

GABRIELA PAGANO VIEIRA

**ESTÁGIO EXTRACURRICULAR E PROJETOS DE
VIDA: CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIAS**

PUC-CAMPINAS

2019

GABRIELA PAGANO VIEIRA

**ESTÁGIO EXTRACURRICULAR E PROJETOS DE
VIDA: CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIAS**

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 com Ciência e Profissão.

Orientadora: Professora Doutora
Letícia Lovato Dellazzana-Zanon.

PUC-CAMPINAS

2019

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

155.6
V658e Vieira, Gabriela Pagano.
 Estágio extracurricular e projetos de vida: concepções de estudantes
 universitárias / Gabriela Pagano Vieira.- Campinas: PUC-Campinas, 2019.
 120 f.

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

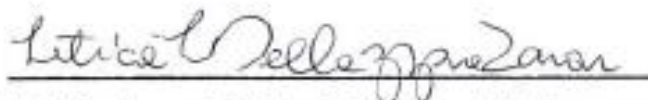
 1. Maturação (Psicologia). 2. Estudantes universitários. 3. Estagiários
 (Educação). I. Zanon, Letícia Lovato Dellazzana. II. Pontifícia Universida-
 de Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-
 Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD - 22. ed. 155.6

GABRIELA PAGANO VIEIRA

**ESTÁGIO EXTRACURRICULAR E PROJETOS DE
VIDA: CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIAS**

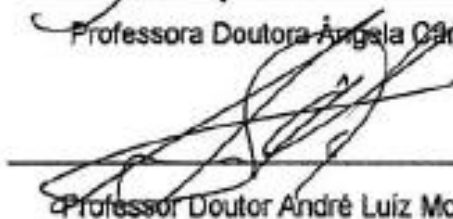
BANCA EXAMINADORA



Presidente Professora Doutora Leticia Lovato Dellazzana-Zanon



Professora Doutora Angela Carina Paradiso



Professor Doutor André Luiz Monezi Andrade

PUC-CAMPINAS

2019

“And I want to believe you
When you tell me that it'll be ok
Yeah, I try to believe you
But I don't

When you say that it's gonna be
It always turns out to be a different way
I try to believe you
Not today, today, today, today, today

I don't know how I'll feel
Tomorrow, tomorrow
And I don't know what to say
Tomorrow, tomorrow
Is a different day”

Tomorrow – Avril Lavigne

Agradecimentos

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon, que me acompanha desde quando era aluna de iniciação científica. Obrigada pelo incentivo e por se disponibilizar a me orientar também durante o meu mestrado. Sou muito grata por sua disponibilidade, dedicação e apoio. Aprendi e cresci muito em todos esses anos.

À instituição que autorizou a realização da minha pesquisa, bem como aos alunos que se disponibilizaram a participar. Sou muito grata por terem dedicado um pouco do seu tempo para contribuírem com esta pesquisa, ainda que tenham uma rotina extremamente turbulenta.

Aos professores que participaram da minha banca de qualificação, Prof. André Luiz Monezi Andrade e Prof. João Carlos Caselli Messias, que contribuíram muito para o desenvolvimento da minha pesquisa. Agradeço pelas observações e recomendações minuciosas.

Aos professores que aceitaram compor a banca examinadora da minha defesa, Prof^a Ângela Carina Paradiso e Prof. André Luiz Monezi Andrade pela disponibilidade e contribuição com esta pesquisa. Suas críticas e observações foram demasiadamente úteis para o enriquecimento deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas, obrigada pelo conhecimento e pelas aulas enriquecedoras.

À minha colega e amiga, Bruna. Obrigada por todos esses anos, da graduação ao mestrado, marcados por muita amizade e companheirismo. Sou muito grata por sempre me ouvir, dar ótimos conselhos e por toda troca de experiências. Foi ótimo dividir esses momentos e vivências com você.

Aos meus colegas e amigos do grupo de pesquisa, especialmente Jessica, Karol e Patrick. Sou muito grata pelo apoio, ajuda, conselhos e conversas. Foi muito bom contar com suas contribuições e com a parceria durante esses dois anos.

Aos alunos de iniciação científica, especialmente à Veronica, por ter me auxiliado participando dos grupos focais e fornecendo uma observação detalhada.

Aos meus pais, por fornecerem todo tipo de apoio e me ajudarem de diversas formas.

Obrigada por suportarem minhas escolhas e decisões.

À minha irmã, Daniela, por todo o apoio nos momentos difíceis, pelos conselhos e por ser sempre um ombro amigo. Sou muito grata por sua amizade, pelo seu incentivo, paciência e por sempre suportar minhas escolhas.

Ao César, por todo o apoio durante esses anos de mestrado e por sempre acreditar em mim.

Obrigada por estar sempre ao meu lado, por me ouvir, me entender e me aconselhar. Sou muito grata de ter você na minha vida.

À CAPES, por me conceder uma bolsa de estudos e financiar meu mestrado. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

Resumo

VIEIRA, Gabriela Pagano. *Estágio Extracurricular e Projetos de Vida: Concepções de Estudantes Universitárias*, 2019. 120p. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2019.

O termo adulez emergente tem sido utilizado para se referir à fase posterior à adolescência, na qual os indivíduos se preparam gradualmente para adentrar à vida adulta. É durante a adulez emergente que os sujeitos estabelecem uma identidade mais independente e podem tomar decisões acerca do tipo de pessoa que querem ser e do tipo de vida que querem ter no futuro. Devido às características desse período, pesquisas indicam que ele é propício para se estudar o projeto de vida. Considerando-se que: (a) uma das esferas do projeto de vida refere-se ao aspecto profissional, (b) a entrada na universidade acontece durante o período da adulez emergente, (c) o estágio extracurricular pode ser o primeiro contato de jovens universitários com o mercado de trabalho, o objetivo deste estudo foi investigar as concepções de estudantes universitários sobre o estágio extracurricular e sobre como esse estágio está relacionado ao desenvolvimento de seu projeto de vida. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, com três estudantes universitárias do curso de psicologia. Para a coleta de dados, foi escolhida a técnica de grupo focal, por provocar discussões em profundidade e permitir o acesso a dados que seriam difíceis de serem acessados sem a interação grupal. Para a análise de dados, foi feita uma análise de conteúdo seguindo o modelo aberto de categorização, por meio da qual emergiram as seguintes categorias: (a) projetos de vida, (b) estágio extracurricular e (c) estágio extracurricular e projetos de vida. Os resultados mostraram que, quando o estágio extracurricular oferece oportunidades de aprendizagem, ele proporcionou experiências positivas para as universitárias que participaram do estudo, agregando conhecimento prático e auxiliando na construção de seus projetos profissionais. Observou-se, ainda, que o projeto de vida e o estágio extracurricular são percebidos como relacionados pelas participantes, na medida em que há uma influência mutua entre eles. Estas duas temáticas são vistas como benéficas para o desenvolvimento das estudantes, uma vez que auxiliam no estabelecimento da identidade, na autopercepção dessas jovens como adultas e na tomada de decisões, principalmente em relação ao projeto de vida relacionado ao trabalho.

Palavras-chave: Projetos de vida; Estágio extracurricular; Universitários; Adulez emergente.

Áreas de Conhecimento:

7.07.07.00-6 - Psicologia do Desenvolvimento Humano;

7.07.10.00-7 - Tratamento e Prevenção Psicológica

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

Abstract

VIEIRA, Gabriela Pagano. *Extracurricular Internship and Purpose in Life: University Students Concepts*, 2019. 120p. Master's Degree Thesis, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2019.

The term emerging adulthood has been used to refer to the post-adolescence phase in which individuals gradually prepare to enter adult life. It is during emerging adulthood that individuals establish a more independent identity and can make decisions about the type of person they want to be and the type of life they want to have in the future. Due to the characteristics of this period, research indicates its importance when studying the purpose in life. Considering that: (a) one of the spheres of the purpose in life refers to the professional aspect, (b) the entrance to the university happens during the period of emerging adulthood, (c) the extracurricular internship may be the first contact of university students with the labor market, the objective of this study was to investigate the conceptions of university students about extracurricular internship and about how the internship is related to the development of their purpose in life. In order to do so, a qualitative research of exploratory character was carried out, with three Psychology students. For the data collection, the focus group technique was chosen, as it provoked in-depth discussions and allowed access to data that would be difficult to get without group interaction. For the data analysis, a content analysis was done following the open categorization model, through which the following categories emerged: (a) purpose in life, (b) extracurricular internship and (c) extracurricular internship and purpose in life. The results showed that when extracurricular internship offered learning opportunities, it provided positive experiences for the university students who participated in the study, providing practical knowledge and assisting in the construction of their professional projects. It was also observed that a relationship between purpose in life and extracurricular internship was related by the participants, as there is a mutual influence between them. These two themes are beneficial for the development of these students, considering that they helped in their identity establishment, in their decision making (especially for work related purpose in life) and in the self-perception of these young women as adults.

Key-words: Purpose in life; Internship; University Students; Emerging Adulthood

Suport: Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Financing Code 001

Sumário

Apresentação	11
Introdução	13
Adolescência e juventude.....	14
Adulterez emergente	19
Projeto de vida.....	29
Vida universitária: estágio extracurricular	36
Justificativa e Objetivos	41
Método	43
<i>Delineamento</i>	43
<i>Participantes</i>	44
<i>Instrumentos</i>	44
<i>Procedimentos de coleta de dados</i>	46
<i>Procedimentos de análise de dados</i>	48
<i>Considerações éticas</i>	49
Resultados	51
Características do grupo de participantes.....	51
Projetos de Vida	52
Estágio Extracurricular.....	66
Estágio Extracurricular e Projetos de Vida	76
Discussão	80
Considerações finais	93
Referências	96
Apêndices	106
Anexos	112

Apresentação

Este estudo é fruto de diversas experiências acadêmicas que tive quando cursava minha graduação em psicologia. Durante minha trajetória universitária, eu tive a oportunidade de conhecer diversas áreas da psicologia, que foram de extrema importância para minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Essas experiências me fizeram questionar a importância dos estágios e de demais vivências universitárias na vida dos estudantes.

Somados a estes questionamentos, tive a oportunidade de fazer uma iniciação científica na minha graduação, que foi essencial para que eu me inserisse na área da pesquisa acadêmica e tivesse interesse por realizar este mestrado. Além disso, essa vivência me permitiu conhecer a temática projetos de vida, que me deixou intrigada para conhecer a importância desse projeto na vida dos mais diversos grupos, inclusive o qual eu me encontrava: a dos estudantes universitários.

Sempre pensei existir uma discrepância no estudo do ciclo vital. Há um grande e justificado enfoque na infância, adolescência e velhice, contudo vejo a adultez como uma fase desenvolvimental muito pouco estudada. Este período, que abrange dos 18 aos 60 anos – a maior parte de nossas vidas – é visto de maneira bastante superficial. Estudam-se alguns fenômenos, como matrimônio, parentalidade, e outras questões mais específicas como empregabilidade e doenças, contudo não há um enfoque da psicologia do desenvolvimento neste período e nas suas características. Inclusive o fato de ele abranger uma faixa etária vasta e heterogênea pode ser visto como uma crítica, uma vez que existem muitas diferenças no desenvolvimento de um indivíduo de 50 com outro de 25 anos.

Essa crença na importância de estudar a faixa tida como “adultez” foi o que me motivou pesquisar este público alvo. Além disso, minhas vivências e experiências como universitária me mostraram que este seria um período bastante propício para o estudo de

projetos de vida, visto que o estudante se encontra em um momento em que deve tomar decisões acerca de sua vida e no que deseja fazer no futuro em diversas áreas.

Contudo, não bastava conhecer o projeto de vida de estudantes universitários, me interessava saber também como as diversas vivências universitárias poderiam influenciar estes projetos de alguma forma. Desse modo, dentre as experiências que podem ser vividas durante a faculdade, me interessou conhecer como o estágio extracurricular pode se relacionar ao projeto de vida, se é que existe uma relação. Como esta experiência de trabalho é vista pelos jovens? Seria parte de seus projetos de vida? Ajudaria o jovem a construir seus projetos? Influenciaria de alguma maneira?

