ela: *“Quando você explora o ambiente, você também explora pessoas, porque as pessoas estão nesse ambiente, então eu acho que nessa troca de ideias, de aprendizado (...) não necessariamente uma experiência de trabalho (...) as diversas*

experiências de vida". Sobre quais ações, em específico, gostaria de colocar em prática para desenvolver esta habilidade, a participante citou: *"Pessoalmente, eu acho que fazer terapia é algo que traria muito crescimento para mim, que eu gostaria de fazer, e viajar seria também algo que traria muito crescimento para mim, me relacionar com outras pessoas fora do meu mundo já consolidado, traria muito crescimento e de ter novas experiências"*.

As outras duas habilidades, "Procurar por oportunidades de crescimento pessoal" - (14) e "Aprender novas habilidades" - (21), não foram exploradas pela participante nesse momento. No entanto, como elas foram mencionadas anteriormente na explicação dos itens, optou-se por apresentá-las a seguir.

Com relação a habilidade "Procurar por oportunidades de crescimento pessoal" - (14), a participante relatou: *"Também era algo que eu gostaria de ter feito mais (...) ter participado de grupos de estudos, ter voltado a fazer alguma atividade que fosse para além da faculdade, que fosse agregar em quem eu sou"*.

No que se refere ao item "Aprender novas habilidades" – (21), a participante comentou: *"Eu gostaria de ter aprendido muito, mas diante do tempo, diante das obrigações, é, nem sempre foi possível assim (...) foi como eu falei, a faculdade atrapalha os nossos estudos [risos] (...) e atrapalhava também a gente fazer coisas além da faculdade né, e é algo que eu desenvolvi bem, aprendi muitas coisas, mas gostaria de ter aprendido muito mais"*.

Quando questionada sobre o que acredita ter faltado para desenvolver melhor estas três habilidades, a participante relatou: tempo. *"Acho que tempo, tempo é algo que a gente não tem muito quando a gente tá na vida acadêmica e agora no trabalho atual também é muito difícil você ter tempo de viver outras coisas para além disso, e eu quis fazer muito bem a faculdade, então foram escolhas, eu poderia muito bem fazer a faculdade mais ou menos, continuar fazendo outras atividades,*

procurar outras coisas para fazer, mas eu quis viver aquilo, eu quis me dedicar aquilo, então você não pode fazer tudo na vida, você precisa abrir mão de algumas coisas, então eu fiz uma escolha consciente, assim, tive que parar o inglês, poderia ter continuado, o balé, todas essas coisas, mas assim eu não ia ter um entendimento tão bom da faculdade como eu busquei ter, que era o meu objetivo”.

No que se refere aos quatro itens do recurso controle, avaliados como desenvolvi bem, a participante relatou que, apesar da possibilidade de serem melhor avaliados, ela não via a necessidade, neste momento da sua vida, de desenvolver ações a fim de aprimorá-los. Os quatro itens foram: (a) “Tomar decisões por conta própria” - (8), (b) “Fazer o que eu considero certo para mim” - (12), (c) “Acreditar na minha capacidade de dirigir a própria vida” - (11), e (d) “Manter-me fiel às minhas convicções - (6). De acordo com a participante, estas quatro habilidades deveriam permanecer nesta classificação, pelo fato dela valorizar, nesse momento, o compartilhamento das suas decisões com a família, assim como estar atenta ao que as outras pessoas têm para lhe dizer, agregando à sua visão. Para a participante, as pessoas são uma grande fonte de aprendizado. A seguir, um exemplo.

“Tomar decisão por conta própria” - (8): *“Eu acho que nesse momento da minha vida tá no nível bom, porque eu conheço pessoas que tomam decisões por conta própria e acabam perdendo por não ouvir o que o outro tem a dizer, e para mim o outro tem muito a dizer e o outro tem uma perspectiva diferente que pode me acrescentar algo, então eu também não quero perder isso sabe, essa oportunidade de ouvir o outro e de ver o que o outro tem a acrescentar, de aprender com outro né? então assim nesse momento eu acredito que tá no nível bom”.*

Quando questionada sobre a origem desta característica, a participante comentou: *“Meu pai sempre me ensinou a ouvir muito o que as pessoas mais experientes, mais velhas, têm a dizer e ele tem um ditado que a gente tem dois*

ouvidos e uma boca, que é para gente ouvir mais e falar menos, então eu sou uma pessoa que eu gosto muito de ouvir. E isso vem da minha criação mesmo, o meu pai sempre me ensinando a ouvir o outro e sempre tendo diálogo muito aberto em casa, então isso vem da infância”.

O item “Solucionar problemas” - (24) (recurso confiança) também foi avaliado como “desenvolvi bem” e teve um raciocínio similar à avaliação dos itens do recurso controle. Para a participante, os insucessos, assim como não ter todas as respostas, têm sido fruto de grande crescimento pessoal e profissional. Ela acredita que não teria os aprendizados que obteve se tivesse solucionado todos os problemas. Assim, mesmo reconhecendo que gostaria de desenvolver mais esta habilidade, relata que tem aprendido de forma significativa com os erros, às vezes, mais do que com os acertos. A respeito disso, relatou: *“Eu acho que eu poderia desenvolver melhor essa habilidade, mas é que eu penso assim, que sempre que eu não consigo resolver, eu também aprendo, sabe, então eu não sei se eu queria ser uma pessoa que seja capaz de solucionar todos os problemas, eu acho que eu deixaria de aprender algumas coisas”.*

Ainda, sobre a avaliação desta habilidade, solucionar problemas, a participante apresentou outras variáveis. Por exemplo, outro ponto que a participante acredita ter contribuído para não avaliar esta competência como mais bem desenvolvida é o fato de trabalhar, atualmente, em uma equipe, em que, geralmente, a solução é compartilhada. Portanto, neste caso, nem sempre ela tem o controle e a autonomia para a solução dos problemas. Outro aspecto é que, mesmo tendo uma solução, evita impô-la, buscando construir um caminho conjunto, podendo ser bem-sucedida ou não nesta tentativa. A seguir, apresentam-se as falas que exemplificam esta explicação:

“Eu gostaria de, pelo menos, desenvolver muito bem ela [solucionar problemas], talvez esse foco de olhar as coisas com foco de solucionar, de buscar uma solução. Porque eu acho que eu tenho muito receio também dessa questão. Porque eu sei que os problemas, muitas vezes, não se referem só a mim, têm outras pessoas envolvidas, né e por mais que eu vejo um caminho para solucionar, eu não gosto de impor essa solução, eu gosto de construir junto com o outro essa solução”.

A partir destes exemplos, foi perguntado a participante como era resolver os problemas no período da faculdade e diante da sua resposta, observou-se uma maior desenvoltura na busca de soluções em situações vivenciadas durante a graduação quando comparado às situações do trabalho atual, onde, está consolidando a sua experiência. A seguir, segue um relato da participante sobre esta habilidade no período da faculdade:

“Ah, eu acho que eu fui eficiente assim, eu acho que uma coisa que me ajuda muito é que eu não tenho medo, o não ter medo te ajuda a encarar o problema, né, e uma coisa que eu aprendi também a nunca tornar o problema maior do que ele é, então eu sempre procuro olhar para ele e entender a realidade dele e pensar Ok eu estou de frente com ele e eu não tenho outra alternativa a não ser resolver, como que eu vou fazer isso. Às vezes, tem sim, aqueles momentos de fuga, de ahhh, a hora que eu acordar eu penso melhor nisso, mas nunca deixei de enfrentar os problemas”.

Para finalizar esta temática, a participante também comentou como lida , às vezes, com situações no trabalho, quando não tem todas as soluções para os problemas que se apresentam:

“Eu tenho que resolver esses problemas naquilo que eu tenho ali, naquele momento, às vezes não é o suficiente, a gente tem que usar a criatividade e trabalhar com aquilo que é possível naquele momento”.

A seguir foi solicitado à participante que fornecesse exemplos da sua vida em que as habilidades estivessem presentes e, nesse sentido, explicasse de que forma contribuíram para a sua carreira. Para este exercício a pesquisadora usou como exemplo o item “Pensar sobre o meu futuro” - (1), e orientou a participante que não precisaria necessariamente passar por todos os itens novamente. A participante iniciou sua explanação pelos cartões alocados na chave de resposta “desenvolvi extremamente bem”, relatando sobre quase todos, e em seguida abordou apenas alguns itens da chave de resposta “desenvolvi muito bem”. Estas respostas encontram-se a seguir na Tabela 21. Os outros itens, que não foram mencionados, a participante comentou que já haviam sido abordados por ela. Este conjunto de falas que se apresentam na Tabela 21 será considerado como a “segunda explanação” dos itens avaliados.

Tabela 21

PAC: Exemplos Recursos de Adaptabilidade de Carreira – Segunda explanação dos itens avaliados

Item	Fala
Preocupação	
“Pensar como será o meu futuro” - (1)	<i>“Eu sempre imaginei onde eu estou hoje, e é algo que eu ainda faço hoje, eu penso (...) quando terminar o trabalho atual, que que eu vou fazer, já me imagino o que eu vou fazer (...), e isso é natural assim, faz parte do meu planejamento, sempre pensar aonde eu quero estar”.</i>
“Planejar como atingir os meus objetivos” - (5)	<i>“Assim, eu sei que para eu fazer especialização, eu preciso de dinheiro para pagar por isso, eu tô juntando dinheiro para eu conseguir pagar o curso, sei que para eu fazer o mestrado eu preciso entrar num grupo de pesquisa, então também já pensar em como me inserir num grupo de pesquisa, já sei que eu tenho que montar um projeto, então, no meu dia a dia, eu já começo a olhar com mais atenção àquelas demandas que eu imagino que sejam possíveis de serem trabalhadas no mestrado e, então, eu faço esse planejamento”.</i>
“Pensar com cuidados na minha carreira” - (6)	<i>“Saber onde eu quero chegar também e ver o que que é possível, eu sei que eu quero ser professora, eu quero seguir carreira acadêmica, então preciso primeiro atingir os meus objetivos, pensar no meu futuro e sempre com muito cuidado”.</i>
“Preparar-me para o meu futuro” - (3)	<i>“Também foi algo que eu fui construindo ao longo da graduação assim, e que eu busco até hoje também, estar no meu trabalho atual é muito isso, não é fácil, é muito puxado, é muito cansativo, mas eu sei o quanto importante isso é para o meu futuro”.</i>
“Perceber que meu futuro depende das escolhas de hoje” - (2)	<i>“Isso é algo que eu tenho muito forte para mim, eu sei que o amanhã é um reflexo do que eu faço hoje, eu sei que se eu estou aonde eu queria estar é porque ao longo dos cinco anos eu construí algo para isso, eu dei tudo de mim na faculdade, então por isso que eu tive o retorno que eu tive, assim”.</i>
Controle	
“Assumir responsabilidades pelos meus atos” - (9)	<i>“É, saber que eu sou responsável pelas minhas escolhas, então eu posso muito bem pegar o dinheiro que eu tenho hoje e comprar roupa, sapato, viajar, mas eu sei que eu vou ter que assumir por isso depois, quando o meu trabalho terminar, eu sei que eu vou estar desempregada (...). Então, para onde eu vou, então eu tenho a escolha de fazer ali uma reserva de dinheiro para que eu consiga me manter depois”.</i>

(continuação da tabela)

Curiosidade

“Investigar profundamente as questões e dúvidas que eu tenho” - (17):

“No sentido de realmente avaliar as possibilidades, às vezes ficam as coisas que não são muito claras, de ir fundo, de investigar, de avaliar e ver como tornar aquilo mais claro possível. Pensando no exemplo concreto, né [pensando] eu acho que quando eu tive dúvidas em relação ao processo seletivo, que eu ia prestar ou não (...) eu fui atrás de uma pessoa (...) isso me deu uma segurança maior (...) olha talvez seja possível. Então, pesquisar, ter a informação te faz confirmar, sempre conversei com professores que davam aula nesta área que eu trabalho para entender como era, conversei com as pessoas que estavam trabalhando lá na época também (...).”

“Então o contato com as pessoas que estão onde eu quero estar (...) você pega um edital, um anúncio para ler e você não tem uma noção de como é isso na prática, então eu tenho muito isso de buscar conversar com pessoas que já estão lá”.

“Observar diferentes maneiras de fazer as coisas” - (16): “

É algo que eu tenho buscado também, aprender como o outro resolve uma mesma situação, como o outro faz (...) eu gosto muito de observar também, então é algo (...) que eu consegui desenvolver ao longo da graduação principalmente quando você trabalha em grupo, que você vê que às vezes uma mesma tarefa tem outras maneiras de serem resolvidas”.

“Ser curioso com relação a novas oportunidades” - (18):

“Principalmente a questão de monitoria e iniciação científica, são oportunidades que são oferecidas na graduação (...) eu fiquei curiosa, olha quero saber como que é isso, quero saber se eu tenho jeito, (...) se é possível. E eu gosto bastante disso de explorar novas oportunidades (...) eu quero saber se isso é legal, quero ir ver, quero conhecer”.

Exemplificou sua forma de agir citando, inclusive, a presente pesquisa: “Essa pesquisa é uma coisa nova, uma experiência de vida, então (...) vou lá, depois eu vejo se eu vou ficar cansada (...) uma das minhas colegas falou Luciana, para, e eu não consigo parar, eu tenho muito essa coisa de me mover por tarefas, de, de fazer coisas novas é algo que me traz muita realização”.

Confiança

“Esforçar-me para fazer o melhor possível dentro das minhas habilidades” - (22):

“Ah, isso sempre tive, essa dedicação de sempre dar o meu melhor e de fazer da melhor forma possível (...) tipo o trabalho mais simples que o professor desse e valesse meio ponto é como se valesse dez, isso eu tenho muito, porque eu sempre faço para mim, eu nunca faço para o outro, o trabalho por mais que o professor vai ler vai dar uma nota eu sempre faço para mim e eu vejo que tá bom quando eu sinto satisfeita com ele”.

Assim, no decorrer desta segunda explanação dos itens, cujas falas se encontram na Tabela 21, para três deles foi perguntado à participante o que teria, na sua opinião, contribuído para desenvolver determinada habilidade ou característica. Os itens foram “Assumir responsabilidades pelos meus atos” - (9), “Ser curioso com relação a novas oportunidades” - (20) e “Esforçar-me para fazer o melhor possível dentro das minhas habilidades” - (22). A seguir, são apresentadas as respostas da participante às possíveis origens destas habilidades.

“Assumir responsabilidades pelos meus atos” - (9) (controle):

“Minha família, a gente sempre teve muito cuidado em relação ao financeiro, assim, a gente nunca gastou além do que era possível, porque a gente não sabe como que vai ser o dia do amanhã, então a gente tem essa preocupação, a gente sabe que o dinheiro não é tudo, mas que a gente também que não vive sem ele, e que é o dinheiro que vai tornar os nossos sonhos possíveis, que vai financiar os nossos sonhos, então a gente depende dele também, a gente precisa se organizar nisso”. Cabe lembrar que, o conteúdo desta resposta relaciona-se ao contexto da sua explanação sobre o item, que, diz respeito à economia pessoal para realizar uma especialização nos próximos anos.

A participante comentou que o fato de o seu pai ter dificuldades para se organizar financeiramente também contribuiu para desenvolver este comportamento, sob a perspectiva do que não fazer: *“Aprendi muito também com meu pai, olhando o exemplo do que não fazer, que também é isso, quando você não tem maturidade, muitas vezes, você acaba investindo em coisas que não são necessárias naquele momento e você tem que arcar com as consequências*

daquilo. Então, vejo também como meu pai é desorganizado nessa área e isso me motiva a ser organizada, também (...)”.

“Ser curioso com relação a novas oportunidades” - (20) (Curiosidade):

“Eu acho que um pouco do meu pai, o meu pai, ele tem muito isso assim, ele chega num lugar que ele não conhece e ele observa muito como as pessoas estão se comportando e ele entra na onda também, de realmente olha eu nunca estive aqui, mas (...) eu estou aqui, então vamos ver o que é possível, a mesma coisa de comida, ele nunca comeu, mas ele quer comer para experimentar””.

Posteriormente, complementou: *“Essa abertura que ele tem para as experiências é algo que eu vejo muito nele e que eu busquei também (...) dizer o quanto essas novas experiências nos trazem crescimento (...) eu gosto muito de participar de coisas novas”*”.

“Esforçar-me para fazer o melhor possível dentro das minhas habilidades” - (22) (confiança):

“Da Luciana mesmo (...) eu tenho uma motivação muito interna, eu faço as coisas muito mais por mim (...) para a minha satisfação do que para o outro, eu pude conviver na faculdade com pessoas que viviam pela aprovação do outro e isso, para mim, lógico é legal quando você tem o reconhecimento, mas, para mim, o mais importante é eu olhar e eu me sentir satisfeita, eu me reconhecer naquele trabalho”. Ainda referente à explanação das possíveis influências, a participante complementou: *“Então, eu acho que, por não ter isso tão forte dentro de casa, como eu falei no último encontro, as pessoas de fora me vem de uma forma diferente do que a minha família me vê, então talvez por isso não ser tão forte dentro de casa (...) então, eu olho aquilo que eu faço, a minha produção e eu*

sinto satisfação naquilo que eu fiz e eu só paro quando eu vejo que foi o meu melhor”.

Ao finalizar o encontro, a pesquisadora agradeceu mais uma vez a disponibilidade e as contribuições da participante. A participante, espontaneamente, comentou sobre como foi participar da pesquisa:

“Eu quero elogiar o trabalho, ficou muito bom (...) facilita muito (...) ficou de uma forma muito mais prática, leve de se fazer”.

A participante também comentou sobre o significado desta atividade:

“E para mim tá sendo muito importante, é muito rico participar dessa pesquisa porque é algo que às vezes para mim tá tão naturalizado que eu não paro para pensar onde isso começou, como foi a concepção disso, e quando a gente conversa sobre isso a gente entende melhor e entender que realmente foi uma construção né. Foi algo que eu fui agregando desde a minha infância passando pela adolescência na fase adulta eu pude aprimorar na faculdade que contribuiu para ser quem eu sou hoje”.

3.3.1 Síntese e discussão do PAC

A seguir apresenta-se a discussão dos principais resultados do PAC, tanto do ponto de vista da aplicação do instrumento, como dos próprios RAC.

A aplicação do PAC possibilitou conhecer os RAC, sob o ponto de vista da participante, em maior profundidade, e dentro das expectativas dos objetivos gerais e específicos da pesquisa. Além disso, o PAC atendeu ao objetivo inicial do estudo, que era a aplicação de uma atividade que estimulasse o diálogo sobre os RAC em conjunto com a participante.

A condução da aplicação foi fluída e interativa, e permitiu a realização da atividade, em sua maior parte, conforme o planejado. Observou-se que os

procedimentos desenhados foram ora seguidos na íntegra, principalmente com relação às orientações iniciais para a montagem do PAC, e ora serviram como diretrizes, como por exemplo, algumas perguntas que sofreram ajustes ou complementações, porém sem perder de vista a ideia inicial. Nesse sentido, conclui-se que, os procedimentos e estrutura para a aplicação do PAC, foram fundamentais para que a aplicação fosse bem-sucedida.

Por outro lado, é importante refletir que os resultados da aplicação em termos estruturais, que no exemplo mostra-se no sequenciamento e pontos de aprofundamento, dependem em parte do (a) próprio (a) participante. Os resultados da aplicação se deram da seguinte forma: (a) montagem em silêncio; (b) primeira explanação inicial sobre a avaliação dos itens, com pouca interação entre a participante e pesquisadora; seguido da (c) interação entre pesquisadora e participante a partir das perguntas específicas.

Em um outro momento, com outro(a) participante e outro(a) pesquisador(a), este fluxo poderia ter ocorrido de diferentes formas, bem como a exploração dos temas. Por conseguinte, é importante pensar que, no caso do PAC, os procedimentos são importantes e indispensáveis, porém não são fixos e imutáveis, devendo ser vistos principalmente, como diretrizes. O mesmo deve ser considerado para as expectativas com relação aos resultados da aplicação, que irão depender, em parte, do(a) participante da pesquisa.

Ainda, observou-se que as perguntas realizadas após a primeira explanação da participante sobre os itens avaliados, contribuíram para uma melhor compreensão dos RAC, ou seja, se haveria o desejo de desenvolver os itens alocados em “desenvolvi bem” ou para que comentasse a origem de determinada habilidade. Porém, a pergunta que se referia a citar exemplos sobre

as habilidades/itens, e de que forma ao serem exercitadas contribuíram com a sua carreira, pareceu trazer certo cansaço para a participante, uma vez que ela havia acabado de explicar sobre cada um dos itens. Nesta direção, percebeu-se que algumas das respostas foram similares à primeira explicação, sendo acompanhadas, inclusive, da expressão: *“Como eu falei anteriormente”*, e outras não, contribuindo ainda mais para o entendimento do recurso. Assim, pensa-se que esta pergunta pode gerar dúvidas do que se espera obter de informação, ou soar como muito similar à primeira, e, portanto, pode-se sugerir uma reformulação.

Constatou-se também, que esta pergunta demanda um grau maior de abstração e elaboração, na medida em que é solicitada a verbalização de uma situação exemplo, e, portanto, um certo grau de energia a ser dispendido. Nesse sentido, pode-se pensar em fazê-la pontualmente, apenas para determinados itens, ou mesmo cuidar para que, a mesma, não seja interpretada como sendo necessária para todos os itens. A pesquisadora também inseriu um exemplo ao fazer a primeira pergunta à participante, que não havia sido planejado. Nesse caso, sugere-se que seja incluído um exemplo verbal à pergunta, para futuras aplicações.

Outro ponto observado foi que, algumas das informações trazidas pela participante durante o PAC se mostraram semelhantes às dos encontros anteriores. O que pode ser compressivo, pelo fato de todos os encontros terem sido desenhados para investigar os RAC (objetivo geral e específicos), por meio de situações de vida e de trabalho que os evidenciassem. No entanto, o PAC atendeu à proposta da pesquisa, não sendo identificado, neste momento, pela pesquisadora uma melhoria que pudesse minimizar este efeito. Por outro lado, a

organização, e os ajustes propostos anteriormente podem vir a contribuir para essa questão.

Observou-se também um maior detalhamento e riqueza de exemplos com relação aos itens alocados na chave de respostas “desenvolvi extremamente bem” e “desenvolvi muito bem”. Pode-se pensar que, o fato de um recurso estar bem desenvolvido pode facilitar a lembrança de exemplos, isto é, de evidências, justamente por terem sido bem exercitados. Sob esta perspectiva, parece haver uma consistência com relação aos resultados da avaliação, já que os itens mais bem avaliados foram claramente evidenciados. Por outro lado, pode-se também pensar sobre a influência de um certo cansaço, na medida que a participante se aproximava dos itens finais, após a explanação dos itens iniciais.

Um outro ponto para futura análise é que o recurso confiança foi o menos evidenciado pela participante na segunda fase de respostas, momento em que lhe foi solicitado dar exemplos. Três itens (19, 20 e 23), alocados em “desenvolvi muito bem”, não foram comentados. Neste momento, a participante argumentou que já haviam sido abordados anteriormente. O mesmo aconteceu com o item “Aprender novas habilidades” – (21), que também pertence ao recurso confiança, alocado em “desenvolvi bem”, e que inclusive foi escolhido, pela participante, como um item que gostaria de desenvolver.

Os 24 cartões/itens foram colocados em “pilha”, ao lado do painel, e nesta “pilha”, os itens foram organizados por recursos, por exemplo, todos os cartões de cor verde, estavam juntos, para na sequência virem os cartões de outra cor, outro recurso. Viu-se que esta organização não influenciou a avaliação, porém não se tem uma opinião formada sobre se, ao misturá-los, em uma próxima aplicação,

poderiam minimizar qualquer influência na avaliação da participante. O fato dos itens estarem juntos, organizados por recurso, acompanhou o modelo da CAAS.

Por fim, pode-se pensar que o PAC se apresenta como uma interessante alternativa para atividades de desenvolvimento e avaliação dos RAC, podendo ser adaptado de acordo com as necessidades do trabalho. No entanto, para fins únicos de avaliação, o PAC não permite a sua aplicação em grande escala como no caso da Escala de Adaptabilidade de Carreira – CAAS. Ressalta-se que o desenvolvimento do PAC só foi possível pela segurança de utilizar-se como base, um instrumento consistentemente, adaptado e validado para o Brasil.

De acordo com Savickas e Porfeli (2012) as habilidades de adaptação compreendem construções psicossociais, co-construídas na intersecção da pessoa-ambiente. Além disso, para Savickas (2002, p. 157 citado por Ribeiro, 2011d, p. 37): “As pessoas constroem suas carreiras numa ecologia social particular”. Nesse sentido, a aplicação do PAC, possibilitou, não apenas conhecer a avaliação dos RAC pela participante (alocação dos “cartões”/itens nas respectivas chave de respostas), mas, principalmente, o significado e a interpretação que a mesma deu ao avaliar os itens. Assim, o ato da escuta contribuiu para conhecer a singularidade dos RAC e as nuances com que operaram e se constituíram na vida da participante, bem como utilizar-se destas informações para complementar às demais informações coletadas nos encontros anteriores.

Um exemplo, refere-se à avaliação que a participante fez de quatro dos seis itens do recurso controle, em que os avaliou como “desenvolvi bem”, não vendo a necessidade de, neste momento da sua vida, caminhar para níveis mais altos de classificação. Para a pesquisadora, este foi um resultado revelador, pois

a tendência ao olhar uma escala é sempre o de buscar o máximo do desenvolvimento, acreditando-se que ali é o melhor lugar. Além disso, conhecer os motivos da sua avaliação contribuiu para evitar possíveis inferências na interpretação do resultado.

Mediante este exemplo, pode-se pensar no significado e interpretação que cada pessoa (que desenvolve a sua carreira numa ecologia particular) pode vir a fazer ao ler o item (CAAS), acenando para um aspecto subjetivo e, ao que parece, não controlado. Ou seja, apesar do recurso controle ter sido avaliado com menor intensidade, comparado aos demais recursos, este pareceu ser, na visão da pesquisadora, um dos itens mais bem desenvolvidos e exercitados, ao menos em determinados momentos da vida da participante. No entanto, o que fez a participante e a pesquisadora terem visões diferentes sobre a avaliação deste recurso?

Uma possível resposta pode ser a perspectiva de cada uma ao avaliar o item, influenciando assim, a interpretação e significado dado a ele. No caso da participante, sob a perspectiva da valorização do compartilhamento das suas decisões com as demais pessoas a sua volta, assim como a abertura para ouvi-las, principalmente considerando o seu momento atual, como recém-formada. Esta perspectiva, ao ler a frase, parece ter trazido à participante a interpretação de que desenvolver extremamente bem ou muito bem estes itens, significaria a não necessidade de participação ou de escuta das pessoas nos seus processos decisórios ou de direção de vida, o que, segundo a participante, neste momento, não desejaria.

Já a pesquisadora, sob a perspectiva da análise detalhada dos exemplos trazidos nos encontros anteriores pela participante, e analisados sob a luz da

teoria, a qual a participante não teve acesso, ao explicar os itens. Seguem-se alguns dos exemplos, em que a pesquisadora se respaldou para esta análise: ter-se mantido firme com relação ao curso que escolheu; ter deixado o emprego para dedicar-se somente ao cursinho; ter negociado com os pais a possibilidade de fazer a faculdade sem exercer uma atividade remunerada, de forma a dedicar-se integralmente aos estudos e as atividades acadêmicas; ter definido os critérios de escolha do primeiro emprego, que utilizaria após se formar; e a decisão de prestar vários processos seletivos para conseguir o primeiro emprego na sua área, e manter-se otimista ao prestá-los.

A explicação da participante sobre a avaliação da habilidade “Solucionar problemas” – (24), também vem ao encontro com as perspectivas apresentadas anteriormente, e reforça a riqueza de conhecer os RAC em profundidade sob a perspectiva da participante. A participante relatou que não desejaria solucionar problemas como “desenvolvi extremamente bem”, por acreditar que, às vezes, aprende muito mais com os erros do que com os acertos, considerando importante deixar espaços para os aprendizados. As suas explicações sobre a avaliação dessa habilidade também permitiram outras análises. Verificou-se um grau maior de segurança e propriedade desta habilidade nos relatos da participante durante a faculdade, quando comparada ao trabalho atual, como recém-formada. O novo trabalho mostra-se como um contexto mais complexo, principalmente ao que se refere às interações pessoais-profissionais. Assim, parece que a participante está “tateando” e moldando a melhor forma de “resolver problemas” nesta nova situação (primeiro emprego) e no novo papel (profissional em início de carreira), de forma a encontrar o seu caminho.

Nesse sentido, pode-se supor que esta habilidade será mais bem desenvolvida a partir de agora, no trabalho atual, uma vez que a participante não chegou a vivenciar um contexto formal de trabalho relacionado a sua área de formação anteriormente. Esta reflexão, por sua vez, nos faz pensar que, um determinado contexto, apenas pela sua configuração, será um influenciador no desenvolvimento dos RAC, pelo simples fato da necessidade de se acionar os RAC, para que se possa ser bem-sucedido neste contexto. Portanto esta análise vem de encontro ao relato da participante ao abordar o aspecto e contexto “Experiências de trabalho e de estágio”, em que reconhece os ganhos e aprendizados que vem obtendo.

Assim, observa-se, no exemplo acima, o caráter variável e flexível dos RAC. De acordo com Savickas e Porfeli (2012), a adaptabilidade de carreira, enquanto recursos psicossociais ou competências transacionais é mais variável do que os traços. Para os autores, a adaptabilidade de carreira se desenvolve a partir da interação do mundo interno e externo da pessoa e se relaciona fortemente com papéis específicos e contingências contextuais.

Este mesmo exemplo permite pensar sobre os miniciclos de carreira, em que a participante se ve diante da necessidade de empregar os RAC para gerenciar os estágios iniciais de crescimento e exploração, para assim caminhar para o estabelecimento no trabalho atual. Para Super (1990), as narrativas das carreiras atuais são cada vez mais descritas por miniciclos, que devem ser vistos não como dificuldades, e sim como capacidade de adaptação a estes desafios e demandas. Nesse sentido, a participante parece estar atuando de forma adaptada, de acordo o abordado pelas teorias de desenvolvimento e contemporâneas de carreira.