Desse modo, a presente pesquisa buscou lançar um olhar para a população jovem. Ressalta-se a importância de estudar os fenômenos e as angústias que permeiam esta fase do desenvolvimento, de modo a ser importante destacar que não paramos de nos desenvolver com o final da puberdade e com a chegada da adultez. Além disso, é importante que a população universitária seja contemplada nas pesquisas, visto que há um aumento de jovens que conseguem cursar uma faculdade. Conhecer a experiência universitária, associando com o desenvolvimento desta população torna-se relevante para pesquisas em psicologia.

Introdução

A presente pesquisa procura oferecer um panorama sobre universitários, estágios e projetos de vida. Busca-se relacionar essas temáticas, contextualizando a fase do desenvolvimento em que estes indivíduos se encontram. Embora juventude seja um tema bastante estudado pela sociologia e pela psicologia, ainda há muitas divergências sobre a definição dessa fase do desenvolvimento. Por se tratar de um termo bastante abrangente e, muitas vezes, utilizado de maneira genérica, o presente estudo optou por utilizar o termo *adulter emergente*, usado para se referir à fase posterior à adolescência, na qual os indivíduos se preparam para entrar na vida adulta.

Torna-se importante lançar um olhar para essas temáticas, uma vez que há um grande número de jovens no Brasil, e com as novas políticas públicas, um maior número de jovens frequentando universidades. Muitas pesquisas buscam relacionar o estágio extracurricular ou até mesmo a vida universitária com fatores importantes para um bom desenvolvimento, contudo poucas abordam a questão do projeto de vida. Inicialmente, abordam-se as temáticas da adolescência e da juventude, buscando contextualizar e diferenciar essas duas fases. A seguir, apresenta-se o termo *adulter emergente*, com seus principais conceitos e estudos brasileiros sobre essa nova fase de desenvolvimento. Em seguida, descreve-se projeto de vida, desde os estudos de autores clássicos até os estudos recentes sobre o tema. A próxima seção aborda a vida universitária, na qual são apresentados estudos com o contexto brasileiro com ênfase na importância dos estágios extracurriculares. Por fim, apresentam-se a justificativa, os objetivos, o método, os resultados e discussão e as considerações finais deste estudo.

Adolescência e juventude

O termo juventude pode ser definido com base em diversas categorias, como: (a) a faixa etária, (b) um período da vida, (c) uma categoria social, ou (d) uma geração (Freitas, Abramo, & Léon, 2005). Contudo, todos esses pontos de partida que podem ser usados para definir juventude têm em comum a dimensão de fase do ciclo vital entre a infância e a idade adulta. Desse modo, mesmo que não exista um limite etário rígido, a faixa de idade é um fator determinante para a definição de juventude (Freitas et al., 2005).

A noção geracional também tem destaque na conceituação de juventude, uma vez que remete à similaridade de vivências de indivíduos que nasceram em um mesmo momento histórico (Freitas et al., 2005). Devido a esta condição, estas pessoas experienciam os processos das diferentes fases do ciclo vital sob o mesmo contexto histórico cultural. Essa singularidade também faz com que a juventude se torne uma categoria social, produzindo interferências na sociedade (Freitas et al., 2005). Sendo assim, destaca-se a noção de fase do ciclo vital como um bom começo para a discussão acerca da juventude.

Para a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2008), a juventude se estende dos 15 aos 24 anos, e se refere a uma categoria sociológica, que representa a preparação do jovem para assumir o papel de adulto. Ainda, para a OPAS (2008), a população jovem seria composta pelas pessoas de 10 aos 24 anos, incluindo também o período chamado de adolescência. Contudo, a OPAS (2008) apresenta ainda uma nova abordagem para classificar os estágios de desenvolvimentos do adolescente. Nela, o termo juventude se refere à faixa etária 18 a 21 anos, de modo que dos 21 aos 24, o indivíduo seria considerado jovem adulto.

Ainda segundo a proposta de classificação por estágios da OPAS (2008), a juventude e a idade adulta jovem se diferenciariam do período de adolescência, ao mesmo tempo em que se diferem entre si. Nesta abordagem, o desenvolvimento é dividido em uma série de

domínios que os indivíduos alcançam progressivamente: (a) corporal, (b) cerebral, (c) sexual, (d) emocional, e (e) social.

Considerando os aspectos de desenvolvimento anteriormente citados, o indivíduo alcança o amadurecimento corporal completo no final do estágio da juventude. Já seu potencial cognitivo e moral continua se desenvolvendo, contanto que esta pessoa tenha condições biológicas e sociais que permitam esse desenvolvimento (OPAS, 2008). Na juventude, os jovens apresentam maior autonomia e um relacionamento parental mais igualitário, e a maioria deles já teve sua primeira experiência sexual, independentemente da raça, sexo e situação econômica (OPAS, 2008). Mudanças sociais garantem maior autonomia, privilégios e responsabilidades, principalmente em relação à independência econômica, havendo também maior autonomia de valores e interesse e preocupação com os planos futuros (OPAS, 2008).

A adulez jovem se assemelha, em diversos aspectos, com o período da juventude, não apresentando mudanças significativas nos quesitos desenvolvimento corporal, cerebral e sexual, ainda que exista um maior desenvolvimento (OPAS, 2008). Contudo observa-se que são alcançados estágios mais avançados em autonomia emocional e moralidade entre os adultos jovens. Há um aumento na preocupação de ser independente financeiramente, embora neste período, grande parte dos jovens já o seja. Por fim, há a aquisição de todos os privilégios e responsabilidades legais (OPAS, 2008).

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) não apresenta definições de juventude, restringindo-se apenas a definição de adolescência. Para este estatuto, adolescentes são indivíduos dos 12 aos 18 anos. Contudo em 2013, foi criado o Estatuto da Juventude, que considera jovem todo o indivíduo que se encontra entre os 15 aos 29 anos (Estatuto da Juventude, 2013). Esse estatuto tem como objetivo lançar um olhar para

esta população bastante numerosa no Brasil, além de dispor sobre os direitos dos jovens e sobre diretrizes de políticas públicas.

Neste momento, torna-se importante evidenciar as diferenças entre os termos adolescência e juventude. Na literatura atual, muitas vezes, estes dois termos têm sido usados como sinônimos, caracterizando uma fase do desenvolvimento humano que ocorre entre a infância e a idade adulta (Silva, 2011). Essa sobreposição de termos pode ser entendida pela dificuldade de identificar quando acaba a adolescência e começa a juventude (Freitas et al., 2005; Silva & Lopes, 2009; Trancoso & Oliveira, 2016)

As diferenças entre os termos adolescência e juventude são mencionadas pela OPAS, de modo que elas se distinguem por suas especificidades fisiológicas, psicológicas e sociológicas (Vicuña, 1977; Waiselfisz, 2002). Para a OPAS, a adolescência constituiria um processo focado no aspecto biológico, enfatizando o desenvolvimento cognitivo e de personalidade. Assim, a adolescência ocorreria entre os 10 aos 19 anos, sendo dividida em duas etapas: (a) pré-adolescência, dos 10 aos 14 anos; e (b) adolescência propriamente dita, dos 15 aos 19 anos. Por outro lado, a juventude compreenderia o período dos 15 aos 24 anos (Waiselfisz, 2002).

Diferentemente de juventude, a adolescência é uma fase marcada por grandes transformações biológicas e de personalidade, de modo que é mais fácil definir seus limites (Paulilo, 2013). Para Vicuña (1977), a determinação cronológica da juventude, por outro lado, está muito mais relacionada com fatores de ordem cultural e socioeconômico do que com fatores biológicos. O mesmo autor destaca que o período juvenil transcorre entre os 15 aos 24 anos de idade, de modo que uma parte dele coincide com o período da adolescência, compreendendo seus anos pós-púberes, e prolongando-se até a adultez (Vicuña, 1977). Pode-se entender que, nesta fase final da adolescência, as principais transformações biológicas maturacionais já ocorreram, o que faz com que o indivíduo sofra maiores

modificações no seu papel social. Desta forma, a adolescência aparece muito mais ligada às questões biológicas e de saúde, fazendo com que o conceito de juventude se refira mais ao cumprimento da etapa de integração social da pessoa (Vicuña, 1977).

Durante a juventude, a pessoa busca fazer parte da sociedade com plenitude de direitos e responsabilidades, o que caracteriza esta fase como uma categoria fundamentalmente sociológica (Maia, 2007; Vicuña, 1977). Assim, suas maiores variáveis de duração estão relacionadas ao término das atividades educativas formais e de orientação vocacional, assim como a possibilidade de inserção efetiva no mercado de trabalho (Vicuña, 1977).

Contudo, cabe ressaltar que o fator etário, embora seja importante para a definição de juventude, não pode ser o único aspecto considerado. Diversas autoras argumentam sobre a dificuldade de estabelecer limites etários para sujeitos que vivem em contextos muito distintos (Novaes, 2009; Silva, 2011; Silva & Silva, 2011). Em algumas culturas específicas, sabe-se que se não vivencia a adolescência, portanto, a juventude chega mais cedo (Bock, 2007). Assim, para estas culturas, do ponto de vista do desenvolvimento, os indivíduos passam direto da infância para a vida adulta, portanto, direto para a juventude.

Ao mesmo tempo, nas sociedades ocidentais contemporâneas não é incomum que ocorra um alargamento da juventude até os 29 anos, dependendo de mudanças no mercado de trabalho e na expectativa de vida (Novaes, 2009). Isto pode ser observado na população brasileira, por jovens de baixa renda se inserirem mais cedo no mercado de trabalho quando comparados com jovens de classes mais altas, que prolongam seu tempo de estudos (Dutra-Thomé, Schirò, & Koller, 2014; Silva, 2011)

Dessa maneira, mesmo que o conceito de juventude inclua indivíduos de uma mesma faixa etária, ele possui características diferenciadas dependendo do contexto no qual os jovens se encontram (Silva & Silva, 2011). Assim, usa-se o termo juventudes - no plural –

para dar conta dessas diferenças (Freitas et al., 2005; Mandelli, Soares, & Lisboa, 2011; Silva & Silva, 2011). Uma vez que existem juventudes, são necessárias práticas diferenciadas para abranger a diversidade de identidades e singularidades dos jovens, de acordo com a realidade de cada um (Mandelli et al., 2011; Silva & Silva, 2011).

Diversos estudos destacam a concepção de juventude como uma construção social (Maia & Mancebo, 2010; Mandelli et al., 2011; Silva & Lopes, 2009). Para Maia e Mancebo (2010), a juventude, assim como outras fases do ciclo vital, é uma construção social, histórica e cultural, sendo modificada de acordo com o contexto histórico. As mesmas autoras destacam que conceito de juventude que temos hoje é originado da sociedade ocidental, capitalista e liberal do século XIX, simbolizando uma série de comportamentos e atitudes a ele atribuídos.

Considerando a juventude como uma construção sócio histórica, é importante que haja uma desnaturalização deste conceito (Mandelli et al., 2011). Ou seja, é importante que a juventude não seja posta como natural e comum em todas as culturas, sendo um fenômeno referente à sociedade ocidental. Até mesmo em nossa cultura, a juventude é vivenciada e experienciada de maneiras diferentes, dependendo, por exemplo, da classe social, da etnia e do gênero (Maia & Mancebo, 2010). Isso faz com que exista uma diferença de como a juventude é vivida, dependendo do contexto do sujeito, de modo que para alguns esta fase se expande, encurtando a infância e empurrando a maturidade para frente (Maia, 2007).

Por se apresentar como um processo e uma construção social, a juventude vive um processo permanente de mudança e ressignificação nas sociedades contemporâneas (Silva & Lopes, 2009). Contudo, Mandelli et al. (2011) observam que, embora seja importante compreender a juventude como processo social em construção, não se deve desconsiderar os aspectos biológicos e geracionais.

Aduldez emergente

O termo *aduldez emergente* tem sido utilizado para se referir à fase posterior à adolescência, na qual os indivíduos se preparam gradualmente para adentrar à vida adulta (Arnett, 2000). Arnett (2000, 2001, 2007) nomeia *aduldez emergente* por considerar que este período é empiricamente distinto, de modo que o sujeito não estaria nem na adolescência, nem na *aduldez*. Assim, os adultos emergentes não seriam mais adolescentes, apresentando características que diferem desse período do desenvolvimento, ao mesmo tempo em que estariam emergindo na vida adulta (Arnett, 2000).

Para Arnett (2011) houve uma mudança na inserção do jovem na vida adulta, em sociedades ocidentais modernas, de modo que a faixa etária entre os 18 aos 29 anos se tornou um momento de grandes vivências e de experiências singulares. Assim, para este autor, torna-se necessário a nomeação e o estudo desse período de desenvolvimento, chamado *aduldez emergente*, uma vez que possui características próprias, que o diferencia das demais fases do desenvolvimento.

Torna-se importante destacar que, além de um termo distinto, *aduldez emergente* é também uma fase diferente das demais fases que a antecedem ou sucedem. Em relação à adolescência, esse período é marcado por uma série de mudanças físicas, psicológicas, cognitivas e sociais, tornando-se um período com características próprias. Embora a maioria dos adolescentes, classificados segundo o ECA como indivíduos dos 12 aos 18 anos, vive com seus pais, passa pela puberdade e está na escola, após os 18 anos, nenhuma destas características permanece normativa, de modo que a faixa etária dos 18 aos 29 anos não deve ser chamada de *adolescência tardia* (Arnett, 2000).

Muitas vezes, os indivíduos de 18 a 29 anos são chamados de *adultos jovens* (Organização Pan-Americana da Saúde, 2008). Arnett (2000, 2007) defende a inadequação deste termo por considerar que ele implica que a *aduldez* já foi alcançada, o que não ocorre

na percepção destes indivíduos, que se vêm entre a adolescência e a adultez. Além disso, a adultez é uma fase do desenvolvimento bastante extensa, de modo que o termo jovem adulto pode ser usado para se referir a indivíduos acima dos 29 anos, que ainda são jovens, porém já se consideram adultos. Desse modo, adultez emergente e adultez jovem devem ser termos e períodos distintos do desenvolvimento (Arnett, 2000).

Embora a teoria da adultez emergente de Arnett (2000, 2011) seja recente, a ideia de que a segunda década de vida seria marcada por um período de exploração e mudanças em diversos aspectos da vida, como amor, trabalho e visão de mundo, já foi abordada por diversos autores (Arnett, 2000; Erikson, 1976). Pode-se considerar que a adultez emergente aparece na teoria de desenvolvimento de Erikson (1976), embora não exista um estágio análogo a ela. Erikson (1976) acredita que, em sociedades industrializadas, há o prolongamento da adolescência e a moratória social é concedida a jovens. Assim, embora não tenha atribuído a um estágio específico de sua teoria, o autor reconhece a existência de um período entre a adolescência e a jovem adultez, marcado pelo adiamento de responsabilidades e compromissos típicos da vida adulta (Arnett, 2000; Monteiro, Tavares, & Pereira, 2009).

Torna-se importante contextualizar que a adultez emergente é um fenômeno típico de sociedades ocidentais industrializadas ou recentemente industrializadas (Arnett, 2000; Pereira, Dutra-Thomé, & Koller, 2016). Desse modo, assim como a adolescência, a adultez emergente é uma fase do desenvolvimento culturalmente construída, não sendo universal e nem imutável (Arnett, 2000).

Assim, alguns fatores sociais explicam a existência desse período de desenvolvimento. Fatores comportamentais e sociais se destacam, como: (a) flexibilização dos padrões de sexualidade, (b) surgimento de métodos contraceptivos mais eficazes, (c) tolerância às coabitações pré-maritais, e (d) vivência materno-paterna em idades mais

avançadas (Arnett, 2000; Dutra-Thomé & Koller, 2014). Além disso, mudanças no mercado de trabalho, como a necessidade de mais anos de estudo e treinamento, além de um mercado mais exigente e competitivo, fazem com que os jovens aumentem os anos de qualificação profissional (Arnett, 2007; Dutra-Thomé & Koller, 2014).

Nessas sociedades ocidentais industrializadas, observa-se que jovens demoram a assumir papéis tipicamente adultos, como conseguir independência financeira, sair da casa dos pais, se casar e constituir uma família (Arnett, 2000). Dados brasileiros sobre casamento indicam que as pessoas, de fato, estão esperando mais para se casar. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, quando se compara os anos 1974 e 2014, observa-se que a média de idade do primeiro casamento dos homens subiu de 27 para 30 anos e das mulheres passou de 23 para 27 anos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015).

Devido a estas mudanças de ordem social, esta fase da vida torna-se não normativa, abrindo diversas possibilidades para que o jovem vivencie a adultez emergente (Arnett, 2000; Brandão, Saraiva, & Matos, 2012). Assim, a ausência de expectativas e de cobranças leva ao prolongamento da condição juvenil, gerando um período mais intenso de exploração de futuros possíveis (Brandão et al., 2012).

Arnett (2000, 2007) afirma que a adultez emergente é marcada principalmente por uma independência de expectativas e de papéis sociais. Esse período deixa de lado a dependência parental que têm os adolescentes, ao mesmo tempo em que não apresenta as responsabilidades normalmente existentes na vida adulta (Arnett, 2000, 2011). Desse modo, abre-se um leque de possibilidades de exploração para os adultos emergentes, em áreas diversas como amor e trabalho, nas quais muitas direções tornam-se possíveis. Para Arnett (2000), este é o período da vida com maiores possibilidades de exploração, uma vez que os indivíduos tomaram poucas decisões duradouras acerca do futuro e experienciam muita independência.

A adultez emergente, assim como outras fases do desenvolvimento, apresenta características únicas. Desse modo, são identificadas diversas características que marcam a adultez emergente como um período próprio do desenvolvimento, como: (a) exploração de identidade, (b) instabilidade, (c) foco em si mesmo, (d) sensação de “estar entre” (*in-between*) e (e) possibilidades futuras (Arnett, 2000, 2011).

A exploração da identidade torna-se bastante forte nesse período da vida, uma vez que permite vivências diversas em áreas distintas, principalmente na vida profissional e afetiva (Arnett, 2000; Monteiro et al., 2009). A formação da identidade envolve experimentar diversas possibilidades de vida e, gradualmente, tomar decisões importantes, que definirão o rumo de vida da pessoa (Arnett, 2000). Nesta fase, em que os jovens já são mais independentes dos pais, mas que ainda não assumiram compromissos típicos da idade adulta, eles têm a oportunidade de vivenciar diversas possibilidades (Monteiro et al., 2009).

A questão da busca pela identidade é tipicamente associada com a fase da adolescência, principalmente devido aos trabalhos de Erikson (1976), que apresenta como crise central desse período a questão da identidade *versus* confusão de papéis. Contudo, cabe destacar que este mesmo autor defendia que havia uma prolongação da adolescência em sociedades industrializadas, permitindo estender a exploração pela identidade (Arnett, 2000; Erikson, 1976). Assim, o processo de definição da identidade se inicia na adolescência, porém se intensifica na adultez emergente.

A exploração da identidade não é limitada em direcionar e preparar para o papel de adulto, mas vai além, proporcionando vivências prazerosas e uma gama de experiências de vida, antes desses indivíduos assumirem responsabilidades adultas limitantes (Arnett, 2000, 2007). As vivências dos adultos emergentes são experienciadas durante esse período da vida apenas, sendo dificilmente vividas durante a adolescência ou a adultez (Arnett, 2000). Assim, esse seria o período para os indivíduos vivenciarem diversas experiências românticas

e sexuais, uma vez que há maior liberdade parental e pouca pressão para o casamento. O mesmo ocorre com experiências educacionais e trabalhistas (Arnett, 2000).

A formação de identidade envolve vivenciar diversas possibilidades e gradualmente tomar decisões duradouras. Esse processo se inicia na adolescência, porém se intensifica durante a adultez emergente. Tanto no campo do trabalho como em relacionamentos, os adultos emergentes testam várias possibilidades. Porém, como destaca Arnett (2000), esse processo é diferente do que ocorre na busca de identidade da adolescência. Durante a adolescência, o processo é voltado somente para a experimentação, enquanto para os adultos emergentes, também envolve uma maior preparação para o papel de adulto. Por isso, as experiências em relação ao trabalho são focadas em aprender conhecimentos e experiências em suas próprias áreas, e as experiências românticas apresentam maior envolvimento com o parceiro do que na adolescência (Arnett, 2000).

Assim como a busca pela identidade, processo que é descrito como tarefa da adolescência, estudos norte-americanos indicam que comportamentos de risco, normalmente estudados na adolescência, também ocorrem durante a adultez emergente (Arnett, 2000). Esses comportamentos de risco durante esta fase do desenvolvimento, como o uso de substâncias (álcool e outras drogas) e sexo desprotegido podem ser entendidos como parte da exploração de identidade. Contudo, a experiência de adultos emergentes é distinta da dos adolescentes, pelos primeiros possuírem mais liberdade para vivencia-las, uma vez que apresentam maior independência de seus pais (Arnett, 2000). Após a adultez emergente, os indivíduos tendem a casar-se e formar família, o que ocasiona uma diminuição nos comportamentos de risco, devido às novas responsabilidades e a este novo papel que desempenham (Arnett, 2000).

A instabilidade, outra característica associada à adultez emergente, também se relaciona com a busca da identidade. Devido a essa busca e as diferentes vivências que ela

pode proporcionar para o adulto emergente, esse seria um período muito instável do desenvolvimento (Arnett, 2000; Monteiro et al., 2009). Assim, o adulto emergente vivencia trocas de cursos universitários, de empregos, de parceiros amorosos e de habitação, podendo viver com seus pais, com um parceiro ou mesmo sozinho (Carneiro & Sampaio, 2015). Para Arnett (2000), o período dos 18 aos 29 anos não é normativo, sendo também instável e repleto de mudanças.

Outra característica da adulez emergente, o foco em si mesmo, está relacionada tanto com a busca de identidade como com a instabilidade. Carneiro e Sampaio (2015) afirmam que esse centramento em si mesmo ocorre porque a exploração da identidade e a instabilidade geram a necessidade de tomada de decisões, incertezas e inseguranças. Assim, o adulto emergente precisaria focar em sua própria vida e experienciar diferentes vivências antes de tomar decisões. Além disso, a adulez emergente é a fase em que os indivíduos possuem menos obrigações, deveres sociais e compromisso com os outros, o que lhes dá grande autonomia no gerenciamento de suas vidas (Monteiro et al., 2009). Os adultos emergentes têm maior independência de seus pais, ao mesmo tempo em que ainda não possuem filhos ou uma família dependente deles, o que faz com que eles tenham maior liberdade para focar em suas próprias vidas e tomar decisões mais independentes (Arnett, 2000). Dessa forma, indivíduos nesta fase do desenvolvimento têm mais liberdade para tomarem decisões importantes a respeito de suas vidas.

No que se refere à sensação de “estar entre”, estudos demonstraram que adultos emergentes não se veem como adolescentes, porém ao mesmo tempo não se veem inteiramente como adultos (Arnett, 2001; Dutra-Thomé & Koller, 2014). Assim, a maioria dos adultos emergentes acredita que não são mais adolescentes, ao mesmo tempo em que não alcançaram a adulez, estando entre estas duas fases do desenvolvimento (*in-between*) (Arnett, 2001; Dutra-Thomé & Koller, 2014). Observa-se uma dificuldade dos jovens de se

sentirem como adultos enquanto não alcançarem alguns objetivos normalmente identificados com esse período do desenvolvimento, como sair da casa dos pais, terminar os estudos, ter um trabalho estável e se casar (ou ao menos manter um relacionamento estável) (Arnett, 2000, 2001).

Apesar disso, observa-se que, para os adultos emergentes, esses fatores de transição como terminar a educação, sair da casa dos pais, casar-se e ter filhos, têm pouca importância como um critério necessário para que se atinja a adultez (Arnett, 1997, 2001). Para esses jovens, os maiores critérios que demonstram a transição para a adultez seriam: (a) ser responsável por si mesmo, (b) tomar decisões independentes e (c) ser independente financeiramente (Arnett, 1997). Destaca-se que somente o terceiro aspecto seria mensurável objetivamente. Observando os critérios utilizados por adultos emergentes para alcançar a adultez, há uma ênfase em tornar-se uma pessoa autossuficiente (Arnett, 1997, 2000).