Dando continuidade, ainda, a outros exemplos que se mostraram interessantes, em uma das falas da participante, observou-se também, uma ligação entre dois recursos, de forma a gerarem, juntos, resultados positivos. Assim, ao explicar o item “Manter-me entusiasmado(a) e otimista – (7), a participante fez uma correlação entre otimismo (controle) e esforço (confiança):

“(...) então eu sempre busquei acreditar que seria possível se eu fizesse o meu melhor, então eu sempre busquei me manter otimista nesse sentido”.

Nesse caso, é interessante notar que a referência (otimismo + esforço = resultado positivo) foi dada pela própria participante, que por sua vez pode ter sido influenciada pelas suas experiências de vida, que por sua vez, moldam a sua vida. Portanto, os RAC como recursos psicossociais foram um dos aspectos mais evidenciados neste estudo, corroborando a premissa construcionista que permeia os mesmos. Outro fato observado neste exemplo foi que a participante se utilizou de uma das expressões do recurso confiança, “fazer o melhor possível”, para a sua explicação. Nessa direção, pode-se pensar que, aos poucos, durante a realização do PAC, o próprio vocabulário dos itens pode ir sendo incorporado aos do(a) participante da pesquisa.

Com relação às habilidades que gostaria de desenvolver, a ponto de desejar realizar um plano de ação, a participante indicou três: (a) “Explorar o ambiente ao meu redor”, avaliada como “desenvolvi mais ou menos bem; (b) “Procurar por oportunidade de crescimento pessoal” – (14); e (c) “Aprender novas habilidades” – (21), ambas avaliadas como “desenvolvi bem”. Ao comentar sobre estes itens, a participante mencionou que: (a) gostaria de ter mais contato com diferentes experiências de vida (pessoas) fora do seu “mundo”, para ter mais troca de ideias e aprendizado, para isso gostaria de viajar e fazer terapia; (b)

gostaria de ter feito mais atividades para além da faculdade, durante o curso superior; (c) gostaria de ter feito mais, aprendido mais, mas não especificou. Os motivos manifestados pela participante para não ter desenvolvido tão bem estas habilidades foram: o tempo, devido à dedicação aos estudos, e em função disto a necessidade de fazer escolhas e priorizar. Pode-se pensar que outro motivo que colaborou para a não realização destas atividades como gostaria, refere-se ao contexto socioeconômico da participante, uma vez que vivenciar algumas das atividades sinalizadas acima, como terapia e viajar, envolveriam investimento financeiro. No entanto, este aspecto não foi mencionado em nenhum momento pela participante.

No parágrafo anterior, também se observa o papel saliente de estudante, durante a graduação, e agora, o papel de profissional em início de carreira, na fase como recém-formada. Nesse sentido, parece haver uma coerência entre estes papéis salientes e as atividades que a participante vem priorizando em sua vida, com o foco em atingir os seus objetivos de carreira. Por outro lado, não foi identificada a saliência de um outro papel social nesse momento. De acordo com as teorias atuais de carreira, espera-se que o trabalho seja vivenciado como parte da vida e não somente como seu aspecto central. Para Savickas (2002; 2005), os papéis sociais na forma como se organizam e como são priorizados têm destaque na compreensão da carreira, à medida que refletem a forma como uma pessoa se engaja na sociedade. O foco específico da carreira transforma-se no foco ampliado da saliência e hierarquia de papéis sociais.

No caso da participante, apesar de se perceber um esforço nesta direção, foi perceptível a dificuldade em conciliar mais de um papel, para além do de estudante, ou agora como profissional. Um exemplo desta tentativa foi com

relação a reorganização das suas atividades, no último ano do curso, para que pudesse viver outras atividades para “além” da faculdade, e vivenciar de forma mais positiva o fechamento de um ciclo, a graduação. No entanto, segundo a participante, em função das características do trabalho atual, muitas das novas atividades que haviam sido implementadas não foram mantidas. Em seus relatos a participante citou os papéis que gostaria de ter vivenciado mais, como os de filha (poder ficar mais tempo com a família) ou da jovem voltada à novas experiências (viagens, atividades de lazer e cuidados pessoais). Portanto, pode-se pensar que neste momento a participante está buscando, primeiramente, se estabelecer profissionalmente, para então dar espaços a outros papéis. Assim, reflete-se que, em situações de conquistas e expectativas maiores de resultados de carreira ou outros desafios da vida, pode ser desafiador viver os papéis salientes, para além do principal.

A seguir, vale destacar algumas falas da participante com relação aos itens do recurso preocupação, o mais bem avaliado pela participante. Acredita-se que estes exemplos, podem vir a servir como possíveis dicas para jovens em início de carreira ou para o desenvolvimento de trabalhos de orientação de carreira.

“Pensar como será o meu futuro” - (1):

“Eu sempre imaginei onde eu estou hoje, e é algo que eu ainda faço hoje, eu penso (...) quando terminar o trabalho atual, que que eu vou fazer, já me imagino o que eu vou fazer (...), e isso é natural assim, faz parte do meu planejamento, sempre pensar aonde eu quero estar”.

“Preparar-me para o meu futuro” - (3):

“Também foi algo que eu fui construindo ao longo da graduação assim, e que eu busco até hoje também, estar no meu trabalho atual é muito isso, não é

fácil, é muito puxado, é muito cansativo, mas eu sei o quanto importante isso é para o meu futuro”.

“Perceber que meu futuro depende das escolhas de hoje” - (2):

“Isso é algo que eu tenho muito forte para mim, eu sei que o amanhã é um reflexo do que eu faço hoje, eu sei que se eu estou aonde eu queria estar é porque ao longo dos cinco anos eu construí algo para isso, eu dei tudo de mim na faculdade, então por isso que eu tive o retorno que eu tive, assim”.

Outro destaque cabe aos exemplos do recurso curiosidade, que remete exatamente aos aspectos trazidos por Hartung e Cadaret (2017). De acordo com esses autores, a curiosidade, por meio da busca de informação, visa a aumentar o conhecimento do mundo do trabalho e fomentar ainda mais o comportamento exploratório. Ainda segundo esses autores, a falta de curiosidade de carreira limita a exploração e leva a aspirações e expectativas irrealistas sobre o futuro. A seguir apresenta-se o exemplo:

“Investigar profundamente as questões e dúvidas que eu tenho” - (17):

“No sentido de realmente avaliar as possibilidades, às vezes ficam as coisas que não são muito claras, de ir fundo, de investigar, de avaliar e ver como tornar aquilo mais claro possível. Pensando no exemplo concreto, né [pensando] eu acho que quando eu tive dúvidas em relação ao processo seletivo, que eu ia prestar ou não (...) eu fui atrás de uma pessoa (...) isso me deu uma segurança maior (...) olha talvez seja possível. Então, pesquisar, ter a informação te faz confirmar, sempre conversei com professores que davam aula nesta área que eu trabalho para entender como era, conversei com as pessoas que estavam trabalhando lá na época também (...)”.

3.4 Síntese dos Resultados e Discussão

Este tópico apresenta uma síntese dos principais resultados e discussão do estudo em relação: (a) aos objetivos de pesquisa, geral e específicos; (b) às categorias de análise pré-definidas; e (c) às análises complementares dos recursos de adaptabilidade de carreira.

Objetivos geral e específicos da pesquisa

Os recursos de adaptabilidade de carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança), que compõem o constructo adaptabilidade de carreira, são vistos como habilidades de adaptação essenciais para que os indivíduos possam construir suas carreiras em um ambiente e contexto de mundo não linear, em constante mudança (Savickas et. Al, 2009). Desse modo, o principal objetivo deste estudo foi investigar, em profundidade, por meio do relato da trajetória de vida e de trabalho, os recursos de adaptabilidade de carreira no processo de construção de carreira da participante deste estudo: uma jovem recém-formada no Ensino Superior, atuando em sua área de formação e sentindo-se realizada com suas escolhas profissionais. Além desse objetivo geral, foram definidos como objetivos específicos investigar a contribuição dos recursos de adaptabilidade de carreira para a construção da carreira da participante, a influência dos aspectos e contextos das fases da vida no desenvolvimento dos recursos de adaptabilidade de carreira da participante, e a evolução desses recursos ao longo da vida da participante.

Para atender a esses objetivos desenhou-se, para este estudo, um conjunto de encontros, denominado Roteiro dos Cinco Encontros para Investigação dos Recursos de Adaptabilidade de Carreira (R5EI-RAC), constituído em sua maioria por entrevistas semiestruturadas. Em um desses encontros

realizou-se a aplicação do Painel de Adaptabilidade de Carreira (PAC). O PAC baseou-se na Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS) – Brasil, validada para o Brasil por Audibert e Teixeira (2015), que por sua vez manteve a versão original (Savickas & Porfeli, 2012). Os cinco encontros foram realizados no período de 15 dias, em um intervalo médio que variou de 2 a 4 dias, em que estavam presentes apenas a pesquisadora e a participante.

Com relação aos objetivos previamente descritos, foi possível concluir que todos os recursos de adaptabilidade de carreira (RAC) – preocupação, controle, curiosidade e confiança – foram claramente evidenciadas no decorrer da trajetória de vida e de trabalho da participante, e, portanto, no seu processo de construção de carreira. Os aspectos e contextos, por meio das suas configurações e peculiaridades, demonstraram influenciar no desenvolvimento dos recursos de adaptabilidade de carreira da participante no decorrer das fases da vida. Os recursos de adaptabilidade de carreira se mostraram fundamentais para o desfecho atual de carreira da participante. Sendo assim, os recursos de adaptabilidade de carreira contribuíram, de forma significativa, para a construção da carreira da participante. Identificou-se a evolução dos recursos de adaptabilidade de carreira, ao longo da vida da participante, considerando-se como perspectiva o seu aspecto psicossocial (se desenvolvem no meio), e sua perspectiva construcionista, havendo uma co-construção pessoa-ambiente (Savickas & Porfeli, 2012). Nessa direção, observou-se o caráter dinâmico e menos estável dos RAC (Savickas & Porfeli, 2012), podendo-se pensar em um fator progressivo de desenvolvimento (cada vez mais desenvolvido) e/ou na sua transformação (apresentar-se de forma diferente de uma fase para a outra, em

função dos contextos e papéis, por exemplo, visando acomodar-se a novas estratégias).

Categorias: Recursos de adaptabilidade de carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança) e Contribuição dos recursos de adaptabilidade de carreira na construção da carreira

Estas categorias foram observadas no decorrer de todos os encontros com evidências relevantes em todos eles. Os recursos preocupação, controle, curiosidade e confiança foram identificados na trajetória de vida e de trabalho da participante, e se mostraram como habilidades necessárias e importantes para que a participante pudesse lidar com as tarefas de desenvolvimento relacionadas ao ingresso, manutenção e transições do mundo do trabalho, atuais e eminentes, previsíveis ou não (Savickas, 2005, 2013).

No Encontro 1, por meio da resposta da participante à pergunta disparadora “*Como você chegou até aqui?*”, pode-se conhecer as principais tarefas de desenvolvimento (Savickas, 1997) vivenciadas pela participante e como os RAC contribuíram para construir este caminho, culminando no trabalho atual. Os principais passos foram: (a) a escolha do Curso Superior; (b) os caminhos que percorreu para tornar a escolha do Curso Superior possível; (c) o ingresso na faculdade como bolsista, (d) a perda da bolsa; (e) o processo de preparação, durante a graduação, para que pudesse assegurar o primeiro emprego após se formar; (f) e o trabalho atual na sua área de formação (necessidades de adaptação). A seguir, a Figura 3 exemplifica este processo.

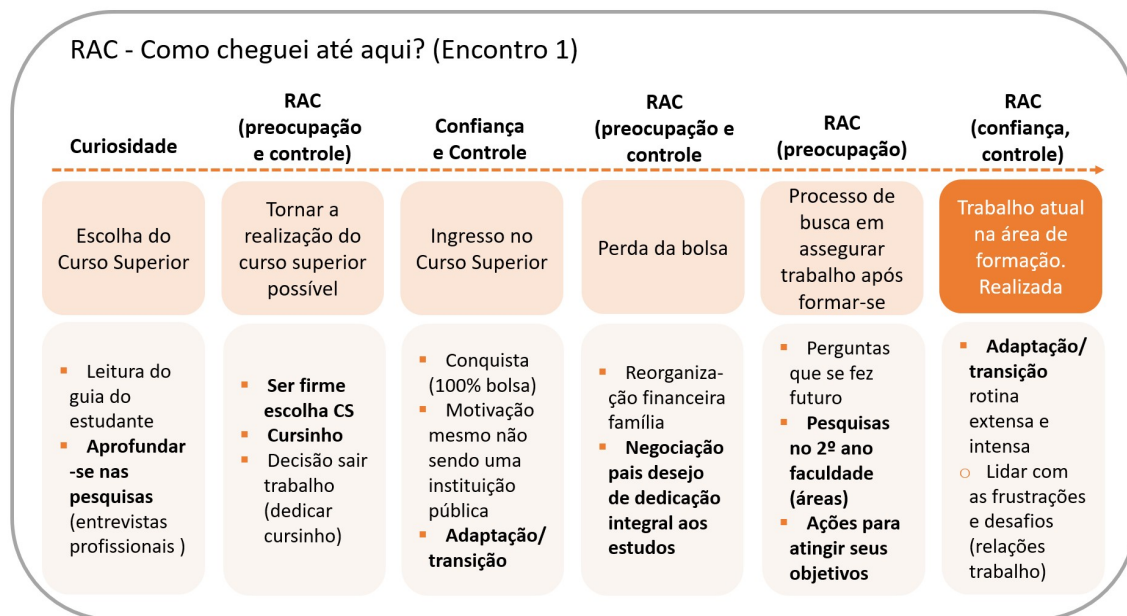


Figura 3. Uma visão da contribuição dos RAC no processo de construção de carreira da participante, a partir da resposta à pergunta disparadora “Como você chegou até aqui? (trabalho atual)”

Para exemplificar a contribuição dos RAC no processo de construção de carreira da participante, a seguir, apresenta-se um exemplo da atuação dos RAC para que um desses passos de carreira (o processo de busca visando assegurar um trabalho após se formar) se constituísse e se efetivasse: (a) ao pensar como seria o seu futuro após concluir a graduação (preocupação), a participante iniciou as suas buscas sobre as possíveis áreas de interesse no 2º ano da faculdade (curiosidade); (b) dentre as áreas pesquisadas, definiu-se por uma (controle), a qual diz ter se apaixonado; (c) a partir disto, pesquisou editais que pudessem informar como poderia se preparar para futuros processos seletivos nesta área (curiosidade e preocupação); e (d) com estas informações planejou realizar uma série de atividades acadêmicas (preocupação) que compusessem os pré-requisitos necessários. Assim realizou diversas atividades como Iniciação Científica, monitoria e estágios curriculares (confiança); e (e) nestas atividades, inclusive nos estudos, se esforçou e superou desafios (confiança), procurando fazer o seu melhor. A Figura 4, apresenta este exemplo:

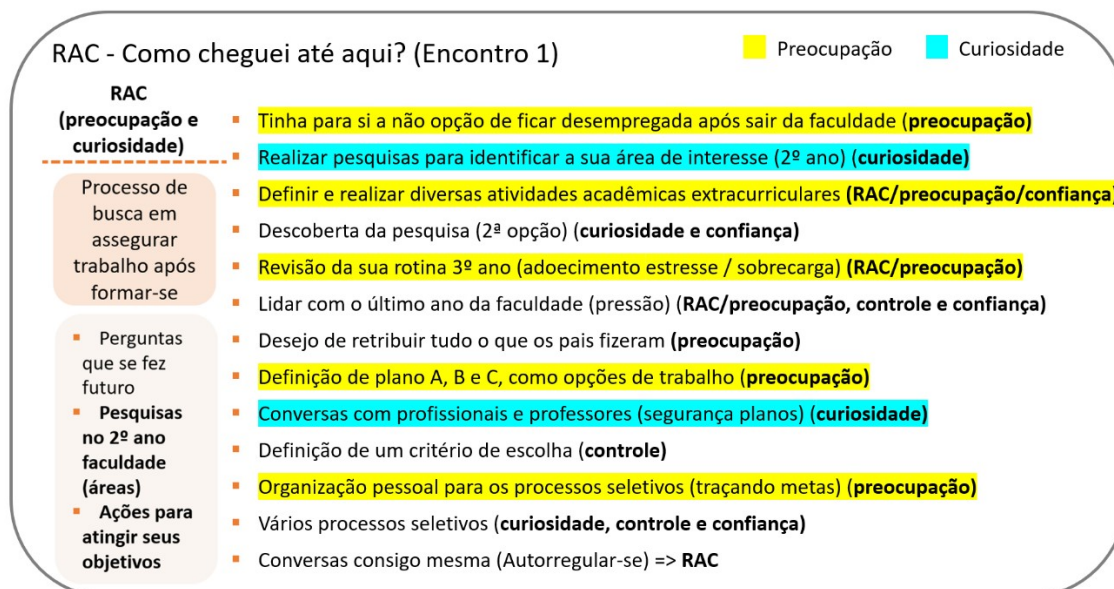


Figura 4. Exemplo da atuação dos RAC para que um dos passos de carreira (o processo de busca visando assegurar um trabalho após se formar) da participante se constituísse e se efetivasse

Os RAC também puderam ser conhecidos ao longo do desenvolvimento da participante, por meio dos Encontros 2 e 3, nos quais foram investigados aspectos e contextos das fases da vida (infância, adolescência, ingresso no Curso Superior, durante o Curso Superior e como recém-formada). Nesses encontros, diferentemente do que ocorreu no Encontro 1, em que os exemplos dos RAC se iniciaram na adolescência, pode-se identificar também os RAC na fase da infância, porém com uma menor frequência comparada às demais fases. O Encontro 4, consistiu na aplicação do PAC, e os RAC foram identificados e exemplificados pela própria participante, por meio da avaliação que se fez das 24 habilidades de adaptação da CAAS-Brasil (Audibert & Teixeira, 2015). A seguir, destacam-se alguns resultados e discussão dos RAC – preocupação, controle, curiosidade e confiança – consolidados a partir dos encontros realizados.

O recurso confiança mostrou-se bem desenvolvido pela participante, mas foi o menos exemplificado nos Encontros 1 e 4, porém bem evidenciado nos Encontros 2 e 3, no que se refere à algumas habilidades. Pode-se pensar, no

caso da realização do PAC, em uma possível dificuldade na identificação de exemplos pela participante ao ler os itens/frases (habilidade de adaptação) relacionadas a este recurso, ou o próprio item ao ser lido, pode por si só não gerar a necessidade de explicações adicionais. Acredita-se, portanto, que este aspecto abordado pode suscitar futuras investigações.

Ressalta-se ter havido uma diferença de percepção entre a pesquisadora e a participante da pesquisa com relação à avaliação do recurso controle, a partir dos encontros realizados. No PAC, esse recurso foi avaliado pela participante com menor intensidade comparado aos demais, apesar de bem avaliado, e para a pesquisadora este foi um dos recursos mais bem desenvolvidos e operacionalizados pela participante, principalmente na fase da adolescência, considerando a visão de todos os encontros.

Assim, parece ter havido uma atribuição de significado da participante ao avaliar algumas das habilidades do recurso controle. A participante não via a necessidade de desenvolver quatro das habilidades desse recurso, avaliadas como “desenvolvi bem”, para níveis mais altos de avaliação, como “desenvolvi muito bem” ou “desenvolvi extremamente bem”, pelo fato de, neste momento, valorizar o compartilhamento das suas decisões com outras pessoas, assim como o que elas têm a dizer sobre os seus planos. Além disso, este exemplo permitiu, a partir das atribuições de significado explanada pela participante, também conhecer uma forma diferente de olhar para avaliação de uma determinada habilidade. Isto é, parece que a tendência ao olhar uma escala é sempre a de buscar o máximo da avaliação de determinado item, acreditando ser esta a melhor referência. O mesmo raciocínio aconteceu com a avaliação da habilidade “solucionar problemas”, que apesar da participante desejar desenvolvê-la melhor,

ela não se vê, neste momento, desenvolvendo-a “extremamente bem”. Ela explica que, não gostaria de ser uma pessoa que resolve todos os problemas, o que na sua visão deixaria pouco espaço para aprender com os erros, que pelas suas vivências já lhe trouxe uma riqueza de aprendizados.

O recurso preocupação demonstrou ter um papel de destaque na construção de carreira da participante, observados em todos os encontros com riqueza de exemplos, e sendo também o recurso avaliado pela participante como o mais bem desenvolvido. Portanto, reconhece-se a relevância do recurso preocupação para a participante chegar aonde chegou, mas, por outro lado, os demais recursos (controle, curiosidade e confiança) se mostraram, em suas especificidades, também indispensáveis para a construção da sua carreira, e atrelados às suas principais conquistas. Assim, identificou-se, claramente, a contribuição destes recursos no processo de construção de carreira da participante: (a) a curiosidade permitiu à participante a exploração de si e do meio para que pudesse descobrir seus interesses e direcionar esforços para isso; (b) o controle para que pudesse tomar decisões e manter-se firme com relação aos seus interesses de carreira; e (c) a confiança pelo esforço e persistência com que desenvolveu as atividades e ao lidar com os desafios que se apresentaram (Hartung & Cadaret, 2017; Savickas, 2013).

Ainda em relação ao recurso preocupação, no caso da participante, pode-se pensar que atuou, em alguns momentos, como um impulsionador dos demais recursos. Para ilustrar, pode-se sugerir a seguinte análise: (a) o grande foco em ter um emprego após sair da faculdade (preocupação), pode ter contribuído para estimular as suas pesquisas (curiosidade), levando a descoberta da sua área de interesse, e (b) em função das pesquisas passou a ter mais segurança nas suas

escolhas e decisões (controle), o que pode ter auxiliado a ter mais persistência diante dos desafios, buscando aprender novas habilidades e desempenhá-las da melhor forma possível (confiança).

Nessa direção, aproveitando este exemplo e dentre outros relacionados ao recurso preocupação, convida-se a refletir sobre as possíveis variáveis que podem ter influenciado para que este recurso preocupação, se apresentasse com essa possível função (impulsionador), e em destaque, dentre os demais, na vida da participante. Assim, este recurso pode estar recebendo influências do meio e se co-construindo com ele, que é o fato: (a) da própria condição inicial como bolsista gerando insegurança e assim levando a participante a buscar cenários mais estáveis; (b) dos pais terem pago a faculdade com muito esforço e o fato da participante querer reconhecer e retribuir o investimento realizado; (c) da própria fase da vida em que a participante se encontrava como universitária buscando trilhar um caminho para ter um emprego na área quando viesse a se formar; (d) o seu contexto socioeconômico; (e) o próprio recurso preocupação desenvolvido, que se manifestou principalmente a partir da adolescência e que pode ter passado a ser uma “marca” da participante na condução da sua vida, principalmente a partir dos resultados positivos que foi obtendo ao operacionalizá-los; (f) ou outro fator não pensado aqui ou não manifesto.

Desse modo, no caso da participante, os RAC se mostraram bem desenvolvidos e, este fato se reflete nos resultados que vem obtendo na construção da sua carreira. Pode-se dizer assim, que o desfecho da participante, uma jovem-recém-formada, atuando em sua área de formação e sentindo-se realizada com as suas escolhas, não foi um acaso.

Categoria: Aspectos e contextos das fases da vida que influenciaram ou influenciam no desenvolvimento dos recursos de adaptabilidade de carreira

Para a análise desta categoria utilizou-se principalmente os resultados dos Encontros 2 e 3. Com relação à análise dos dados e discussão dos resultados, ressalta-se que esta categoria não foi discutida à luz das teorias da psicologia do desenvolvimento e sim, de uma forma mais abrangente, a partir dos conceitos das teorias desenvolvimentistas e contemporâneas de carreira. Para formatar os resultados, utilizou-se da análise dos relatos da participante, e, de falas específicas da participante, às quais relacionava diretamente os aspectos e contextos ao desenvolvimento dos RAC. Por exemplo, quando a participante comentou que o balé a ajudou a desenvolver a disciplina ou quando mencionou que sua rede de apoio, pais e amigos, foram fundamentais para que pudesse superar as dificuldades que surgiram durante a graduação, contribuindo para se formar. Cabe ressaltar que se apresenta neste tópico os principais resultados que se destacaram na influência dos aspectos e contextos no desenvolvimento dos RAC, o que não quer dizer que não houve outros recursos desenvolvidos por eles.

Assim, os resultados mostraram que cada um dos seis aspectos e contextos das fases da vida da participante demonstrou contribuir, em maior ou menor intensidade, para o desenvolvimento dos recursos de adaptabilidade de carreira, preocupação, controle, curiosidade e confiança. Outro resultado significativo refere-se à identificação do mecanismo de modelagem mútua observado entre os aspectos e contextos das fases da vida investigados e os RAC, em uma relação co-construção pessoa-ambiente indissociável (Savickas & Porfeli, 2012). Desse modo, pode-se constatar o aspecto psicossocial e a premissa

construcionista dos RAC (Savickas et al., 2009; Savickas & Porfeli, 2012). Ao abordar as bases epistemológicas e teóricas do construcionismo social, Ribeiro (2011d, p. 42) expõe que a “construção é a operação básica de relação entre pessoa e contexto, num processo de coevolução indissociável”.

A seguir, apresentam-se os resultados que se destacaram de cada um dos seis aspectos e contextos das fases da vida investigados.

Os pais, em geral, demonstraram relevância no desenvolvimento dos RAC da participante, principalmente nas fases da infância e da adolescência, tanto por terem sido modelos (operacionalização dos RAC na própria vida) quanto por darem os contornos iniciais aos demais aspectos e contextos (direcionar para atividades extracurriculares e valorizar os estudos, por exemplo), em especial na fase da infância. Assim, pode-se destacar alguns resultados, como por exemplo a influência do pai da participante no desenvolvimento dos recursos confiança e curiosidade: pai valoriza ouvir, abertura para o diálogo e novas experiências, é confiante (sempre pensa que vai dar certo), e positivo. A influência da mãe, no desenvolvimento dos recursos preocupação, controle e confiança: a mãe é mais preocupada com o futuro, não tem receio, enfrenta, tem vários trabalhos, faz acontecer, realista. Salienta-se também que o pai se mostrou bastante presente nos exemplos da participante, nos três encontros analisados, principalmente no que se refere ao desenvolvimento dos recursos curiosidade e confiança. Porém, a participante também comentou sobre as dificuldades em relação à administração financeira e, nesse sentido, não o usa como exemplo.

Assim, por meio desses exemplos, pode-se pensar ter havido certa compensação e complementação entre as características e comportamentos do pai e da mãe, permitindo que ambos pudessem atuar como referência dos RAC

no início da vida da participante. Observou-se também que os pais parecem ter mantido a operacionalização destes recursos em suas próprias vidas, colaborando para serem uma referência presente dos recursos na vida da participante, ao longo do seu desenvolvimento. Além disso, destaca-se o papel de apoio e de suporte dos pais, a partir da fase Ingresso no Curso Superior até o momento atual, como recém-formada, contribuindo com maior ênfase para o desenvolvimento dos recursos controle e, em especial, do recurso confiança. Isto sugere que a rede de apoio, principalmente dos pais, se mostrou relevante para que a participante pudesse realizar uma formação superior com qualidade, ajudando-a a enfrentar as dificuldades que foram surgindo ao longo do caminho e, posteriormente, na adaptação ao primeiro emprego.

Assim como os pais, o irmão se mostrou um modelo para a participante na fase da infância, destacando-se a sua contribuição para o desenvolvimento dos recursos curiosidade e confiança. Os professores e amigos também foram as pessoas significativas citadas nas fases posteriores. Os amigos durante o Curso Superior também foram indicados como sendo uma rede de apoio fundamental nessa fase. Estas pessoas, de uma forma geral, demonstraram, por meio do reconhecimento e valorização do potencial da participante e das suas conquistas, contribuir para o desenvolvimento dos recursos controle e confiança no decorrer do seu desenvolvimento.

A educação formal (a escola, o cursinho e a faculdade) demonstrou significar na vida da participante uma série de possibilidades e experiências, tais como: relações, contextos e situações diversas, lidar com as frustrações, atividades diversas mais e menos formais, estímulo para pensar e desenvolver. Desse modo, nestas várias possibilidades, a escola e faculdade se mostraram

fundamentais para o desenvolvimento dos RAC na vida da participante. Dentre os RAC, pode-se destacar a relevância deste contexto, educação formal, principalmente, Durante o Curso Superior, para o desenvolvimento do recurso curiosidade. Dentre as fontes de desenvolvimento desse recurso, a participante destacou a realização dos trabalhos em grupo, pela possibilidade de se relacionar com pessoas diferentes, e pela abertura para um mundo novo e atual, proporcionado pela Iniciação Científica.

Os hábitos, atividades e rotina de vida, relacionados às atividades não formais de estudo e de trabalho, se mostraram fundamentais para o desenvolvimento dos RAC e de outras competências da participante, principalmente nas fases da infância e da adolescência (até iniciar no seu primeiro emprego aos 16 anos). Nessas fases, destaca-se as atividades esportivas, como o balé, judô e natação com o desenvolvimento do recurso confiança, pela própria configuração que os compõem, que podem ser observados pelos pelas habilidades, fazer o melhor possível, se esforçar, aprender novas habilidades. (Savickas & Porfeli, 2012).

No entanto, observou-se que essas atividades (não formais), quase que não aconteceram nas fases do ingresso do Curso Superior, durante o Curso Superior e Como recém-formada, quando a participante dedicou-se quase que exclusivamente ao trabalho e estudos (na adolescência a partir dos 16 anos), somente aos estudos (durante os seis meses de cursinho), aos estudos e às atividades acadêmicas como monitorias, iniciação científica e estágios curriculares (durante a faculdade), e exclusivamente ao trabalho (como recém-formada), em função da carga horária extensa e intensa.

Quanto ao aspecto e contexto experiência, episódio e relações muito marcantes observa-se que a participante se refere mais aos significados dos fatos, do que aos fatos em si, sendo eles: (a) ver os pais lutando para dar um futuro melhor para à família (confiança – superação de obstáculos); (b) as perdas e ganhos ao ingressar no mercado de trabalho (RAC); (c) nunca ter duvidado daquilo que queria ao ingressar na faculdade (controle e confiança); (d) positivo durante a graduação: o seu crescimento e amadurecimento ao cursar a faculdade, e negativo: a perda da bolsa no meio do curso (RAC); e (e) o reconhecimento das pessoas por ter conseguido se formar, e ter conseguido um trabalho na sua área de formação (controle e confiança).