Durante os anos da adultez emergente, a qualidade de se tornar autossuficiente, aceitando suas próprias responsabilidades e tomando decisões independentes, é desenvolvida (Arnett, 2000). Uma vez que a independência financeira é extremamente importante para a autossuficiência, ela é fundamental no que é necessário para alcançar a adultez, na concepção dos adultos emergentes (Arnett, 2000).

Por fim, em relação à característica de possibilidades futuras, Monteiro et al. (2009) afirmam que a adultez emergente é a idade das possibilidades. Isso ocorreria por dois motivos: (a) devido ao otimismo e esperança no futuro dessa fase de desenvolvimento e (b) por este período oferecer oportunidades para o jovem estabelecer uma identidade independente e assim tomar decisões sobre que tipo de pessoa quer ser e que vida quer levar no futuro. Uma vez que os indivíduos tomaram poucas decisões duradouras sobre o que eles querem ser e que vida querem levar, esse período é repleto de possibilidades e escolhas que devem ser feitas (Arnett, 2000). Além disso, estudos indicam que as expectativas para a vida

adulta são positivas, uma vez que os jovens têm uma imagem idealizada do futuro (Arnett, 2000; Carneiro & Sampaio, 2015).

Assim, devido as suas características únicas, a adultez emergente deve ser considerada uma fase distinta da adolescência e da adultez jovem. A adultez emergente apresenta uma série de eventos não normativos, e tem seu início aos 18 anos por ser a idade de maioridade e por muitos indivíduos terminarem a escola e saírem da casa dos pais. Já a transição para a adultez jovem não possui uma idade tão definida, ocorrendo no final da terceira década de vida (Arnett, 2000).

Apesar de todas estas características da adultez emergente, é importante elucidar que esse período não é universal (Arnett, 2000; Brandão et al., 2012; Carneiro & Sampaio, 2015; Dutra-Thomé & Koller, 2014). A adultez emergente é característica de culturas que postergam a entrada no papel de adulto e as responsabilidades típicas desta fase até a metade da terceira década de vida (Arnett, 2000). Por isso, a adultez emergente seria encontrada em países industrializados ou recentemente industrializados, uma vez que o mercado de trabalho dessas sociedades exige uma mão de obra mais qualificada. Desse modo, as pessoas passam mais anos estudando, o que permite um maior período de exploração e adia o casamento e a paternidade (Brandão et al., 2012; Carneiro & Sampaio, 2015).

Além do fator cultural, no qual o nível de industrialização e de desenvolvimento econômico do país influencia a chance de que as pessoas vivenciem a adultez emergente, fatores sociais e individuais devem ser considerados. Limitações econômicas e falta de oportunidades de estudo e trabalho podem fazer com que indivíduos não experienciem este período da vida como um momento de exploração, tendo que vivenciar a adultez e as responsabilidades desta fase mais cedo (Brandão et al., 2012; Carneiro & Sampaio, 2015; Dutra-Thomé et al., 2014).

Nos países em desenvolvimento econômico, como o Brasil, existem desigualdades financeiras e sociais bastante significativas, o que pode fazer com que algumas populações vivenciem a adultez emergente e outras não (Brandão et al., 2012; Dutra-Thomé & Koller, 2014). Indivíduos de áreas urbanizadas e com maior poder econômico possuem mais chances de experienciar a adultez emergente, uma vez que passam mais tempo estudando e postergam o casamento e a parentalidade, além de possuírem recursos que permitem que eles explorem mais suas possibilidades (Arnett, 2000; Dutra-Thomé & Koller, 2014). Por outro lado, jovens de áreas rurais ou com menor poder econômico têm uma educação mais precária e poucas oportunidades de escolha no mercado de trabalho, o que faz com que tomem decisões mais duradoras, tenham menos chance de explorar possibilidades e assim, não vivenciem a adultez emergente (Arnett, 2000; Dutra-Thomé & Koller, 2014).

Buscando compreender como o período da adultez se configura no contexto brasileiro, Dutra-Thomé e Koller (2014) realizaram uma pesquisa com 547 participantes, com idades entre 18 a 29 anos. As autoras tinham como objetivo investigar a transição para a adultez de jovens com nível socioeconômico (NSE) alto e baixo, e verificar possíveis semelhanças e diferenças. Os dados da pesquisa, obtidos por meio de um questionário, mostraram que os grupos apresentaram algumas diferenças. Dutra-Thomé e Koller (2014) constataram que jovens de NSE baixo tendem a assumir responsabilidades mais cedo do que os de NSE alto, de modo que necessitam tomar decisões duradoras quando são mais jovens do que os do segundo grupo. Isso ocorreria por conta da diferença socioeconômica, o que faz com que esses jovens precisem trabalhar para ajudar a família de origem e assim se comprometam com o mundo do trabalho. Ainda por conta disso, esses jovens de NSE baixo teriam menos oportunidades de estudar (Dutra-Thomé & Koller, 2014).

Um aspecto importante da adultez emergente refere-se à sensação de estar entre (*in-between*). Em relação a isso, Dutra-Thomé e Koller (2014) afirmam que mais da metade dos

jovens do estudo se veem entre adolescência e adultez, independente do NSE, o que contribui para o conceito de adultez emergente. Contudo, existem diferenças notáveis entre indivíduos de NSE alto e baixo. Enquanto no primeiro grupo, 21,2% dos participantes acredita ter alcançado a adultez, o número de jovens de NSE baixo que acredita nisso é bem maior, atingindo 40,2%. Ocorre o oposto com a porcentagem dos jovens de NSE alto e baixo que acreditam que não alcançaram a adultez, sendo respectivamente 18,4% e 9,3%. Estes resultados demonstram que os jovens com NSE mais baixo tendem a assumir mais cedo o papel de adulto, quando comparados com os de NSE alto (Dutra-Thomé & Koller, 2014).

Dutra-Thomé e Koller (2014) destacam que algumas experiências durante a adolescência, como a necessidade de trabalhar para ajudar a família e ter filhos, podem fazer com que jovens se sintam adultos mais cedo, o que por sua vez pode prejudicar o engajamento em atividades educacionais. Essas experiências tendem a ser mais comuns para jovens de NSE baixo do que para pessoas de NSE alto. Este segundo grupo ainda contaria com um contexto social e familiar que permitiria uma moratória juvenil, de modo que eles podem explorar diversas vivências. Isso explicaria porque mais jovens de NSE baixo já se viam como adultos, se comparados com os de NSE alto (Dutra-Thomé & Koller, 2014).

É importante frisar que alguns aspectos socioculturais atuais influenciam na existência da adultez emergente no Brasil. Os jovens têm vivido mais tempo com seus pais, o que tem sido associado com a dificuldade de entrada no mercado de trabalho e salários baixos oferecidos, o que propaga a dependência econômica que esses jovens têm de seus pais. Henriques et al. (2004) apelidam estes jovens de “geração canguru”, pela analogia com o marsupial que mantém seu filhote em uma bolsa corporal. Estes jovens demoram mais para sair da casa de seus pais por possuírem um alto investimento educacional que não acompanha o mercado de trabalho, marcado poucas oportunidades e altamente competitivo. Um diálogo mais próximo e aberto entre pais e filhos aumenta a liberdade destes últimos e

torna possível uma nova maneira de transicionar para a idade adulta (Dutra-Thomé & Koller, 2014).

Projeto de vida

O projeto de vida é um tema recorrente em pesquisas de psicologia, sendo abordado por diversos autores e em diferentes períodos históricos (Bronk, 2014; Damon, 2009; Damon, Menon, & Bronk, 2003; Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015; Erikson, 1976; Piaget, 1967). Piaget (1967) destaca que a construção do projeto de vida auxilia o jovem a constituir sua personalidade, fazendo com que se integre no mundo social adulto. Para esse autor, a construção da personalidade acontece por meio da organização autônoma de regras, valores e da afirmação da vontade. Assim, o projeto de vida é parte importante na constituição da personalidade e funciona como fonte de disciplina para a vontade (Piaget, 1967).

O projeto de vida, tradicionalmente, tem sido estudado pela psicologia do desenvolvimento durante a adolescência. Diversos autores (Damon, 2009; Erikson, 1976; Piaget, 1967) destacam este período como sendo de grande importância na construção do projeto de vida. Para Piaget (1967), é na adolescência que o indivíduo passa a ter condições cognitivas de raciocinar sobre hipóteses, e assim pensar em um projeto de vida que ultrapassa o presente. A Teoria do Desenvolvimento Psicossocial de Erikson (1976), entende o projeto de vida como componente essencial da identidade e do bem-estar do indivíduo. Para este autor, o sujeito passa por uma crise de identidade durante a adolescência, e quando sua resolução é bem-sucedida, fornece a base para o projeto de vida. Um projeto de vida teria importante papel na orientação dos objetivos da pessoa, sendo crucial para seu desenvolvimento

Bronk (2014) destaca que, historicamente, as primeiras pesquisas que abordaram o tema projetos de vida o consideravam como característica da adultez, como por exemplo, os estudos de Frankl (1959). Contudo, estudos feitos com adolescentes e jovens demonstraram

que estas populações já estão comprometidas com projetos de vida, além de enfatizarem a relação entre projetos de vida e a formação de identidade (Damon, 2009; Damon et al., 2003; Erikson, 1976). Assim, a fase de desenvolvimento mais associada com a construção de projetos de vida passou a ser a adolescência e, mais recentemente, a adultez emergente (Bronk, 2014).

Segundo pesquisadores que investigam a construção de projetos de vida ao longo do desenvolvimento humano, as atividades relacionadas com um projeto de vida normalmente têm seu início na infância (Bronk, 2014; Damon, 2009). Contudo, essas atividades tornam-se intencionais e com um significado durante a adolescência e a adultez emergente, decorrendo para a idade adulta e a velhice (Bronk, 2014; Damon, 2009).

Para o estudo de projetos de vida, a adolescência e a adultez emergente são fases do desenvolvimento importantes, porque são nelas que os indivíduos se engajam de maneira intencional na construção de um projeto de vida (Bronk, 2014; Mariano & Going, 2011). Segundo Bronk (2014), a construção do projeto de vida se inicia de maneira intencional e séria durante adolescência, se intensificando durante a adultez emergente, uma vez que este período permite que o jovem vivencie diversas experiências de vida.

Um estudo de Bronk, Hill, Lapsley, Talib e Finch (2009) identificou que ter um projeto de vida está associado com altos níveis de satisfação com a vida para adolescentes, adultos emergentes e adultos. Contudo, procurar um propósito de vida aumentaria a satisfação com a vida somente nos dois primeiros grupos, de modo que buscar isto estaria relacionado com a diminuição da satisfação durante a adultez. Os autores explicam o resultado uma vez que buscar por um propósito de vida é um componente central na busca pela identidade, o que seria tarefa associada com a adolescência e adultez emergente, como indica a teoria de Erikson (1976). Além disso, socialmente espera-se que adultos já tenham

identificado seus projetos de vida, sendo tarefa dos jovens buscarem por um (Bronk et al., 2009).

Adultos emergentes, assim como os adolescentes, sentem-se mais satisfeitos com a vida quando possuem um projeto de vida ou quando estão buscando por um (Bronk et al., 2009). Como Erikson (1976) destaca, a busca pela identidade, a qual o projeto de vida é componente central, é uma experiência normativa em nossa cultura durante esse período da vida, o que explicaria essa relação. Contudo, conforme os indivíduos alcançam a adultez, espera-se que eles tenham resolvido sua busca pela identidade e assim, tenham elaborado um projeto de vida. Desse modo, isso esclareceria o motivo pelo qual a busca por um propósito se associa negativamente com satisfação com a vida na adultez (Bronk et al., 2009).

Damon (2009) apresenta uma metáfora acerca do projeto de vida, que destaca a importância de se ter um, na qual o projeto de vida seria um farol, que guia o jovem em períodos de tempestade, oferecendo um rumo. Do mesmo modo, jovens sem um projeto de vida estariam “à deriva” e sem um rumo. Assim, para esse autor, um projeto de vida pode garantir momentos de resiliência nos tempos difíceis e momentos de alegria nos bons.