As experiências de trabalho e de estágio, vivenciados pela participante, também parecem ter sido fundamentais para o contínuo desenvolvimento e fortalecimentos dos RAC, de forma a ampliar repertório e complexidade de comportamentos, visando preparar a participante para o ingresso no mercado de trabalho. Pode-se pensar que esta relação direta das experiências de trabalho e estágio, deve-se à própria configuração destas atividades, que mediante as suas tarefas de desenvolvimento (ingresso, adaptação, manutenção, transições), permitiram a ação dos RAC e, por conseguinte, o seu desenvolvimento. Nesse sentido, observaram-se pontos positivos com relação a forma como as experiências de trabalho e de estágio se apresentaram. Por exemplo, a participante ter experenciado uma diversidade de experiências de estágios curriculares, proporcionados pela faculdade, e a presença dos professores acompanhando esta vivência, intensificando a aprendizagem e contribuindo para um repertório gradativo. O acesso a possibilidade de atuar com monitoria e a iniciação científica, este referenciado como um diferencial pela participante. A

vivência com os grupos de trabalho, proporcionando relacionar-se com pessoas diferentes. As próprias experiências de trabalho vivenciados durante o Ensino Médio e como *freelancer* (até o final da graduação) foram percebidas como positivas, pois segundo a participante contribuíram para o desenvolvimento de diversas competências.

No entanto, outro aspecto a ser considerado, ao se deparar com os resultados deste aspecto e contexto “experiências de trabalho e de estágios” *versus* dos “hábitos, atividades e rotina de vida”, é notar uma contradição no que se refere aos desafios de carreira nos dias de hoje. Ao mesmo tempo em que as atividades, não formais, desenvolvem para a vida e, portanto, para a vida de trabalho (Ribeiro, 2014), e é valorizada no mundo do trabalho, parece ser preterida quando as pessoas iniciam o seu processo de formação no papel de trabalho. No caso da participante, observa-se que essa questão se acentuou, pelo fato de desejar ter uma boa base conceitual em sua formação (estudar e tirar boas notas), dentre outros motivadores.

Estas análises levam a outra reflexão, que é pensar o quanto as pessoas são estimuladas ao longo do seu desenvolvimento a valorizar e priorizar outros papéis sociais, e, portanto, outras atividades. O quanto os contextos, principalmente o mundo do trabalho, contribui para que esta configuração se efetive? Parece que na infância temos uma gama interessante de atividades, e na adolescência na medida em que se aproxima da formação profissional e das responsabilidades com a vida, o papel do trabalho ainda se mostra o principal.

Com relação às características da participante, sugere-se fazer uma reflexão das características descritas e os RAC, ao invés da análise da influência das características no desenvolvimento dos RAC, em função da complexidade

que esta temática envolve. Assim, o que se pode observar é um conjunto de características que facilitam o desenvolvimento dos RAC e ao mesmo tempo se mostram o próprio RAC, evidenciando ainda mais a presença destes recursos na vida da participante.

Categoria: Evolução dos Recursos de Adaptabilidade de Carreira

Observou-se o teor dinâmico e variável dos RAC no decorrer da trajetória de vida e de trabalho da participante. Segundo Savickas e Porfeli (2012), a adaptabilidade de carreira se desenvolve a partir da interação do mundo interno e externo da pessoa e se relaciona fortemente com papéis específicos e contingências contextuais. A forma como foi observada a habilidade “solução de problemas”, no tópico referente ao PAC, pode exemplificar esta análise, conforme segue. A participante demonstrou ter uma maior desenvoltura nesta habilidade na fase durante o Curso Superior, comparada à fase Como recém-formada, em que está buscando definir para si as melhores estratégias de atuação para resolver problemas neste novo contexto. Assim, pode-se pensar que o trabalho atual, na fase como recém-formada, está permitindo desenvolver a habilidade resolução de problemas em cenários mais complexos. Desse modo, a palavra “evolução”, neste caso, recebe uma conotação de “transformação”, em que se observou um processo de adaptação e mudanças nas estratégias de como os comportamentos decorrentes do recurso confiança, por meio da habilidade solução de problemas, operaram. Caso contrário, se fossemos pelo caminho da ideia de “progressão”, pensaríamos que houve uma involução da habilidade.

No que refere a este caráter cumulativo das competências, Sullivan e Sheffrin (2003) citados por Savickas e Porfeli (2012), indicam que os recursos de adaptação podem ser considerados como capital humano, entendidos como

competências acumuladas e conhecimento adquirido por meio da educação e experiência. Assim, a participante ao fazer balé, desenvolveu o recurso confiança, pois se viu diante da necessidade de superar os obstáculos (tinha pouca flexibilidade), e em uma próxima situação em que esta habilidade foi necessária (ao ingressar no cursinho conhecia apenas 50% do conteúdo), a operou de forma ainda mais efetiva, pelo fato de já tê-la vivenciado, e assim sucessivamente diante das próximas experiências vivenciadas.

RAC - Análises Complementares

A seguir, destacam-se outros aspectos evidenciados, no decorrer do estudo, e que se relacionam aos resultados dos RAC.

Observou-se que os RAC da participante foram intensamente acionados nas fases de enfrentamentos e busca de resolução dos desafios vocacionais e do estabelecimento das primeiras experiências e decisões de carreira. Esta observação vai ao encontro à literatura, segundo a qual a adaptabilidade de carreira são os recursos adaptativos gerais e estratégias que os indivíduos utilizam a fim de gerenciar tarefas críticas, transições e traumas ao construírem suas carreiras (Savickas, 2005).

Observou-se pouca permanência da participante em outros papéis, até no presente momento de vida. Assim, identifica-se que atualmente a participante tem apenas um papel saliente (profissional), e demonstra dificuldade em assumir um outro papel social, saliente em sua vida, como por exemplo o de filha. Nesse sentido, o resultado não identifica a teoria, em que a perspectiva contextual das teorias de carreira do século XXI aborda o modo como os sujeitos entendem o papel do trabalho entre seus outros papéis sociais e utilizam a estrutura de vida resultante a fim de cumprir seus valores pessoais (Lassance et al., 2011;

Savickas, 1997). Porém, deve-se considerar a partir do maxiciclo, que a participante se encontra em um momento de ingresso no mercado de trabalho, com o objetivo de estabelecimento do seu papel profissional, e ainda não assumiu outros papéis que concorressem de forma conflituaosa com o papel de trabalho, a ponto de necessitar buscar este equilíbrio com mais afinco, e negociações entre os papeis.

No decorrer do estudo, pode-se também identificar competências que se mostraram bastante significativas na construção da carreira da participante (relacionadas diretamente ou não aos RAC), sendo elas: (a) foco, (b) objetividade, (c) capacidade de ouvir e observar, (d) autoanálise constante e conversa consigo mesma, (e) identificação dos seus limites e potencialidades, (f) tomada de decisão para assegurar seus planos e atitude ativa em direção a realização aos seus planos. Nesse sentido, pode-se pensar nas considerações de Savickas e Porfeli (2012), de que o capital psicológico ou *psychcap* se aproxima ainda mais da visão que possuem sobre adaptabilidade. Segundo os autores, o capital psicológico, inclui ter confiança, ser otimista, perseverar em direção as metas e sustentar-se diante dos obstáculos.

O movimento de “conversar consigo mesma” de uma forma estruturante, organizadora, positiva e otimista também apareceu de forma recorrente em vários exemplos no decorrer dos encontros. Esse movimento da participante pode evidenciar o recurso controle sendo operado por ela. Para Savickas (2005), a adaptabilidade contribui para que os indivíduos regulem os seus comportamentos vocacionais diante das tarefas de desenvolvimento.

A valorização e o reconhecimento, vindo de diversas formas (professores, aprovação nos processos seletivos, pais, amigos e conhecidos, as próprias

conquistas da participante) apareceram como um motivador diferencial para a participante, em diversos momentos da sua vida. Desta forma, pode-se pensar que a valorização e o reconhecimento, relacionam-se ao desenvolvimento dos recursos controle e confiança, que, por sua vez, parecem contribuir com a formação do autoconceito e percepção de autoeficácia da participante, e que pode acontecer durante toda a vida. Para Lassance et al. (2011) o conjunto de autoconceitos de uma pessoa em seus vários papéis, situações, funções e relações constitui o sistema de autoconceito.

Possuir uma rede de apoio ao longo do desenvolvimento da participante e, portanto, no seu processo de construção de carreira parece ter sido um diferencial. A participante demonstrou possuir apoio familiar contínuo, não necessariamente ligados às questões financeiras, como palavras de incentivo e os cuidados da mãe com a sua alimentação. Os amigos foram fundamentais, ajudaram-na a se perceber melhor e vibraram a cada conquista.

Os aspectos da participante que pareceram como fragilidades são o ritmo intenso de atividades de estudo e de trabalho que assume, com impacto para a saúde. Segundo a participante, a necessidade de se “atirar” nas experiências, e fazer o seu melhor a levaram e ainda a levam a se sobrecarregar, e a não perceber as suas necessidades.

Destaca-se o sentimento de angústia causado pela proximidade do término da faculdade, algo para ser pensado com relação a tipos de cursos em que a atuação profissional, ou a relação de emprego formal, dentro da área de formação só é permitida após a finalização do Curso Superior. Assim, pode-se pensar em uma maior tensão entre os jovens, como a participante, que vivenciam esta realidade. Além disso, os resultados mostram a importância de pensar a carreira

durante a graduação e não somente no último ano, e ao mesmo tempo pode-se identificar o quanto os RAC mostram-se um diferencial e as bases para a construção deste trajeto.

Saber o que se quer parece ter sido uma das chaves para o sucesso da carreira da participante, que de acordo com ela contribuiu com o resgate da sua automotivação e direcionamento de ações em determinados momentos mais críticos da sua vida. Assim pode-se lembrar a fala da participante:

“Eu acho que se eu pudesse destacar, assim, algumas coisas que ajudaram a chegar aqui (...) eu acho que é não ter medo, é eu me sentir segura em relação as minhas escolhas e eu não tenho dúvida do que eu quero”.

Desse modo, pode-se pensar que os RAC são as habilidades que possibilitam aproximar-se desta expressão “saber o que se quer”, por exemplo: pensar no futuro (preocupação), explorar o meio e a si mesmo (curiosidade), escolher e confiar nas suas escolhas (controle), e direcionar esforços, sentindo-se capaz para transpor os obstáculos (confiança) (Hartung & Cadaret, 2017; Savickas 2013). Portanto, os resultados do presente estudo corroboram o entendimento de que os RAC bem desenvolvidos representam um importante repertório para a construção da carreira, considerando as suas peculiaridades e singularidade para cada pessoa, com vistas para um desfecho positivo (Savickas et al., 2009). Por outro lado, pode se pensar em futuros estudos que aprofundem a investigação desta expressão “saber o que se quer”. A Figura 5 que se apresenta sugere as possibilidades de estudo.



Figura 5. Reflexão sobre a percepção da pesquisadora quanto a relação entre os RAC, aspectos e contextos das fases da vida e “Saber o que se quer” (frase da participante).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou conhecer o fenômeno adaptabilidade de carreira em profundidade e atender aos objetivos da pesquisa. Assim, por meio de uma riqueza significativa de exemplos, pode-se identificar os recursos de adaptabilidade de carreira no processo de construção de carreira da participante, e conhecer como eles contribuíram para esta construção. Ressalta-se que para isso, buscou-se trabalhar com um estudo de caso único, que representasse um desfecho positivo de carreira, neste caso uma jovem recém-formada atuando na sua área de formação e sentindo-se realizada com as suas escolhas profissionais.

Além disso, ao analisar a influência dos aspectos e contextos das fases da vida no desenvolvimento dos recursos de adaptabilidade de carreira da participante, pode-se observar as principais premissas que identificam o constructo adaptabilidade de carreira, dentre elas as vertentes psicossociais e construcionista. Esta análise permite reconhecer a influência dos aspectos e contextos das fases da vida, definidos para este estudo, no desenvolvimento dos RAC, e ao mesmo tempo a influência dos RAC da participante neste contexto, em uma relação de co-construção. Soma-se a esta observação, o reconhecimento do caráter dinâmico e de permanente construção, transformação e evolução dos RAC.

Assim, constatou-se as várias possibilidades de análise com relação aos recursos de adaptabilidade de carreira, sendo muito tênue a linha de onde começam e de onde terminam, ao serem olhados a partir do ponto de vista do processo. Entendeu-se que estar na vida molda nas pessoas variados e novos repertórios e comportamentos, bem como os recursos de adaptabilidade de carreira moldam este ambiente que se apresenta.

Com relação às limitações do estudo, observou-se: (a) o desafio em trabalhar com um constructo em constante atualização, (b) as várias possibilidades de análise e interpretação dos recursos de adaptabilidade de carreira, (c) a não realização de uma aplicação piloto com relação ao R5EI-RAC, e (d) a base teórica levantada para o estudo para a discussão dos resultados. A seguir, discorre-se sobre estes pontos.

Observou-se ser desafiador trabalhar com um constructo que vem sendo desenvolvido ao longo de mais de 60 anos, em constante mudança e atualizações, e descrito a partir de diversas perspectivas. Além disso, a análise dos RAC passou por um viés da interpretação da pesquisadora, o que significa que em determinados exemplos outros especialistas poderiam classificar de outra forma. A base teórica utilizada para análise e discussão dos dados focou exclusivamente os aspectos conceituais do constructo, e os conteúdos das teorias de carreira que o permeiam. O que permitiu se ater à análise do processo e responder aos objetivos da pesquisa, mas limitou a discussão dos dados, principalmente no que refere a agregar outros resultados de pesquisas relacionadas ao tema. Portanto, sugere-se que, mediante a riqueza dos dados, outras análises e discussões possam ser realizadas, ampliando e melhor embasando a análise e discussão dos resultados.

Não houve uma aplicação piloto do R5EI-RAC, principal instrumento desenvolvido para o presente trabalho, composto por cinco encontros. Porém deve-se considerar que o R5EI-RAC configurou-se principalmente por entrevistas semiestruturadas, que foram devidamente planejadas. Além disso, o Painel de Adaptabilidade de Carreira, também desenvolvido para o estudo, se baseou em um instrumento validado, a CAAS, subsidiando desde 2012 inúmeras pesquisas

sobre a temática. Para a aplicação do PAC, a pesquisadora estabeleceu roteiros, materiais de apoio e procurou se preparar previamente, de forma minuciosa, visto ser uma primeira aplicação. No entanto, há oportunidades para melhorias conforme as descritas em tópicos anteriores, assim como validações dos instrumentos, caso se considere pertinente, dependendo dos contextos que serão utilizados, e respectivas exigências.

Observou-se também que a utilização dos termos “desenvolvimento” e “construção” foram utilizados em diversos momentos, se alternando. Portando pode-se pensar para futuros estudos uma melhor definição para emprega-los. Acredita-se que outra limitação do estudo seja a quantidade de dados levantada *versus* o tempo disponível para analisa-los.