Para Damon (2009), ter um projeto de vida bem estruturado é fator de proteção de comportamentos autodestrutivos e de risco, como por exemplo, uso de substâncias e sexo desprotegido. Estes riscos estão associados a uma perspectiva pessoal de futuro frágil ou inexistente, o que indica que muitos jovens têm dificuldades de se projetar no futuro ou de acreditar que a vida vale a pena (Costa & Assis, 2006). Contudo, quando se pensa no seu projeto de vida, isso faz com que se ofereça um rumo para a vida destes jovens, o que evita comportamentos autodestrutivos (Costa & Assis, 2006; Damon, 2009).

Existem evidências de que não possuir um projeto de vida pode acarretar problemas no desenvolvimento de jovens (Damon, 2009; Damon et al., 2003; Mariano & Going, 2011).

Para Damon et al., (2003), jovens sem um propósito de vida claro seriam mais propensos a vivenciar depressão, agressividade, doenças psicossomáticas, problemas psicossociais e a utilizar substâncias. Contudo, Mariano e Going (2011) destacam que é importante lançar um olhar não somente para os aspectos negativos existentes na ausência de um projeto de vida, mas sim destacar os aspectos positivos na vida de jovens que possuem um projeto.

Estudos indicam que ter um projeto de vida está relacionado com um desenvolvimento juvenil positivo e com demais vivências positivas na juventude (Mariano & Going, 2011). Indivíduos que possuem um projeto de vida apresentam vivências e experiências mais positivas do que os que não o tem, como por exemplo, felicidade, maior satisfação com a vida, esperança no futuro e bem-estar psicológico (Bronk, 2014; Bronk et al., 2009; Mariano & Going, 2011). Por exemplo, ter um projeto de vida faz com que jovens deem um significado para experiências acadêmicas, tornando-as mais prazerosas, além de auxiliar o desenvolvimento de uma identidade saudável (Bronk, 2014; Damon, 2009).

Além disso, existem evidências que relacionam ter um projeto de vida com estados positivos. Mariano e Going (2011) definem estados positivos como uma vasta gama de experiências boas, como sentimentos positivos, personalidade positiva e um jeito positivo de ser. Para essas autoras, há um grande número de estudos que relacionam projeto de vida com bem-estar, um constructo também relacionado com estados positivos. Ter um projeto de vida garante mecanismos de enfrentamento para adolescentes, que focam nos eventos positivos e em estados futuros positivos diante de desafios psicológicos. Já para adultos emergentes, ter um projeto de vida bem estruturado relaciona-se com maior autocontrole (Mariano & Savage, 2009).

Pesquisas ainda sugerem que, para os jovens, ter um projeto de vida faz com que se sintam bem (Mariano & Going, 2011). Isso ocorre porque um projeto de vida fornece uma visão conciliatória do presente e futuro, o que gera conforto. Adolescentes e adultos

emergentes apresentam conexões de um propósito de vida com otimismo e esperança no futuro (Bronk et al., 2009; Mariano & Going, 2011).

Contudo, embora seja extremamente importante para o desenvolvimento, a tarefa de construir um projeto de vida não é uma tarefa fácil, especialmente no mundo atual (Damon, 2009). Uma vez que os indivíduos são influenciados pelo contexto socioeconômico e momento histórico, seus projetos de vida estão relacionados aos valores presentes na sociedade, de forma que é importante que exista uma conservação de valores. Viver em uma cultura na qual isso não acontece, dificulta a construção de projetos de vida (D'Aurea Tardeli, 2010; Damon, 2009).

Pesquisas com adolescentes brasileiros indicam que estes indivíduos elaboram projetos de vida com foco em três áreas: (a) trabalho, (b) estudo e (c) família (Marcelino, Catão, & Lima, 2009; Miranda & Alencar, 2011; Nascimento, 2013; Riter, Dellazzana-Zanon & Freitas, 2019; Valore & Viaro, 2007). Para estes jovens, a atividade profissional exerce papel central nos projetos de vida, uma vez que se relaciona com sobrevivência, estabilidade financeira, independência e ascensão social (Riter et al, 2019). A atividade laboral tem este destaque, pois é vista pelos adolescentes com um aspecto organizador, sendo necessária para a concretização dos demais projetos.

O estudo, assim como o trabalho, também grande importância, principalmente para adolescentes mais jovens (Marcelino et al., 2009; Riter et al, 2019; Valore & Viaro, 2007). Os projetos de vida referente a estudos estão relacionados a qualificação para a entrada no mercado de trabalho e à conquista de bons empregos.

Por fim, os projetos de vida relacionados à família também possuem grande destaque para os jovens. A pesquisa de Riter et al. (2019) buscou investigar o projeto de vida de relacionamentos afetivos de seis adolescentes de ambos os sexos. Os resultados demonstraram que seus projetos de vida de relacionamentos afetivos normalmente envolvem

filhos e casamento. Contudo este projeto mostra-se condicionado aos projetos de vida de estudo e trabalho, uma vez que exige estabilidade financeira. As pesquisadoras destacam que os jovens encaram esse projeto de relacionamentos afetivos como parte do ciclo vital, ou seja, que não demandam investimento e planejamento como os demais projetos de vida. Esta postura passiva frente os projetos de vida de relacionamentos afetivos fazem com que estes projetos sejam vistos como acontecimento vital (Zordan & Wagner, 2009).

Em relação ao significado de projeto de vida, não há uma definição única entre os estudiosos da temática (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015). Contudo, uma definição de bastante importância e utilizada por diversos pesquisadores é a de Damon et al. (2003), que descreve o projeto de vida como uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e que gera um engajamento produtivo com algum aspecto no mundo além do eu. Em consonância com esta definição, alguns aspectos que se destacam no projeto de vida seriam: (a) ele representa um objetivo final, no qual é possível fazer esforços ao longo do tempo, produzindo progressos; (b) ele tem um significado para o sujeito, sendo voluntário e automotivado; e (c) ele deve ser significativo para a sociedade (Damon, 2009).

Dellazzana-Zanon & Freitas (2015) realizaram uma revisão de literatura a respeito da definição de projeto de vida em pesquisas brasileiras. As autoras encontraram diversas definições de projeto de vida, e ainda um grande número de estudos que não apresentaram uma definição. Entretanto, foi observado que os artigos analisados pelas autoras exibiram alguns pontos em comum referentes ao que seria projeto de vida: (a) fases do desenvolvimento, (b) sentido da vida, (c) contexto social e (d) da inclusão do outro.

Em relação às fases do desenvolvimento, Dellazzana-Zanon & Freitas (2015) ressaltam que o processo de construção do projeto de vida ocorre ao longo da vida. Assim, para as autoras, o projeto de vida inicia-se na infância, por meio da convivência social e

familiar e se torna uma possibilidade concreta durante a adolescência. Isso ocorre nesta fase do desenvolvimento, pois há avanços cognitivos, morais e afetivos (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015) Por fim, essas autoras mencionam que, devido ao seu caráter de projeção futura, o projeto de vida envolve toda a idade adulta.

No que diz a respeito ao sentido da vida, o projeto de vida pode representar um rumo para a vida da pessoa, sendo considerado como aspecto central e auto-organizador (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015). Além disso, segundo a definição Damon (2009), o projeto de vida seria a intenção de alcançar algo significativo para si e que gere algo produtivo além do eu. Ou seja, para esse autor, o projeto de vida deve ter um significado para a pessoa, de modo que ela tenha um interesse voluntário e automotivado de manter esse projeto. Ainda, ter um projeto de vida contribui para a sensação de que a vida é significativa (Mariano & Going, 2011; Ryff & Keyes, 1995).

No que se refere ao contexto social, é importante que sejam conhecidas as características da cultura em que o jovem está inserido (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015). Assim, embora a construção do projeto de vida seja individual, ela é feita baseada nos valores de certa cultura, em um determinado momento histórico (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015). Desse modo, o contexto cultural no qual o jovem está inserido terá uma importância crucial para a construção de seu projeto de vida. Portanto, é necessário que o jovem tenha conhecimento de seu contexto e de seus recursos, uma vez que é a partir deles que o indivíduo conseguirá refletir acerca de suas aspirações, objetivos e necessidades (D'Aurea Tardeli, 2010).

O último aspecto levantado na revisão de Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) é a inclusão do outro no projeto de vida. Segundo Damon et al. (2003), o projeto de vida precisa necessariamente incluir o outro, uma vez que deve gerar consequências no mundo além do eu. Contudo, alguns estudos salientam que não necessariamente o projeto de vida precisa ser

significativo para a sociedade (D'Aurea Tardeli, 2010; Miranda & Alencar, 2011). Para Miranda e Alencar (2011) podem existir projetos conectados e desconectados, sendo que os primeiros incluem outras pessoas, grupos e instituições como centrais no projeto de vida. Já os desconectados não consideram outras pessoas, ou somente as consideram como meios para atingir algum objetivo.

Considerando-se o que foi apresentado acerca de projetos de vida, neste estudo, entende-se de projeto de vida como “o conjunto de metas que um indivíduo estabelece para si próprio e o desenvolvimento dessas metas ao longo da vida, o qual: (a) é construído com base no contexto cultural em que este indivíduo está inserido, (b) dá sentido para a sua vida e (c) pode ou não incluir outras pessoas” (Dellazzana-Zanon, 2016, p. 9).

Vida universitária: estágio extracurricular

A experiência de frequentar uma universidade tem se tornado mais comum para jovens brasileiros (Igue, Bariani, & Milanese, 2008; Severino, 2008). Apesar do número de vagas não ser suficiente para abranger toda a população com idade para ingressar no ensino superior, há um aumento da população universitária, inclusive abrangendo diferentes classes sociais (Igue et al., 2008). O ensino universitário possui grande importância no contexto cultural brasileiro, tanto pela retórica oficial como pelo senso comum (Severino, 2008). Isso ocorre porque o ensino superior tem expressiva participação na formação de profissionais diversos, de líderes culturais e sociais e de grupos administrativos, além de ser visto como forma de ascensão social (Severino, 2008).

Desse modo, a entrada no ensino superior é vista de maneira quase unânime nas expectativas de adolescentes e adultos emergentes brasileiros, quando estes pensam em seu desenvolvimento vocacional (Bardagi, Lassance, Paradiso, & Menezes, 2006). Isto é ainda mais recorrente no pensamento de indivíduos das classes média e alta, que parecem ver a

entrada na universidade como a única maneira de se profissionalizar ou se inserir no mercado de trabalho (Bardagi et al., 2006).

Contudo, estudos que investigaram a inserção de formandos universitários no mercado de trabalho sugerem que muitos deles se sentem despreparados, apreensivos e insatisfeitos com sua atuação profissional (Bardagi et al., 2006; Teixeira & Gomes, 2005). Bardagi et al. (2006) investigaram a satisfação de 340 estudantes de diversos cursos de uma universidade pública, acerca da escolha profissional e também suas expectativas quanto à entrada no mundo do trabalho. As autoras tinham como objetivo conhecer as trajetórias acadêmicas desses alunos e suas percepções acerca da satisfação com a escolha profissional. Os resultados indicaram que embora a maioria dos estudantes demonstrasse estar satisfeita com o curso e sua escolha profissional, grande parte deles mostrava-se apreensiva com o mercado de trabalho. As pesquisadoras observaram que, embora muitos estudantes relatassem dificuldades no mercado de trabalho, estas seriam menores para universitários satisfeitos com o curso por motivos de realização pessoal. Ou seja, indivíduos satisfeitos com o curso demonstram maior disposição para enfrentar condições adversas do mercado de trabalho, mostrando-se mais positivos em relação ao futuro.

Bardagi et al. (2006) delineararam algumas características de estudantes que se mostravam satisfeitos com o curso. A maioria deles dizia estar satisfeita devido a razões: (a) pessoais, pois se identificavam com a profissão; (b) de mercado de trabalho, pois afirmavam ter perspectivas positivas de empregabilidade; e (c) profissionais, relativas ao reconhecimento da profissão. Além disso, as autoras indicam que os alunos envolvidos em atividades acadêmicas se mostraram mais satisfeitos com a escolha profissional do que alunos que não estavam envolvidos com o curso. Nesse sentido, sabe-se que experiências acadêmicas favorecem o desenvolvimento, a aprendizagem e a permanência dos estudantes na universidade (Fior & Mercuri, 2013; Igue et al., 2008).

Para Silva e Teixeira (2013) alguns alunos tendem a seguir uma trajetória mais “estudantil”, focada somente em cumprir as exigências acadêmicas, enquanto outros buscam desenvolver uma postura profissional e vivenciar experiências que os aproximem da prática da profissão. Segundo os mesmos autores, os estudantes tendem a ter um envolvimento mais passivo nos anos iniciais, buscando somente um pertencimento ao grupo de universitários. Com o passar do tempo, surge a preocupação com o futuro e a profissionalização, de modo que se engajam em atividades acadêmicas (Silva & Teixeira, 2013).

Para o jovem, deixar de desempenhar o papel de estudante, ocupado durante todo o percurso, para exercer o papel de trabalhador, pode ser uma tarefa complexa (Bardagi et al., 2006; Silva & Teixeira, 2013). Isso porque se espera que um trabalhador demonstre mais pró-atividade, responsabilidade e autonomia do que um estudante. Contudo, algumas vivências podem tornar esta transição mais fácil, como as atividades acadêmicas extraclases (Bardagi et al., 2006; Silva & Teixeira, 2013). As experiências acadêmicas referidas seriam monitoria, iniciação científica e estágio extracurricular, e alguns estudos sugerem que alunos que se engajam nessas atividades ultrapassam a presença em sala de aula e exibem indicadores positivos de desenvolvimento de carreira (Bardagi et al., 2006; Silva & Teixeira, 2013; Teixeira & Gomes, 2004).

Dentre as atividades acadêmicas, destaca-se a experiência do estágio como de grande relevância para os universitários. Os estágios se relacionam com uma maior empregabilidade dos formandos, além de ser uma aproximação à realidade do mundo do trabalho, uma vez que contribuem para que se desenvolvam competências e para uma maior adequação das expectativas dos estudantes frente ao trabalho (Silva & Teixeira, 2013; Teixeira & Gomes, 2004).

Silva e Teixeira (2013) destacam o estágio em relação às demais experiências acadêmicas visto que ele possui um caráter de ensaio de trabalho. Assim, o universitário

pode aplicar os conhecimentos teóricos na prática e assumir responsabilidades, o que o auxilia a na transição do contexto educacional para o ambiente de trabalho. Para esses autores, o estágio auxilia os universitários a definir seus interesses e elaborar seus projetos profissionais de maneira mais clara, de modo que eles passam a ter maior confiança em relação ao futuro.

Com o objetivo de entender como as experiências acadêmicas extraclasse auxiliam na transição do papel de estudante para o de trabalhador, Silva e Teixeira (2013) realizaram uma entrevista semiestruturada com seis estudantes. Os participantes eram de ambos os sexos e oriundos do curso de Engenharia Civil de uma universidade pública. Os resultados demonstraram que os participantes destacaram o estágio, dentre as demais experiências acadêmicas, como de grande importância na transição para a vida profissional. Para esses participantes, o estágio ajudou também na definição de áreas de interesse e na construção de seus projetos profissionais, uma vez que eles puderam explorar e, assim, ter mais confiança no futuro (Silva & Teixeira, 2013).

Torna-se importante considerar que, embora o estágio seja um campo propício para a exploração vocacional, a experiência de estagiar por si só não promove aprendizados que auxiliam a construção da identidade profissional (Silva & Teixeira, 2013). O estágio necessita de condições específicas que favoreçam que o jovem explore o mercado de trabalho e suas possibilidades profissionais. Estas condições seriam um ambiente cooperativo e atividades relacionadas com a futura profissão do estudante (Silva & Teixeira, 2013).

A pesquisa de Silva e Teixeira (2013) ainda destaca que é importante que as organizações forneçam uma prévia real do que o estudante irá vivenciar em seu ambiente de trabalho durante o estágio. Isso é fundamental na transição de estudante para trabalhador, uma vez que fornece expectativas realistas das atividades a serem realizadas depois de

formados. Por outro lado, um estágio com atividades distantes da profissão, como contendo atividades repetitivas e burocráticas faz com que o estagiário não desenvolva habilidades e conhecimentos, podendo também desestimulá-lo.

Pesquisas apontam que muitos estagiários acabam desenvolvendo atividades distantes das práticas profissionais de suas futuras profissões (Ribeiro & Tolfo, 2011; Silva & Teixeira, 2013). Para Ribeiro e Tolfo (2011), muitos dos empresários brasileiros contratam estagiários como forma de reduzir custos, visto que seriam mão de obra mais barata do que um profissional formado, com a desculpa de melhorar a qualidade de seus produtos e inovar seus recursos humanos. Desse modo, os estagiários não cumprem seu papel de aprender com a prática, visto que irão realizar atividades burocráticas e repetitivas. É importante que a relação entre empresa e estagiário seja de troca, de maneira que o estudante aprenda, ganhe experiência e maior perspectiva de ser empregado, enquanto a organização investe em novos talentos, renova sua equipe e adquire conhecimento estudado nas universidades (Ribeiro & Tolfo, 2011).

Para reger o processo de estágio e garantir que ambas as partes sejam beneficiadas, existe a lei 11.788/08 (2008). Para esta lei, o estágio pode ser definido como um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que propõe preparar o jovem para a inserção no mercado de trabalho. O estágio pode ser realizado por estudantes de ensino superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental. Para a lei, o estágio tem como função mediar o mundo acadêmico e o mundo do trabalho (Brasil, 2008).

A Lei do Estágio também detalha que os estágios podem ser obrigatórios ou não-obrigatórios (Brasil, 2008). No caso do primeiro, também chamado de estágio curricular, ele encontra-se no projeto pedagógico do curso, de modo que seu cumprimento é necessário para a aprovação e obtenção do diploma. No caso do estágio não-obrigatório, ou

extracurricular, ele é uma atividade opcional, que deve ser acrescentada a carga horaria regular.

Outras exigências apresentadas pela Lei do Estágio dizem respeito da existência de um supervisor de estágio, que teria como objetivo orientar o aluno. Embora a relação empresa-estagiário não configure vínculo empregatício, os estagiários costumam ganhar uma bolsa auxílio, no caso de estágios extracurriculares, além de benefícios relacionados à alimentação, saúde e transporte (Brasil, 2008). As férias remuneradas são asseguradas pela lei.

A duração do estágio também é especificada em lei, de modo que ele não poderá exceder dois anos na mesma parte concedente. Em relação a duração semanal, ele não pode ter duração superior a 30h ou 6h por dia no caso de estudantes universitários (Brasil, 2008). É importante que a unidade concedente do estágio ofereça ao educando atividades de aprendizagem profissional, social e cultural.

Justificativa e Objetivos

Considerando-se que: (a) uma das esferas do projeto de vida refere-se ao aspecto profissional, (b) a entrada na universidade acontece durante o período da adultez emergente, (c) o estágio extracurricular pode ser o primeiro contato de jovens universitários com o mercado de trabalho, a questão de pesquisa deste estudo é o que os jovens estudantes universitários pensam sobre o estágio extracurricular e qual o papel deste estágio em seu projeto de vida.

Torna-se importante lançar um olhar para como o estudante universitário vê o processo de construção do projeto de vida, uma vez que possuir um estágio relacionado com altos níveis de satisfação com a vida, felicidade e esperança no futuro (Bronk, 2014; Mariano & Going, 2011). Além disso, o período da adultez emergente é bastante favorável para que

os indivíduos se engajem na construção de um projeto de vida, já que proporciona diversas experiências de vida, inclusive as primeiras experiências profissionais (Arnett, 2000).

A experiência do estágio extracurricular tem sido bastante comum para estudantes universitários, o que destaca a importância de conhecer as percepções acerca deste fenômeno (Silva & Teixeira, 2013). Com isso, será possível analisar os possíveis lados positivos e negativos desta experiência e como estudantes se relacionam com ela. Ademais, espera-se com esse estudo, que os universitários possam refletir acerca da temática, para que haja uma contribuição na construção de projetos de vida e na vivência de estágios extracurriculares.

Objetivo Geral

Investigar as concepções de estudantes universitários sobre o estágio extracurricular e sobre o papel desta experiência no desenvolvimento de seus projetos de vida.

Objetivos Específicos

- Conhecer o projeto de vida de estudantes universitários.
- Conhecer a concepção de estudantes universitários acerca de seus estágios extracurriculares.
- Buscar possíveis implicações da experiência do estágio extracurricular no projeto de vida de estudantes universitários.

Método

Delineamento

Foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Pesquisas exploratórias têm como objetivo oferecer maior familiaridade com uma questão específica, visando explicitar e construir hipóteses (Silveira & Córdova, 2009). A pesquisa exploratória é justificada pelo objetivo do estudo, que busca conhecer concepções, adquirir conhecimento acerca de um tema pouco pesquisado e futuramente, levantar hipóteses.

Diferentemente dos estudos quantitativos, que são focados na representatividade numérica, as pesquisas qualitativas se preocupam com o aprofundamento do que está sendo pesquisado (Silveira & Córdova, 2009). Assim, o método qualitativo busca produzir informações aprofundadas e ilustrativas, independentemente do tamanho da amostra. Para Yin (2016) a pesquisa qualitativa possui cinco características, sendo elas: (a) estudar o significado da vida do sujeito em suas condições cotidianas; (b) representar opiniões e perspectivas dos participantes; (c) abranger as condições do contexto em que as pessoas vivem; (d) contribuir com conceitos existentes ou emergentes, o que pode auxiliar a explicar comportamentos sociais humanos; e (e) fornecer múltiplas fontes de evidência, utilizando diferentes técnicas.

Sendo assim, diversos autores destacam a preocupação da pesquisa qualitativa com aspectos da realidade não quantificáveis, de modo que ela se centra na compreensão e explicação do homem como um ser social (Silveira & Córdova, 2009; Yin, 2016). Abreu, Baldanza e Gondim (2009) destacam que a pesquisa qualitativa tem como base a ideia de que o homem se constitui como sujeito a partir de interações sociais, fazendo com que seja um objeto de pesquisa diferenciado pela capacidade de refletir sobre o outro e si mesmo. Devido a essa característica, os mesmos autores destacam grupos focais como uma técnica eficaz na coleta de dados.

Participantes

Participaram deste estudo três estudantes universitárias do curso de psicologia, todas do sexo feminino e com 22 anos de idade. Os critérios de inclusão foram: (a) jovens com idades entre 18 a 25 anos, (b) que estivessem cursando ou já tivessem cursado o 5º semestre do curso, (c) que estivessem fazendo ou já tivessem feito um estágio extracurricular, e (d) que aceitassem participar do estudo voluntariamente (por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Já os critérios de exclusão da pesquisa foram: (a) que o indivíduo já tivesse realizado algum curso superior antes do de psicologia, e/ou (b) que tivesse filhos. Estes critérios foram escolhidos por se acreditar que estas duas condições alterariam a percepção do curso universitário e do projeto de vida destas pessoas.

Instrumentos

Ficha de dados sociodemográficos (Apêndice D): elaborada especificamente para este estudo, teve como objetivo conhecer melhor as características da amostra, sendo preenchida pelos próprios participantes. Foram coletados os seguintes dados: idade, período do curso, estado civil, características da família, renda e características sobre o estágio (como duração, remuneração e bolsas) e vida acadêmica.

Conto do livro *A Redoma de Vidro* (Anexo A): este trecho do livro de Sylvia Plath (1963) foi utilizado para iniciar a discussão no grupo focal. Para tornar o conteúdo mais visual, foi apresentada uma ilustração do conto, feita por Than (2013). Nela, o trecho do livro de Plath (1963) foi ilustrado no formato de uma história em quadrinhos, sendo um trabalho extraoficial de um quadrinista. A história foi entregue para cada um dos participantes e lida em voz alta por um deles. Após a leitura, os estudantes deveriam dizer sobre o que o conto os fez pensar.