Assim como todos os aspectos da vida, se constituem contexto, sejam da participante ou do seu entorno, poder-se-ia pensar que o conhecimento do curso da participante, bem como de outras informações complementares, sentidas como faltantes pelo leitor, poderiam dar outros rumos às análises ou contribuir para a mesma. Porém, avaliou-se que este aspecto não trouxe prejuízos para o trabalho, buscando-se priorizar a confidencialidade dos dados.

Com relação a futuros estudos sugere-se: (a) a aplicação do R5EI-RAC na íntegra, sem a adição de perguntas; (b) ampliar os estudos para a utilização do R5EI-RAC, e em especial do PAC, em contextos tanto de avaliação quanto de desenvolvimento; e (c) estudos que proponham modelos para o desenvolvimento dos RAC ao longo da vida.

Os resultados chamam a atenção para a importância do desenvolvimento dos RAC tanto em jovens, como nas pessoas em todas as idades, visto serem recursos essenciais para lidar com o desenvolvimento, transição e desafios

vocacionais nos dias atuais, além da influência positiva mútua entre as pessoas quando bem desenvolvidos. Além disso, evidencia a importância do jovem ingressante no Curso Superior pensar a carreira no decorrer da graduação.

Assim, espera-se que com os resultados desta pesquisa possa-se contribuir com estudos e trabalhos que se proponham a identificar meios para ajudar as pessoas, e a comunidade, em geral, e em especial os jovens iniciando suas vidas de trabalho, a desenvolverem repertórios para a construção da vida e da carreira, contribuindo para que se sintam mais realizadas e vivendo com significado. A pesquisadora também se viu impactada pela história de vida da participante passando a agregar novas formas de ver e lidar com a vida. Assim a pesquisa fez parte da trajetória de vida e de trabalho da pesquisadora, construindo a sua vida, e conseqüentemente contribuindo para a construção da sua carreira.

REFERÊNCIAS

- Ambiel, R. A. M. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 15-24. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902014000100004
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 637-665. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742006000300007&script=sci_abstract&tIng=pt
- Audibert, A., & Teixeira, M. A. P. (2015). Escala de adaptabilidade de carreira: evidências de validade em universitários brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 83-93. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902015000100009
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Duarte, M. E. (2009). Um século depois de Frank Parsons: escolher uma profissão ou apostar na psicologia da construção da vida? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 5-14. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000200003
- Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., & Van Vianen, A. E. (2010). A construção da vida: Um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 392-406. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420641020>
- Duarte, M. E., Soares, M. C., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M. R., Paredes, I., Djaló, A. (2012). Career Adapt-Abilities Scale – Portugal Form: Psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 725- 729. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.019
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258. doi: 10.1016/j.jvb.2009.03.004
- Hartung, P. J., & Cadaret, M. C. (2017). Career adaptability: changing self and situation for satisfaction and success. In: *Psychology of career adaptability, employability and resilience* (pp. 15-28). Springer, Cham. doi: 0.1007/978-3-319-66954-0_2
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Lassance, M. C. P., Paradiso, A. C., & Silva, C. B. (2011). Segunda demanda-chave para a Orientação Profissional: Como ajudar o indivíduo a desenvolver a sua carreira? Enfoque Desenvolvimentistas e Evolutivo. Em M. A. Ribeiro, & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (pp. 135-166). São Paulo, SP: Vetor Editora.
- Lehman, Y. P., Silva, F. F., Ribeiro, M. A., & Uvaldo, M. C. C. (2011). Segunda demanda-chave para a Orientação Profissional: Como ajudar o indivíduo a entender os determinantes de sua escolha e poder de escolha? Enfoque psicodinâmico. Em M. A. Ribeiro, & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de*

- orientação profissional e de carreira: Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (pp. 111-134). São Paulo, SP: Vetor Editora.
- Mac Adams, D.P. (1995). What do we know when we know a person?, *Journal of Personality*, 63(3), 365-396. doi: 10.1111/j.1467-6494.1995.tb00500.x
- Meltzoff, J., & Cooper, H. M. (2018). *Critical thinking about research: Psychology and related fields*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ribeiro, M. A (2011a). Breve histórico dos primórdios da Orientação Profissional. Em M. A. Ribeiro, & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (pp. 15-22). São Paulo, SP: Vetor Editora.
- Ribeiro, M. A (2011b). Orientação Profissional: Uma proposta de guia terminológico. Em M. A. Ribeiro, & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (pp. 24-66). São Paulo, SP: Vetor Editora.
- Ribeiro, M. A (2011c). Enfoques teóricos em Orientação Profissional. Em M. A. Ribeiro, & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (pp. 67-85). São Paulo, SP: Vetor Editora.
- Ribeiro, M. A. (2011d). Sexta demanda-chave para a Orientação Profissional: Como ajudar o indivíduo a construir dinamicamente sua carreira em um mundo em transição? Enfoques contemporâneos. Em M. A. Ribeiro, & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção* (pp. 15-51). São Paulo, SP: Vetor Editora.
- Ribeiro, M. A. (2014). *Carreiras: Novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado*. Curitiba: Juruá.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259. doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career Choice and Development* (4th ed., pp. 149-205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (1st ed., pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. doi: 10.1016/j.vb.2009.04.004
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.011
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147-183). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M. (2015). *Life-design counseling manual* (p. 88). Mark L. Savickas.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In: N. K., Denzin; Y. S., Lincoln (ed.) *Handbook of qualitative research* (pp. 435-454). London: Sage.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8(5), 185-190. doi: 10.1037/h0056046

- Super, D. E. (1963). Self-concepts in vocational development. In: D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, e J. Jordaan (Eds.), *Career development: Self-concept theory. Essays in vocational development* (pp. 17-32). New York: Teachers College, Columbia University.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling*, 9(2), 194-201. doi: 10.1080/03069888108258214
- Super, D. E., Thompson, A. S., & Lindeman, R. H. (1988). *Adult Career Concerns Inventory: Manual for research and exploratory use in counseling*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development: Applying contemporary theories to practice*. (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks & Associates (orgs.), *Career Choice and Development* (pp. 121-178). San Francisco: Jossey Bass.
- Teixeira, M. O. (2011). Quarta demanda-chave para a orientação profissional: Como ajudar o indivíduo a compreender seu processo de tomada de decisões e desenvolver um método de escolha? Enfoque decisional e cognitivo. Em M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (pp. 167-194). São Paulo, SP: Vetor Editora.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Magalhães, M., & Duarte, M. E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale - Brazilian Form: Psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 680-685. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.007
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Cristhian Matheus Herrera. 5a Ed. Porto Alegre: Bookman.
- Youssef-Morgan, C. M., & Luthans, F. (2015). Psychological Capital and Well-being. Stress and health. *Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 31(3), 180-8. doi: 10.1002/smi.2623

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário para Identificação de Potenciais Participantes

1. Qual a sua idade?
2. Você possui formação superior? Em qual área? Esta é a sua primeira graduação?
3. No momento, você está trabalhando em sua área de formação?
4. Você sente-se realizado com relação as atividades que está exercendo?
5. Você possui disponibilidade de tempo em participar dos cinco encontros?
6. Você sente-se à vontade para falar sobre sua trajetória de vida e de trabalho?
7. Neste momento você está realizando algum tratamento específico de saúde?
8. Se sim, neste momento está tomando algum medicamento regular que seja importante informar?

APÊNDICE B**Ficha de Caracterização Sociodemográfica**

- 1) Sexo: _____
- 2) Filhos, idades: _____
- 3) Estado civil: _____
- 4) Profissão do cônjuge, se houver: _____
- 5) Idade: _____
- 6) Escolaridade: _____
- 7) Cidade em que reside: _____
- 8) Atividade Profissional: _____
- 9) Com quem reside: _____
- 10) Média do rendimento mensal: _____
- 11) Participação do seu rendimento no rendimento mensal domiciliar - até 50% ou acima de 50%: _____

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Participante

I. Dados de Identificação do Participante e dos Responsáveis

Participante:.....Idade:.....
 RG:.....Telefone:().....Cel.: ().....

II. Dados sobre a pesquisa

Título da pesquisa: Trajetória de Vida e de Trabalho e Adaptabilidade de Carreira

Pesquisadoras responsáveis: Mestranda em Psicologia da PUC-Campinas Paula Alessandri e Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon.

III. Informações

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas. Assinando este termo de consentimento, você estará declarando que está ciente de que:

1. O objetivo do estudo é investigar os recursos de adaptabilidade de carreira em um(a) jovem recém-formado(a) no Ensino Superior, que esteja atuando na sua área de formação e sentindo-se ativo(a) e realizado(a) com suas escolhas.
2. Você está sendo convidado(a) a participar de 5 cinco encontros com duração aproximada de 2 horas. Os encontros serão baseados em perguntas à respeito da trajetória de vida e de trabalho do(a) participante e, dos recursos de adaptabilidade de carreira. Durante o decorrer dos encontros poderão ser solicitadas algumas tarefas/atividades para o(a) participante.
3. Os procedimentos utilizados seguem as normas éticas e embora não apresentam riscos conhecidos a sua saúde física e mental para o(a) participante, caso sinta-se incomodado(a) emocionalmente ou fragilizado(a) diante das atividades propostas, poderá solicitar ao pesquisador assistência psicológica. A pesquisadora/psicóloga se compromete a oferecer e/ou providenciar atendimento psicológico pelo tempo que for necessário e sem ônus.
4. O sigilo quanto à sua identificação será mantido. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais e os resultados serão descritos de forma geral. Para fins de publicação na literatura científica especializada, todas as informações que possam identificar o(a) participantes serão omitidas e ou trocadas.
5. Sua participação será voluntária. Você poderá interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa e nem receberá qualquer pagamento.
6. Este projeto está aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, que poderá ser contatado para o esclarecimento de questões éticas. O telefone (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-

campinas.edu.br, endereço Rua Professor Dr. Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 - Parque Rural Fazenda Santa Cândida, Campinas - SP, 13087-571, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00.

6. Quanto as duvidas referentes as questões do projeto o(a) participante deverá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (19) 9931-67667 ou endereço de e-mail: paulaalessandri@hotmail.com.

8. Este termo é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá com você e outra com a pesquisadora.

IV. Consentimento pós-esclarecido

Tendo em vista todas as informações apresentadas e lidas atentamente por mim, eu _____

dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) da pesquisa descrita.

Assinatura do Participante

Profa. Dra. Letícia Lovato
Dellazana Zanon - Orientadora

Data: ____ / ____ / ____

Paula Alessandri - Mestranda em
Psicologia da PUC-Campinas
Email: paulaalessandri@gmail.com
Telefone: (19) 9931-67667
Pesquisadoras Responsáveis

APÊNDICE D

Encontro 1 - Eu Livrementemente

O Encontro 1 faz parte do Roteiro dos Cinco Encontros para Investigação dos Recursos de Adaptabilidade de Carreira (R5EI-RAC), desenvolvido para o estudo de dissertação de mestrado Trajetória de Vida e de Trabalho e Adaptabilidade de Carreira.

Roteiro dos Cinco Encontros para Investigação dos Recursos de Adaptabilidade de Carreira (R5EI-RAC)			
Encontro 1 – Eu livremente	Encontros 2 e 3 – Eu e as várias fases e contextos da vida	Encontro 4 – Eu e a adaptabilidade de carreira	Encontro 5 – Fechamento e eu daqui para a frente

Ao iniciar o Encontro 1, a pesquisadora deve explicar os objetivos da pesquisa e solicitar que o(a) participante assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a assinatura do TCLE, poderá ser iniciada a pesquisa propriamente dita. O objetivo deste encontro é identificar os recursos de adaptabilidade de carreira no processo de construção de carreira do(a) participante, por meio do livre relato do(a) participante, sem abordar diretamente o constructo.

Para isso, a primeira e principal pergunta disparadora deste encontro é: *“Pense na pessoa que você é hoje. Pense na sua profissão e na atividade profissional que você exerce hoje. Descreva, a partir desta reflexão, como você chegou até aqui”*. O(a) participante falará livremente. Caso o(a) participante não mencione questões específicas sobre o trabalho/profissão em si, a pesquisadora questionará sobre isso. Nesse caso, a segunda pergunta disparadora será: *“Quais foram as suas experiências de trabalho até o momento e como você chegou até elas?”*. No final deste encontro, será solicitado que o(a) participante preencha a Ficha de Caracterização Sociodemográfica.

APÊNDICE E

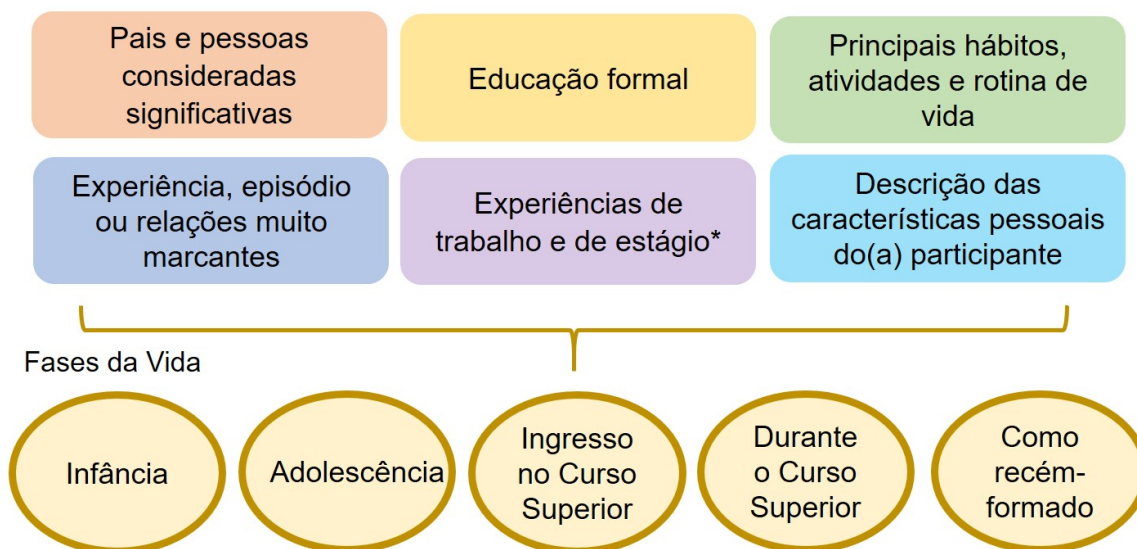
Encontros 2 e 3 - Eu e as várias fases e contextos da vida

Os Encontros 2 e 3 fazem parte do Roteiro dos Cinco Encontros para Investigação dos Recursos de Adaptabilidade de Carreira (R5EI-RAC), desenvolvido para o estudo de dissertação de mestrado Trajetória de Vida e de Trabalho e Adaptabilidade de Carreira.

Roteiro dos Cinco Encontros para Investigação dos Recursos de Adaptabilidade de Carreira (R5EI-RAC)			
Encontro 1 – Eu livremente	Encontros 2 e 3 – Eu e as várias fases e contextos da vida	Encontro 4 – Eu e a adaptabilidade de carreira	Encontro 5 – Fechamento e eu daqui para a frente

Os Encontros 2 e 3 têm como principal objetivo investigar quais elementos da história de vida do(a) participante podem ter contribuído para o desenvolvimento dos recursos de adaptabilidade de carreira. Para isso, serão realizadas perguntas sobre os principais aspectos e contextos das fases da vida do(a) participante. Para melhor exemplificar a dinâmica destes encontros, a figura a seguir apresenta os aspectos e contextos que serão investigados em cada das fases da vida do(a) participante.