Roteiro para investigação sobre estágio extracurricular e projetos de vida (Apêndice C): elaborado especificamente para este estudo, teve como objetivo conhecer as vivências e

opiniões dos participantes acerca das temáticas estágio extracurricular e projetos de vida. Este roteiro – do tipo semiestruturado – foi composto por questões abertas e fechadas, razão pela qual algumas perguntas deveriam ser respondidas por todos os participantes e outras não necessariamente.

Grupo Focal: Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica do grupo focal, definida por Gondim (2003) como uma técnica que coleta dados por meio de interações grupais ao discutir um tópico apresentado pelo pesquisador. Ainda segundo a autora, essa técnica pode ser utilizada para compreender o processo de construção de percepções, representações sociais e atitudes em um grupo de pessoas.

O grupo focal é uma técnica de entrevista em grupo que se apoia nas entrevistas grupais, contudo, apresenta diferenças fundamentais (Barbour, 2009; Gondim, 2003). Uma diferença importante refere-se ao papel do entrevistador ou moderador. O entrevistador grupal possui um papel mais diretivo e interventivo, tendo uma relação com cada membro do grupo. Já o moderador de um grupo focal exerce o papel de facilitador da discussão, de modo que enfatiza os processos psicossociais que emergem (Gondim, 2003). Desse modo, o moderador realça, em um determinado tema, o jogo de interinfluências da formação de opiniões, fazendo com que a unidade de análise do grupo focal seja o próprio grupo (Gondim, 2003). No grupo focal, observa-se que há maior foco no grupo, e não em cada participante individualmente. Assim, uma única opinião possa ser vista, em nível de análise e interpretação dos resultados, como do grupo (Bordini & Sperb, 2011).

Ainda em relação ao papel do moderador, é seu papel conduzir a discussão do grupo focal, de modo que os participantes não interajam somente com ele, mas entre si. Além disso, Barbour (2009) destaca que também cabe ao pesquisador preparar um roteiro e materiais que estimulem a interação entre os sujeitos. Isso pode gerar discussões com os participantes, além de ser uma maneira de garantir a interação grupal em momentos de silêncios.

Optou-se pela técnica do grupo focal uma vez que a presente pesquisa visa conhecer as concepções de estágios extracurriculares e a relação deste com o projeto de vida de estudantes universitários. Uma vez que existem poucas pesquisas que relacionem o constructo projeto de vida com estágios extracurriculares de universitários, acredita-se que com esta modalidade qualitativa será possível reunir informações e explorar temas pouco conhecidos.

Utilizando essa técnica metodológica, será possível abordar diversos sujeitos com vivências semelhantes, porém com particularidades, de modo que serão obtidos múltiplos dados. Isso é importante para a temática, uma vez que será um número maior do que seria se fosse utilizada a técnica de entrevistas individuais. Além disso, Flick (2009) também destaca que grupos focais conseguem acessar discursos e conversas cotidianas, sendo muitas vezes um método quase naturalista para conhecer representações e concepções. A interação entre o grupo origina dados e *insights* que seriam menos acessíveis sem a interação grupal, o que gera diversidade e diferença (Flick, 2009). Desse modo, ao mesmo tempo em que grupos focais beneficiam o pesquisador por apresentarem dados ricos, também favorece que os sujeitos tenham *insights* e experimentem diferentes formas de pensar acerca de uma temática.

Procedimentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, foi realizado um grupos focal com três participantes (Barbour, 2009). Escolheu-se essa técnica de coleta de dados por ela provocar discussões em profundidade e permitir o acesso a dados que seriam difíceis de serem acessados sem a interação grupal (Barbour, 2009).

Inicialmente, foi feito o contato com uma universidade particular a fim de que a diretora da faculdade de psicologia autorizasse a realização da pesquisa (Anexo D). A seguir, a pesquisadora entrou em contato com a entidade responsável por tratar dos assuntos

referentes aos estágios extracurriculares desta universidade, para acessar possíveis participantes. Assim, foi oferecida uma lista com o nome de todos os alunos de psicologia que realizavam estágio extracurricular juntamente com os seus respectivos e-mails. Desse modo, a pesquisadora enviou um e-mail para todos os 30 estagiários da lista. Nele, ela explicava quem era, comentava que sua pesquisa tinha interesse em conhecer o projeto de vida de estudantes universitários que fazem estágio extracurricular e os convidava para participar. Houve uma taxa de resposta bastante baixa, de modo que somente 12 pessoas responderam. Desses 12 alunos que responderam, cinco estudantes não participaram da pesquisa, dois por indisponibilidade de horário e três por desistência.

Desta maneira, participaram do estudo sete estudantes, sendo que quatro participaram do estudo piloto e três do estudo propriamente dito. A pesquisadora organizou a realização do estudo piloto e do grupo focal na própria universidade, em um horário extraclasse que fosse comum a todos(as) os participantes. Após uma explicação mais detalhada sobre a pesquisa, os(as) estudantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). A duração média foi de uma hora e meia e as sessões foram gravadas em áudio, para serem posteriormente transcritas. A pesquisadora do presente estudo agiu como moderadora do grupo focal. O conto do livro *A Redoma de Vidro* (Plath, 1963) foi entregue para cada uma das participantes e lido em voz alta por uma delas. A seguir, a pesquisadora seguiu o roteiro para investigação sobre estágio extracurricular e projetos de vida elaborado, de maneira semiestruturada.

Antes da realização da coleta de dados propriamente dita, foi feito um estudo piloto para verificar se a metodologia estava adequada à população e se emergiriam os resultados esperados. Esse estudo contou com quatro participantes, de ambos os sexos e com idades entre 20 a 22 anos, estudantes da mesma universidade e seguindo os mesmos critérios de inclusão, tendo duração média de uma hora e meia. Este grupo foi moderado pela

pesquisadora do presente estudo e contou com a observação de uma aluna de iniciação científica, do curso de psicologia. O estudo piloto teve como objetivo verificar a adequação dos instrumentos e possibilitar possíveis alterações na coleta de dados.

Durante o estudo piloto, observou-se que tanto o conto como o roteiro de perguntas estavam adequados, de modo que o grupo interagiu de acordo com o esperado pela pesquisadora e os assuntos esperados emergiram diante destes dois estímulos. Contudo, observou-se que os participantes trouxeram muitas questões sobre remuneração financeira, assunto que não tinha sido muito abordado no roteiro de perguntas. Além disso, a interação grupal ocorreu menos do que o esperado, de modo que os participantes respondiam individualmente as questões feitas pela pesquisadora, deixando de interagir com os demais. Assim, para o grupo focal propriamente dito foram incluídas mais perguntas sobre a importância da remuneração financeira e a pesquisadora passou a incentivar a conversa entre os participantes, gerando uma maior discussão dos assuntos propostos.

Procedimentos de análise de dados

As sessões de grupo focal foram gravadas em áudio e transcritas literalmente, para então serem submetidas a uma análise de conteúdo de acordo com Laville e Dionne (1999). Para estes autores, a análise de conteúdo significa desmontar a estrutura e os elementos do conteúdo para clarear suas características distintas e extrair seu significado. Para tanto, é necessário procurar os sentidos e as intenções, comparar e avaliar, para então descartar o secundário e destacar o essencial (Laville & Dionne, 1999).

As categorias foram elaboradas a partir das falas produzidas no grupo e organizadas em núcleos temáticos, seguindo o modelo aberto sugerido por Laville e Dionne (1999). Este modelo propõe que, no início, as categorias não são fixas, contudo adquirem forma no curso da análise. Foi adotado este modelo por ser um estudo de caráter exploratório, o qual a

pesquisadora possui a necessidade de aprimorar seu conhecimento acerca de um fenômeno, buscando levantar hipóteses.

Desse modo, a pesquisadora partiu com um número de unidades e agrupou as unidades de significado semelhante, para assim obter um primeiro conjunto de categorias, que foi um ponto de partida para as categorias finais (Laville & Dionne, 1999). Posteriormente, foram construídas matrizes que permitiram reunir as verbalizações apresentadas baseadas nas similaridades e diferenças. Todo esse processo de codificação, categorização e análise de dados foi feito pela pesquisadora, com base no modelo de Laville e Dionne (1999).

Depois, os dados foram interpretados com base na literatura. Além disso, o estudo seguiu o *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research* (COREQ) (Tong, Sainsbury, & Craig, 2007), que foi preenchido e está disponível no Anexo B.

Considerações éticas

Este estudo seguiu as diretrizes definidas na resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e na resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia, as quais dispõem sobre a realização de pesquisa com seres humanos. Assim, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. A coleta de dados foi iniciada somente após a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética, sob o número 88807218.1.0000.5481 (Anexo C).

Foi assegurado aos participantes o direito de escolher participar ou não da pesquisa, bem como de interromper a coleta de dados caso não desejassem mais participar. Além disso, o anonimato foi assegurado, de modo que os nomes e as características que poderiam expor os participantes foram trocados ou ocultados. Após a defesa desta dissertação, a devolutiva dos resultados será oferecida tanto para a instituição onde foi realizada a pesquisa como para as estudantes que participaram do estudo. A pesquisadora também manterá os dados da

pesquisa em arquivo digital, por um período de cinco anos após o término desta, conforme a resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. O arquivo ficará sob sua guarda, armazenado no laboratório de pesquisa de sua orientadora.

Resultados

Primeiramente, serão apresentados os resultados acerca das características do grupo de participantes. Em seguida, serão apresentadas as categorias encontradas na seguinte ordem: (a) projetos de vida, (b) estágio extracurricular, e (c) relação entre estágio extracurricular e projetos de vida. Cada categoria é composta de subcategorias, que também serão apresentadas nessa seção. Posteriormente, os resultados encontrados serão analisados e discutidos à luz da literatura.

Características do grupo de participantes

A seguir, serão apresentadas as principais características das participantes do estudo, obtidas principalmente por meio da ficha de dados sociodemográficos (Tabela 1). Esta caracterização é importante, principalmente no caso de pesquisas qualitativas. Destaca-se que os nomes foram trocados para garantir a privacidade das participantes.

Tabela 1. Características gerais das participantes do estudo.

Participante	Idade	Período do curso	Área do estágio	Início do estágio
Andressa	22	8º.	Escolar	Julho de 2017
Bianca	22	10º.	Jurídica	Março de 2017
Carla	22	10º.	Organizacional	Mai de 2017

Andressa vive com seus pais e uma irmã de 16 anos na mesma cidade em que a universidade se localiza. A estudante realiza estágio extracurricular há quatro anos, o que indica que ela faz estágio desde o primeiro ano da faculdade de psicologia. Além do estágio que desempenha atualmente, Andressa também já realizou um estágio extracurricular em um núcleo de assistência social e em uma empresa de Recursos Humanos (RH). Desta vez, o campo é uma escola. O estágio tem duração semanal de 30 horas e é remunerado. Andressa é a única participante que possui bolsa para subsidiar a faculdade, esta do Programa Universidade para Todos (Prouni).

Bianca tem dois irmãos de 28 e 27 anos, contudo vive somente com seus pais, na mesma cidade em que realiza a faculdade. Seu estágio extracurricular é realizado na Defensoria Pública do Estado de São Paulo, tem duração semanal de 20h e é remunerado. Este o único estágio que fez.

Carla tem pais divorciados, de modo que passa a semana na casa de um deles e o final de semana na casa do outro. Além dos pais, seus respectivos companheiros (padrasto/madrasta) também vivem nas residências. No que se refere ao estágio extracurricular, este é o primeiro que Carla já fez e é em uma empresa de tecnologia, na área de Recursos Humanos (RH), tem duração semanal de 28 horas e é remunerado.

Projetos de Vida

A primeira temática encontrada refere-se aos projetos de vida dos participantes. Ela foi dividida em duas seções, sendo projeto de vida espontâneo e projeto de vida questionado, de modo que o primeiro foi originado a partir do conto de Plath (1963) e o segundo diante das perguntas feitas pela pesquisadora. Para favorecer a visualização, foi feito um esquema com a categoria projetos de vida e suas demais subcategorias, que foram divididas pela maneira que emergiram no grupo focal, como pode ser visto na Figura 1.