Aspectos e contextos que serão investigados para cada uma das fases da vida abaixo.



* Será abordado a partir da fase adolescência.

O fato de serem dois encontros em vez de um justifica-se pela quantidade e qualidade das informações que se pretende obter. No segundo encontro, sugere-se investigar as duas primeiras fases – infância e adolescência – e no terceiro encontro as três fases seguintes – ingresso no Curso Superior, durante o Curso Superior e como recém-formado. As perguntas, que serão realizadas para

o(a) participante, serão apresentadas a seguir juntamente com as orientações para a condução dos encontros.

Orientações para a condução dos Encontros 2 e 3:

Para a condução destes dois encontros, primeiramente o pesquisador deve iniciar com uma pergunta abrangente sobre a fase que se pretende abordar e, somente na sequência, iniciar as perguntas dos respectivos aspectos e contextos da fase. Por exemplo, ao iniciar a abordagem sobre a fase infância, o pesquisador deve fazer a seguinte pergunta: “Como foi a sua infância?”. Na sequência, deve iniciar as demais perguntas dos aspectos e contextos desta fase, apresentadas no quadro a seguir. Este mesmo procedimento deve ser repetido para as demais fases, trocando-se apenas o nome da fase do exemplo acima. Cabe ressaltar que o foco deste estudo não é investigar a fase, e sim os aspectos e contextos ao longo do desenvolvimento, o que não significa que este trabalho não permita esta análise.

As perguntas dos aspectos e contextos apresentam um sequenciamento, porém, caso o(a) participante já tenha respondido em sua totalidade ou parcialmente uma pergunta que ainda será feita, esta poderá não ocorrer ou ser modificada. Durante a entrevista, poderão surgir temas não previstos. Neste caso, esses temas deverão ser devidamente registrados e considerados para posterior análise.

Perguntas* sobre os Aspectos e Contextos das Fases da Vida		
Aspectos e Contextos	Objetivos de investigação	Perguntas
Pais e pessoas consideradas significativas	Jeito de ser e de atuar dos pais e a relação do(a) participante com os pais e, a existência ou não de pessoas consideradas significativas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como eram seus pais neste período? 2. Se você tivesse que descrevê-los como eles seriam? 3. E a sua relação com eles? 4. Quais foram as pessoas significativas dessa fase?
Educação formal	Educação formal (qualidade do ensino percebida, atividades e relações significativas neste ambiente; relação com o ensino, professores, colegas e instituição).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como foi a sua relação com a escola** nesta fase? 2. Como era ir para a escola? 3. Como você avalia a qualidade do ensino e das atividades propostas? 4. Algumas delas a surpreenderam? 5. Houve coisas que o (a) marcaram, tanto positiva quanto negativamente? 6. E a sua relação com colegas, professores e com a própria instituição? 7. Você acredita que esta vivência tenha contribuído para a sua vida? 8. De que forma?
Principais hábitos, atividades e rotina de vida	Principais hábitos e rotina de vida, atividades diversas ou extracurriculares, tais como esporte, cursos, programas específicos, responsabilidades dentre outros.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Neste período como era o seu dia-a-dia, a sua rotina, você pode falar um pouco dos seus hábitos de uma forma geral? 2. Você desenvolvia algumas atividades além do estudo formal, como esporte, curso ou atividades dentre outros?

(continuação do quadro)

Experiência, episódio ou relações muito marcantes	Experiência, episódio ou relações muito marcantes (podem ser tanto negativas quanto positivas e o que elas acarretaram).	1. Você teve durante esta fase alguma situação, experiência ou relacionamento que o (a) marcou muito? Tanto negativa quanto positivamente? 2. Gostaria de comentar?
Experiências de trabalho e de estágio ***	Experiências de trabalho e de estágio.	1. Você teve alguma experiência de trabalho ou estágio neste período? Como foi esta experiência?
Descrição das características pessoais do(a) participante	Descrição das características pessoais do(a) participante.	1. E se você tivesse que descrevê-lo(a) neste período, como você era? 2. E se alguém tivesse que descrevê-lo(a), o que fariam sobre você?

* As perguntas dos aspectos e contextos devem ser iniciadas, em cada fase, somente após a realização da pergunta abrangente sobre a fase, como por exemplo: “Como foi a sua infância?”.

** O termo escola será substituído pelos termos Instituição de Ensino Superior, Curso Superior, Faculdade ou Universidade a partir da fase ingresso no Curso Superior.

*** As experiências de trabalho e estágio serão abordadas a partir da fase adolescência.

Após o término da investigação dos aspectos e contextos em cada uma das cinco fases da vida, previsto para o final do terceiro encontro, o(a) participante será solicitado(a) a realizar uma tarefa para ser entregue posteriormente para a pesquisadora. A tarefa será escrever uma carta para um(a) jovem que acabou de ingressar no Ensino Superior a partir da seguinte questão disparadora: “Que dicas você daria para um(a) jovem que recém ingressou no Ensino Superior para o desenvolvimento de carreira a partir das suas experiências?”. Será explicado que a carta poderá ser escrita à mão ou digitada, e deverá ser colocada em envelope para o aluno fictício. Será entregue para o(a) participante uma folha com estas orientações, assim como um envelope vazio.

APÊNDICE F

Encontro 4 - Eu e a adaptabilidade de carreira

O Encontro 4 faz parte do Roteiro dos Cinco Encontros para Investigação dos Recursos de Adaptabilidade de Carreira (R5EI-RAC), desenvolvido para o estudo de dissertação de mestrado Trajetória de Vida e de Trabalho e Adaptabilidade de Carreira.

Roteiro dos Cinco Encontros para Investigação dos Recursos de Adaptabilidade de Carreira (R5EI-RAC)			
Encontro 1 – Eu livremente	Encontros 2 e 3 – Eu e as várias fases e contextos da vida	Encontro 4 – Eu e a adaptabilidade de carreira	Encontro 5 – Fechamento e eu daqui para a frente

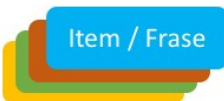
O Encontro 4 tem como objetivo investigar diretamente como o(a) participante se avalia com relação aos recursos de adaptabilidade de carreira e, ao mesmo tempo, estimulá-lo(a) a pensar de que forma estes recursos contribuíram para a sua carreira e quais possíveis aspectos da história de vida podem ter contribuído para o desenvolvimento dos mesmos. Para atingir este propósito, a pesquisadora perguntará sobre cada um dos itens da Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS) - Brasil (Audibert & Teixeira, 2015). No entanto, deve-se ressaltar que a CAAS - Brasil não será aplicada; ela servirá como base para que as ações e comportamentos relativos à adaptabilidade de carreira sejam investigados. Para isso, a pesquisadora desenvolveu um painel contendo a chave de respostas da CAAS - Brasil e cartões que representem os itens a serem avaliados.

Portanto, a atividade interativa que será aplicada neste encontro recebeu o nome de “Painel de Adaptabilidade de Carreira (PAC). Como num jogo, o(a) participante é orientado a alocar as "peças/frases" (que correspondem aos 24 itens da escala) na respectiva intensidade da chave de respostas em que se percebe. Após preencher todo o painel, será solicitado que o(a) participante comente sobre cada frase e sobre a forma como a avaliou. Depois, são realizadas perguntas para o(a) participante que permitam conhecer mais o constructo sob a perspectiva dos objetivos da pesquisa. O(a) participante poderá realocar as "peças" a qualquer momento, durante ou após a sua montagem. Além disso, a atividade permite a interação entre participante e pesquisadora a qualquer instante. Para melhor entendimento da dinâmica de aplicação da atividade, pode-se consultar como exemplo a figura e as explicações a seguir.

Painel de Adaptabilidade de Carreira (PAC) – Exemplo

desenvolvi pouco ou nada	desenvolvi mais ou menos	desenvolvi bem	desenvolvi muito bem	desenvolvi extremamente bem
<div style="background-color: #f4a460; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>	<div style="background-color: #42a5f5; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>	<div style="background-color: #ffeb3b; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>	<div style="background-color: #ffeb3b; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>	<div style="background-color: #8bc34a; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>
<div style="background-color: #42a5f5; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>	<div style="background-color: #ffeb3b; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>	<div style="background-color: #8bc34a; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>	<div style="background-color: #f4a460; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>	<div style="background-color: #ffeb3b; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>
	<div style="background-color: #8bc34a; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>	<div style="background-color: #f4a460; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>	<div style="background-color: #42a5f5; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>	<div style="background-color: #8bc34a; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>
	<div style="background-color: #8bc34a; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>	<div style="background-color: #42a5f5; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>	<div style="background-color: #ffeb3b; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>	<div style="background-color: #8bc34a; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>
		<div style="background-color: #f4a460; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>	<div style="background-color: #f4a460; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>	<div style="background-color: #8bc34a; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>
		<div style="background-color: #f4a460; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>	<div style="background-color: #ffeb3b; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>	<div style="background-color: #8bc34a; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>
		<div style="background-color: #42a5f5; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>	<div style="background-color: #42a5f5; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>	<div style="background-color: #f4a460; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Frase</div>

Quadros Explicativos

<p>Recursos de Adaptabilidade de Carreira</p> <ul style="list-style-type: none"> Preocupação Controle Curiosidade Confiança 	<p>Os cartões, contendo os itens/frases, ficarão alocados em uma “pilha” ao lado do painel.</p> <div style="text-align: center;">  <p>Item / Frase</p> </div>
---	---

Na aplicação, o(a) participante visualizará o quadro maior, que corresponde ao “painel” em que serão alocadas as peças. Os dois quadros menores são explicativos: o primeiro mostra as quatro cores que os cartões têm de acordo com os recursos de adaptabilidades de carreira aos quais pertencem e o quadro ao lado indica como os cartões poderão ficar organizados, neste caso sobrepostos, em “pilha” ao lado do painel.

Assim, os 24 cartões que correspondem aos itens da CAAS estão distribuídos em quatro cores. A preocupação é representada pela cor amarela, o controle pela cor azul, a curiosidade pela cor verde e a confiança pela cor laranja.

No que se refere às orientações fornecidas para o(a) participante, a pesquisadora inicia com uma explanação geral sobre a atividade que será realizada, conforme fala a seguir:

PESQUISADORA: “A proposta do nosso encontro hoje será conversarmos sobre os recursos de adaptabilidade de carreira. Iremos iniciar com uma atividade de autoavaliação com relação a estes recursos. Esta atividade de autoavaliação será realizada de uma forma um pouco diferente. Aqui está um painel, onde você deverá alocar as respectivas frases, que correspondem aos itens dos recursos de adaptabilidade de carreira (mostrar os cartões com as frases). A proposta é você posicioná-los de acordo com a intensidade de como se avalia com relação a eles, o quanto acredita que estão desenvolvidos (mostrar a chave de respostas no painel)”.

Após esta primeira explanação, leem-se as próximas instruções da atividade, sendo estas baseadas na Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS) - Brasil (Audibert & Teixeira, 2015), porém com algumas adaptações, conforme segue:

PESQUISADORA: “Diferentes pessoas usam diferentes pontos fortes para construir suas carreiras. Ninguém é bom em tudo, cada um de nós enfatiza alguns pontos mais do que outros. O objetivo desta atividade é que você avalie o quanto desenvolveu cada uma das seguintes habilidades descritas nos cartões usando a escala acima (desenvolvi pouco ou nada; desenvolvi mais ou menos; desenvolvi bem; desenvolvi muito bem; desenvolvi extremamente bem). Por favor, posicione o cartão de acordo com o seu momento atual, isto é, de acordo com o modo como você se vê, hoje, com relação ao quanto desenvolveu cada uma das habilidades descritas no cartão”.

Após o preenchimento do painel, o próximo passo será a pesquisadora explorar junto com o(a) participante os recursos de adaptabilidade de carreira. O objetivo desta interação é compreender a autoavaliação realizada pelo(a) participante e outros aspectos relacionados aos objetivos específicos da pesquisa, tais como: (a) de que forma estes recursos contribuíram para a sua carreira e (b) quais possíveis aspectos da história de vida podem ter contribuído para o desenvolvimento dos mesmos. A seguir, seguem as perguntas elaboradas pela

pesquisadora, exclusivamente para este momento, com o objetivo de contribuir com a investigação dos pontos levantados acima e que se apresentam a seguir:

PESQUISADORA - Pergunta 1. *“Você poderia comentar sobre a avaliação que realizou?”*, 2. *“O que acha que mais influenciou no desenvolvimento desta habilidade? O que pode ter contribuído para o desenvolvimento desta habilidade?”*, 3. *“Há uma situação específica que se lembre onde esta habilidade esteve muito presente?”*, 4. *“Por que você acha que este ponto é mais fácil para você? Por que você acha que é mais difícil?”*, e 5. *“Como acredita que poderia desenvolver esta habilidade?”*.

Após uma primeira explanação da pergunta de número 1 sobre os recursos, a pesquisadora dará continuidade, realizando as demais questões de acordo com a sua percepção quanto a realizá-las ou não da forma proposta. O fato de estas perguntas terem sido planejadas não significa que todas devem feitas ao(à) participante, além disso novas perguntas, que atendam aos objetivos de investigação, poderão emergir. Considerando os objetivos deste estudo, as perguntas prioritárias são as de número 1, 2 e 3.

APÊNDICE G

Encontro 5 - Fechamento e eu daqui para a frente

Roteiro dos Cinco Encontros para Investigação dos Recursos de Adaptabilidade de Carreira (R5EI-RAC), desenvolvido para o estudo de dissertação de mestrado Trajetória de Vida e de Trabalho e Adaptabilidade de Carreira.

Roteiro dos Cinco Encontros para Investigação dos Recursos de Adaptabilidade de Carreira (R5EI-RAC)			
Encontro 1 – Eu livremente	Encontros 2 e 3 – Eu e as várias fases e contextos da vida	Encontro 4 – Eu e a adaptabilidade de carreira	Encontro 5 – Fechamento e eu daqui para a frente

No Encontro 5, o propósito é propiciar o fechamento do trabalho desenvolvido entre a pesquisadora e o(a) participante. Além disso, busca-se proporcionar que o(a) participante traga questões sobre as quais gostaria de refletir e/ou discutir a partir dos encontros vivenciados. Considerando-se a premissa do enfoque construcionista das abordagens da Teoria da Construção de Carreira e do *Life Designing*, há uma co-construção por meio das narrativas dos relatos de trajetória de vida e de trabalho (Ribeiro, 2011b; Savickas et al., 2009).

A questão disparadora será: *"Este é o nosso último encontro. Além de agradecer imensamente a sua contribuição e disponibilidade (pode-se falar sobre como percebeu o(a) participante), gostaria que esse momento se caracterizasse como um espaço seu para finalizar este processo. Você gostaria de abordar algo sobre esta vivência? Sobre este ciclo que estamos fechando? Gostaria de trazer algo?"*. Este encontro possui um teor informal e poderão surgir várias temáticas relacionadas à carreira e a vida do(a) participante. Portanto, após a realização da pergunta disparadora, o espaço fica livre para as questões que irão surgir.

APÊNDICE H

Primeira explanação da Participante sobre a avaliação realizada – Painel de Adaptabilidade de Carreira

Recursos de Adaptabilidade de Carreira - PREOCUPAÇÃO		
Avaliação	Item	Fala
Desenvolvi extremamente bem	(5) Planejar como atingir os meus objetivos	<i>“Dá um caminho, uma direção, então eu sei pra onde eu estou indo e quando a gente sabe para onde a gente está indo as coisas ficam mais fáceis de serem trabalhadas ao longo do caminho”.</i>
	(6) Pensar com cuidado sobre a minha carreira	<i>“Foi algo que eu fiz muito ao longo da graduação e de realmente entender as minhas possibilidades (...) de ver o que que era possível de ser alcançado ou não, até pra minimizar a frustração, porque às vezes a gente planeja algo que está muito além das nossas possibilidades e isso gera frustração. Então eu busquei sempre trabalhar com aquilo que era possível pra mim e estabelecer metas, que eu fosse atingindo e a partir dessas metas eu ia elaborando outras né, um pouco maiores”.</i>
	(1) Pensar sobre como será o meu futuro.	<i>“Eu sempre me imaginei onde eu tou hoje, então isso foi algo que eu trouxe comigo desde o segundo ano de faculdade, quando eu decidi qual era o meu caminho, eu me imaginava nesse local que eu tou hoje, e é algo que me ajuda a pensar em coisas concretas que eu consiga realizar para chegar até onde eu quero chegar”.</i>
	(4) Estar atento (a) às escolhas educacionais e profissionais que eu devo fazer.	<i>“Eu sempre planejei com muito cuidado (...) sempre pensando o que era melhor para mim, o que ia me trazer realização pessoal, mas sem perder de vista também a realidade da nossa profissão hoje. Então às vezes eu gostaria muito de fazer intercâmbio (...) mas assim, eu preciso também consolidar mais a minha formação (...) antes que eu possa realizar outras coisas, então eu também tento conciliar sempre com muito cuidado as minhas escolhas”.</i>
	(2) Perceber que o meu futuro depende das escolhas de hoje.	<i>“Às vezes quando eu tava cansada, que eu não queria estudar, eu sabia que eu ia colher os frutos do meu esforço, então eu tinha que estudar pra eu conseguir realizar aquilo que eu queria né, como eu falei da responsabilidade, dependia de mim, então eu tinha que me preparar, e eu tinha que me dedicar (...)”</i>
Desenvolvi muito bem	(3) Preparar-me para o meu futuro.	<i>“Sinto que poderia ter feito mais, mas eu fiz tudo que eu poderia, e, deu certo né”.</i>

Recursos de Adaptabilidade de Carreira - CONTROLE		
Avaliação	Item	Fala
Desenvolvi extremamente bem	(9) Assumir responsabilidades pelos meus atos.	<p><i>“Eu penso que eu, às vezes, poderia ter estudado mais, mas não consegui estudar o tanto que eu gostaria e a responsabilidade foi minha, em todo momento assim eu ter estudado muito, eu ter estudado pouco, isso é a minha responsabilidade, então eu sempre tive muita consciência disso assim, de que se eu não fosse bem-sucedida naquilo que eu tava planejando a culpa era totalmente minha né?”.</i></p> <p><i>“Eu assumir essa responsabilidade, tanto que quando eu tava me preparando pros processos seletivos, eu sabia que eu seria a minha maior inimiga, no momento da prova, no momento das minhas entrevistas, porque eu estava ali, eu dependia de mim, então eu era responsável por tudo, então eu tinha que me preparar, eu tinha que estar bem”.</i></p>
Desenvolvi muito bem	(7) Manter-me entusiasmado(a) e otimista.	<p><i>“Por que que eu coloquei desenvolvi muito bem e não desenvolvi extremamente bem? Porque nem sempre é fácil, é um desafio você se manter entusiasmada e otimista sendo recém-formada, num país em crise, que você sabe que o mercado de trabalho tá bem concorrido (...) às vezes bate o desânimo, às vezes bate o desespero, mas eu penso que isso não ajuda né e que a gente tem que se manter otimista e a gente tem que acreditar no nosso potencial, então eu sempre busquei acreditar que seria possível se eu fizesse meu melhor, então eu sempre busquei me manter otimista nesse sentido”.</i></p> <p><i>“(...) eu estava me preparando, eu acreditava que era possível e isso tem a ver também com a questão de planejar os objetivos, eu sempre planejei metas possíveis de serem alcançadas e isso te motiva, né e quando você vê que é possível você cria expectativas pra aquilo, né e você se manter otimista te motiva também, te move”.</i></p>
Desenvolvi bem	(8) Tomar decisões por conta própria.	<i>“Eu desenvolvi bem, mas eu também não perco de vista o apoio da minha família nisso, eu penso que eu não vivo sozinha (...) que eles influenciam muito também em quem eu sou, e é muito louco quando você tá no caminho que você vê que tem pessoas ali com você (...), que você não está sozinha, então eu sempre expliquei muito bem quais eram as minhas opções, quais eram as minhas prioridades e eles sempre me apoiando nisso”.</i>
	(12) Fazer o que eu considero certo para mim.	<i>“Eu coloquei meio termo essa (...) então, eu sempre busquei fazer algo, o que era certo pra mim, mas sempre pensando nas pessoas ao meu redor também, sem perder de vista isso”.</i>
	(11) Acreditar na minha capacidade de dirigir a própria vida.	<i>“Mas que também está relacionado ao meu crescimento por conta própria porque eu me reconheço como responsável pela vida, mas que também existem pessoas ali comigo influenciando nisso”.</i>
	(10) Manter-me fiel às minhas convicções.	<i>“Isso foi algo que eu fui aprendendo a lidar também né, que eu tenho convicções, eu tenho ideias, mas que eu também gosto de ouvir as ideias do outro, também gosto de ouvir o que os outros tem a dizer e de complementar as minhas convicções, então eu me mantenho fiel, mas se o outro me acrescentar algo por que não também não agregar isso, então é algo que eu me mantenho fiel, mas que não é fechado, é aberto também”.</i>

Recursos de Adaptabilidade de Carreira - CURIOSIDADE		
Avaliação	Item	Fala
Desenvolvi extremamente bem	(17) Investigar profundamente as questões e dúvidas que eu tenho:	<i>“(…) eu sempre tive muita facilidade em identificar aonde eu tava indo bem, aonde eu não tava indo bem, eu sempre tive facilidade em buscar esclarecer as coisas que eu precisava. Às vezes, conversava com alguém mais experiente, às vezes, procurava a ajuda de um professor que poderia me orientar (...), então pesquisava bastante na internet, via como que era, então foi algo que eu também pude desenvolver ao longo do processo”.</i>
Desenvolvi muito bem	(15) Explorar as opções antes de fazer a minha escolha	<i>“Eu tinha Plano A, Plano B, Plano C, eu poderia muito bem ter me estabelecido só o plano A, mas eu quis ter opções, né, eu quis ter oportunidade de escolher para onde eu iria, e isso é muito gratificante também, e isso traz um senso de valorização muito grande também, de eu poder valorizar quem eu sou, de poder valorizar também para onde eu vou”.</i>
	(16) Observar diferentes maneiras de fazer as coisas	<i>“Eu falo, eu fui desenvolvendo ao longo do processo e de entender que existem caminhos diferentes, né e que não existe só aquele caminho que eu estava acostumada e de agregando isso ao longo do processo”.</i>
	(18) Ser curioso(a) com relação a novas oportunidades	<i>“O mestrado não era uma opção para mim no começo a faculdade, se tornou uma opção para mim e foi uma opção que tipo é me despertou curiosidade, e foi muito bom eu ver que era possível”.</i>
Desenvolvi bem	(14) procurar por oportunidade de crescimento pessoal	<i>“Também era algo que eu gostaria de ter feito mais (...) ter participado de grupos de estudo, ter voltado a fazer alguma atividade que fosse para além da faculdade, que fosse agregar em quem eu sou”.</i>
Desenvolvi mais ou menos	(13) Explorar o ambiente ao meu redor	<i>“[risos], desenvolvi mais ou menos, (risos), porque basicamente era faculdade e casa, e hoje é trabalho e casa, então é algo que eu quero muito desenvolver ainda, mas que ainda não foi possível, de saber realmente aonde eu estou né, e de explorar melhor este ambiente”.</i>

Recursos de Adaptabilidade de Carreira - CONFIANÇA		
Avaliação	Item	Fala
Desenvolvi extremamente bem	(22) Esforçar-me para fazer o melhor possível dentro das minhas habilidades.	<i>“Eu sempre busquei dar o meu melhor e fazer o meu melhor (...) mas sempre busquei me dedicar ao máximo (...) em tudo que eu faço né, dentro daquilo que eu tenho (...)”.</i>
Desenvolvi muito bem	(19) Realizar as tarefas de forma eficiente.	<i>“Eu busquei sempre fazer coisas que fossem funcionais (...) que fossem produzir alguma coisa”.</i>
	(20) Ser cuidadoso para fazer as coisas bem-feitas.	<i>“Sempre busquei fazer tudo muito bem feito”.</i>
	(23) Superar obstáculos.	<i>“Eu acho que obstáculos, principalmente, pessoais, muitas vezes que eu colocava e não que as outras pessoas colocavam (...) como eu falei a realidade do país não está boa, dentro da Universidade também você vê poucas oportunidades pra você se destacar, pra você se desenvolver, então eu lembro muito bem de um exemplo que eu fui prestar uma prova de monitoria e que uma colega também ia prestar, quando ela viu a quantidade de pessoas ela desistiu e ela não prestou e, para mim, não prestar nunca passou pela minha cabeça (...) então, tinha sim essa questão de ter muitas pessoas prestando, de ter poucas vagas, mas foi um obstáculo que eu superei. Para mim, nunca existiu a opção de não tentar né, meu pai sempre me ensinou o não você já tem, vai em busca do sim, então o máximo que vai acontecer é eu não conseguir, mas eu tenho que tentar”.</i> Quando questionada sobre a influência desta fala do seu pai para a sua vida, a participante comentou: <i>“Muita [influência], até hoje assim, sempre que eu estou diante de um desafio eu penso, o máximo que vai acontecer é eu receber um não, mas isso eu já tenho, então eu vou em busca do sim, né? (...) e que também me mantém entusiasmada e otimista frente a situações, então tá tudo muito interligado (...)”.</i>
Desenvolvi bem	(21) Aprender novas habilidades.	<i>“Eu gostaria de ter aprendido muito, mas diante do tempo, diante das obrigações, é, nem sempre foi possível assim (...) foi como eu falei, a faculdade atrapalha os nossos estudos [risos] (...) e atrapalhava também a gente fazer coisas além da faculdade né, e é algo que eu desenvolvi bem, aprendi muitas coisas, mas gostaria de ter aprendido muito mais”.</i>
	(24) Solucionar problemas.	<i>“Também foi algo que eu desenvolvi bem, alguns problemas eu gostaria de ter solucionado de outras formas, mas eu acho que a não resolução também é um aprendizado (...) isso também te ensina de alguma forma e você também aprende com seus erros, então foi algo que eu desenvolvi bem, mas que eu também poderia desenvolver muito bem e extremamente bem, mas talvez não tivesse trazido tanto aprendizado”.</i>

ANEXOS

ANEXO A

ESCALA DE ADAPTABILIDADE DE CARREIRA

(Career Adapt-Abilities Scale; Savickas & Porfeli, 2012)

Adaptação Brasileira:

Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães & Duarte (2012); Silveira & Teixeira (2013)

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

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

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

16	Observar diferentes maneiras de fazer as coisas.	1	2	3	4	5
17	Investigar profundamente as questões/dúvidas que eu tenho.	1	2	3	4	5
18	Ser curioso(a) com relação a novas oportunidades.	1	2	3	4	5
19	Realizar as tarefas de forma eficiente.	1	2	3	4	5
20	Ser cuidadoso(a) para fazer as coisas bem feitas.	1	2	3	4	5
21	Aprender novas habilidades.	1	2	3	4	5
22	Esforçar-me para fazer o melhor possível dentro das minhas habilidades.	1	2	3	4	5
23	Superar obstáculos.	1	2	3	4	5
24	Solucionar problemas.	1	2	3	4	5

Itens que compõem as subescalas da Escala de Adaptabilidade de Carreira:

Preocupação: 1 - 6

Controle: 7 - 12

Curiosidade: 13 - 18

Confiança: 19 - 24

Para calcular os escores em cada dimensão, basta fazer a média dos itens

ANEXO B**Parecer consubstanciado do CEP****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: TRAJETÓRIA DE VIDA E DE TRABALHO E ADAPTABILIDADE DE CARREIRA

Pesquisador: PAULA ALESSANDRI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 91009018.4.0000.5481

Instituição Proponente: Pontificia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.739.844

Apresentação do Projeto:

Adequado sem haver necessidade de realizar qualquer alteração com ja referido no parecer anterior

Objetivo da Pesquisa:

Adequado como tambem ja referido no parecer anterior que é investigar os recursos de adaptabilidade de carreira em um(a) jovem recém formado no Ensino Superior que esteja atuando na sua area de formação e sentido-se ativo e realizado em suas escolhas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequado e sem necessidade de realizar qualquer alteração, ja que o risco é pequeno; entretanto o pesquisador ressalta que se algumas das atividades realizadas causar algum prejuizo emocional ao participante, ele se disponibilizara de realizar um acolhimento psicologico. Para o participante, o estudo visa contribuir com um maior reflexão dos seus recursos de adaptabilidade de carreira, podendo assim reconhecer e valorizar suas potencialidades e ao mesmo tempo identificar os recursos com maior oportunidade de desenvolvimento

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante pois contribuirá com subsidios para futuros estudos de intervenção no desenvolvimento de carreira de uma pessoa, em especial adulto jovem recém formado no Ensino Superior, que esteja atuando na sua area de formação e sentido-se ativo e realizado na sua escolha profissional. Além disso procurara identificar na historia de vida e de trabalho do

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1518
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 2.739.844

participante, aspectos de sua trajetória de vida que podem facilitar o desenvolvimento da carreira do mesmo

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador contempla nesta nova versão as adequações solicitadas, citando os critérios de exclusão e corrige o cronograma do item Elaboração do Projeto

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, e, ainda que a documentação apresentada atende ao

solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado.

Conforme a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de

relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas

os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1143651.pdf	21/06/2018 18:05:19		Aceito
Projeto Detalhado	PAULAALESSANDRICEP2.pdf	21/06/2018	PAULA	Aceito

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516
 Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida CEP: 13.087-571
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3343-6777 Fax: (19)3343-6777 E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 2.739.844

/ Brochura Investigador	PAULAALESSANDRICEP2.pdf	18:02:02	PAULA ALESSANDRI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecidoParticipante.pdf	05/06/2018 14:06:09	PAULA ALESSANDRI	Aceito
Outros	ESCALADEADAPTABILIDADEDECARRERA.pdf	05/06/2018 14:00:22	PAULA ALESSANDRI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PAULAALESSANDRICEP.pdf	05/06/2018 13:55:44	PAULA ALESSANDRI	Aceito
Folha de Rosto	PAULAALESSANDRI.pdf	05/06/2018 13:53:05	PAULA ALESSANDRI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 27 de Junho de 2018

Assinado por:

Silvana Mariana Srebernich
(Coordenador)

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516
 Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida CEP: 13.087-571
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3343-6777 Fax: (19)3343-6777 E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br