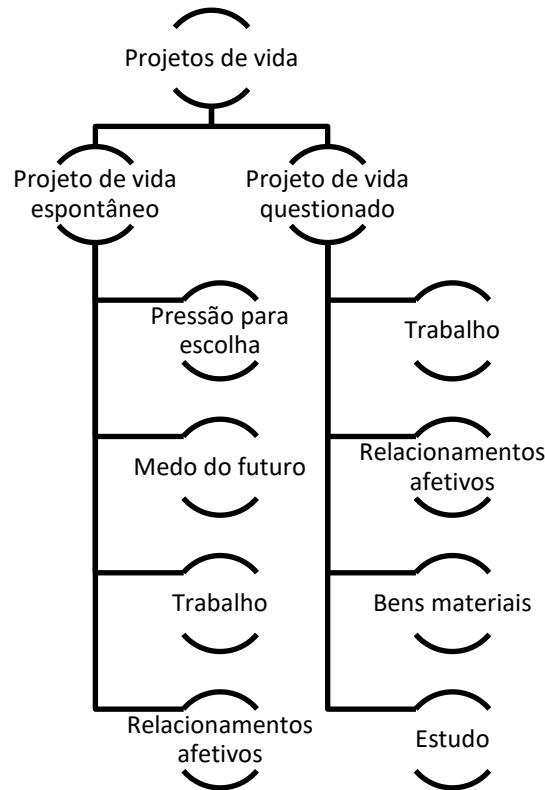


Figura 1. Categoria Projetos de Vida e suas subcategorias, que foram divididas em espontâneo e questionado, conforme apareceram na discussão do grupo.

Projeto de vida espontâneo

As participantes, diante do conto apresentado, começaram a contar espontaneamente o que pensavam em fazer no futuro e quais seriam seus projetos de vida. As respostas foram categorizadas nas seguintes subcategorias: (a) pressão para escolha, (b) medo do futuro, (c) trabalho e (d) relacionamento afetivos.

Algumas das subcategorias foram nomeadas de acordo com as dimensões da Escala de Projetos de Vida para Adolescentes (Gobbo & Dellazzana-Zanon, 2016). A escala é composta pelas seguintes dimensões: (a) Relacionamentos Afetivos, que refere-se a projetos relacionados a iniciar, manter, ou intensificar relacionamentos afetivos; (b) Estudo, sobre projetos relacionados à continuidade dos estudos; (c) Trabalho, referente a projetos de exercer uma profissão ou ter um emprego; (d) Aspirações Positivas, relacionado a projetos que indicam vontade de se melhorar enquanto pessoa ao longo do tempo; (e) Bens Materiais,

que seriam projetos que busquem a aquisição de bens materiais e melhoria da condição financeira; e (f) Religião/Espiritualidade, que são projetos associados com uma conexão pessoal com Deus ou com algo que se considere absoluto (Dellazzana-Zanon & Gobbo, 2016). No caso do presente estudo, foram encontradas quatro das seis dimensões da Escala de Projetos de Vida, divididas em Projeto de Vida Espontâneo e Questionado.

A primeira subcategoria encontrada, proveniente da discussão que o conto de Plath (1963) suscitou, foi referente a pressão que as participantes sentem em suas vidas, seja para se destacarem ou para fazerem determinada escolha. Para a participante Carla, o trecho lido remeteu a sentimentos de cobrança que ela vivenciou no último ano do Ensino Médio e no início da faculdade, como pode ser visto a seguir: *“Você precisa ser o melhor, você precisa ser mais, porque o seu futuro precisa ser brilhante e você precisa conquistar um monte de coisa e no final fica tanta coisa na sua cabeça que você não conquista nada, você fica estagnado”*. Carla associa essa pressão, causada por professores e internalizada por ela mesma, a sentimentos negativos e diz que conseguiu superar esses sentimentos somente com tratamento psicológico.

Embora as participantes tenham relacionado o conto com algumas vivências passadas, a maioria das associações foi feita com situações atuais ou situações que estavam por vir em um futuro próximo. Pelo fato de duas das participantes estarem no último ano da faculdade e a terceira estar no penúltimo, a temática do final da faculdade foi associada a uma pressão, tanto interna como externa, para decidir quais rumos suas vidas iriam tomar, principalmente no aspecto laboral. Esta pressão foi ilustrada por Andressa: *“Aí fica uma cobrança interna do que eu vou fazer e a cabeça da galera também, meus pais “ah tá se formando, o que vai fazer, pra onde vai? Ano que vem já” e eu tipo ahh!”*.

Apesar dos assuntos envolvendo o mundo do trabalho serem indicados como o principal causador da pressão para escolha, uma das participantes afirmou sentir-se

pressionada para tomar decisões relacionadas à família. Andressa afirmou estar dividida entre dedicar-se a sua carreira ou pensar em iniciar uma família nos próximos anos. Por desejar ter filhos jovem para manter sua energia e disposição, Andressa pensa em engravidar daqui a uns cinco ou seis anos, mas por não ter um trabalho efetivo ainda ou um companheiro que tenha os mesmos objetivos que ela, acredita que terá que adiar seus planos. Esse conflito pode ser visto na seguinte frase: *“E aí eu fico pensando, como que eu vou conciliar isso no plano família feliz e no plano estabelecer uma carreira? [...] Não tem ninguém me falando que eu tenho que fazer isso. Mas é, mais ou menos, eu internalizei essa pressão”*.

Por outro lado, a participante Carla não se sente pressionada para assuntos relativos a relações afetiva por achar que *“[ter um companheiro e família] são coisas que eu acho que vão acontecer sabe, não é uma coisa que precisa ficar pensando... agora o ir atrás, o estar empregado você tem que ir atrás”*. Para esta participante, as relações afetivas que ela pretende ter no futuro irão acontecer naturalmente, de modo que ela, além de não se sentir pressionada a seguir um modelo de vida ou tomar decisões importantes, não necessita tomar medidas ativas para conquistar o que deseja, o que difere das questões laborais.

A subcategoria medo do futuro aborda falas sobre apreensão e incertezas em relação ao futuro. Observou-se que, diante da formatura em curto prazo, a imersão no mercado de trabalho e o novo *status* de psicóloga, as estudantes se mostraram inseguras e preocupadas em relação ao futuro, como é visto na fala de Andressa: *“Acho que depois de me formar as possibilidades são assustadoras! De ficar pensando o que eu vou fazer depois? Que vai ser de mim?”*.

O mercado de trabalho é um aspecto que preocupa as participantes. Questões sobre empregabilidade, concursos públicos e o alto índice de desemprego favorecem com que as estudantes se sintam apreensivas com o período pós-formatura. Para Bianca, que gostaria de permanecer trabalhando no setor público, a perspectiva de passar em um concurso parece

remota. Com a alta concorrência e o pouco tempo disponível para estudar, a participante não vê seus planos se concretizando, como pode ser visto na seguinte frase: *“Eu vou estudar pra concurso vou fazer isso vou fazer aquilo só que não tem tempo [...] e aí você vê os figos ficando tudo preto... ano que vem não vai dar pra passar em concurso nenhum, sabe...”*. Nesta frase de Bianca, os figos são uma metáfora do texto de Plath (1963) para um projeto de vida desejado, de modo que, para a participante, o sonho de passar em um concurso público assim que se formar deixará de existir, uma vez que ela não acredita que conseguirá concretizá-lo.

Em relação ao mercado de trabalho e empregabilidade, algumas participantes demonstram conhecimento e desesperança em relação a ele. Para Bianca, que deseja trabalhar no setor público, existe muita concorrência para poucas vagas disponíveis, conforme demonstra na seguinte fala: *“Tem gente que faz cursinho de concurso público há 4 anos e não passa. Porque pra psicologia tem muita pouca vaga. Tipo uma vaga por concurso, de 4 em 4 anos, é muito desanimador...”*. Andressa também apresenta uma fala semelhante. Esta participante, que faz estágio em uma escola particular, gostaria de permanecer na área ou trabalhar no setor público, porém tem baixas expectativas de que isso irá se concretizar, como pode ser visto a seguir: *“Em escola é muito difícil... [...] Tipo vai ver em escola, é um psicólogo quando tem”*.

Diante deste cenário econômico repleto de dificuldades, que independem do esforço e dedicação das participantes, prevalece o sentimento de incerteza e medo em relação ao futuro. As participantes se veem sem muitas opções em relação ao mercado de trabalho e se sentem sem esperanças, o que pode ser visto pelas falas de Andressa *“Parece que eu não enxergo caminhos para onde ir depois”* e de Bianca *“Aí quando a gente sai da faculdade parece que a gente nunca vai conseguir um emprego na vida”*.

Em relação à subcategoria trabalho, foram agrupadas falas que se relacionam ao mundo laboral. Torna-se importante destacar que essa categoria é proveniente da discussão originada a partir do conto de Plath (1963).

Andressa foi a participante que primeiro mencionou um projeto de vida relacionado ao trabalho. Ainda que não tenha certeza do que pretende fazer após sua formatura, a jovem se mostra apreensiva a fazer alguma escolha. Embora pense em atividades de trabalho que deseje fazer no futuro, Andressa tem muitas ideias pautadas em atividades que não gosta: *“Acho que eu tenho muito na cabeça o que eu não quero. [...] Só que aí, beleza, RH eu sei que não quero, clínica também não, mas e aí o que eu quero? Porque em escola é muito difícil...”*. Apesar de apresentar uma área da psicologia com maior afinidade, no caso a área que realiza seu estágio extracurricular, Andressa não tem certeza se gostaria de seguir nela, por questões de difícil empregabilidade. Ainda assim, é visível que a escolha de Andressa é pautada em optar por não trabalhar em áreas em que não gosta e não se imagina atuando.

Por outro lado, a participante Carla apresentou um projeto de vida de trabalho bastante estruturado quando se referiu ao que deseja fazer após se formar. A participante, que estagia em uma empresa na área de RH, refere ter o desejo de continuar trabalhando nessa área para, futuramente, poder trabalhar na área clínica, como visto na seguinte frase: *“Eu amo clínica, eu trabalho em empresa porque quero entender a dinâmica empresarial porque muito provavelmente eu vou atender pacientes que trabalham em empresa. [...] É estratégico, entendeu? [...] Pra no final eu ser uma psicóloga clínica que eu quero ser”*. Carla ainda afirma não ter muitas afinidades com a área de RH, contudo vê a possibilidade de fortalecer o currículo e ganhar dinheiro para concretizar seu objetivo de ter uma clínica: *“É meu único objetivo, além de fortalecer meu currículo para ir para outras empresas, conhecer outras dinâmicas, para eu ter dinheiro para pagar meus cursos e atender na*

clínica”. Observa-se que a participante tem um caminho de trabalho traçado para alcançar seu objetivo laboral final.

A quarta subcategoria encontrada abrange falas referentes a relacionamentos afetivos, seja projetos de vida relacionados à família de origem, a ter um(a) companheiro(a), casar-se ou a constituir família. Esta subcategoria também foi proveniente da discussão do trecho de Plath (1963), contudo, diferentemente da subcategoria de trabalho, citada espontaneamente, a de relacionamentos afetivos emergiu quando a pesquisadora perguntou se as participantes pensaram em algo quando olharam os quadrinhos que não envolviam trabalho.

O primeiro assunto pertinente à temática relacionamentos afetivos que surgiu foi referente a filhos, mencionado pela participante Carla. A participante, que deseja se casar mas não pensa em ter filhos, considera que projetos de vida de relacionamentos afetivos têm mais possibilidade de acontecer sem que a pessoa necessite se engajar ativamente, como visto na seguinte frase: *“Eu tenho muita vontade de casar, mas assim, não tenho vontade de ter filho... Só que assim, são coisas que eu acho que vão acontecer sabe, não é uma coisa que precisa ficar pensando...”*. Além de uma falta de vontade e de aptidão, Carla justifica seu desejo de não ter filhos por querer se dedicar a sua carreira, e achar que seria muito trabalhoso conciliar as duas coisas: *“Eu não quero ser mãe, não acho que tenho aptidão para ser mãe mas um dos motivos de eu não querer ser mãe é que eu quero viajar e quero construir a minha carreira e essas coisas e eu acho que uma criança ia estragar. Eu já escolhi meu projeto de vida e quero continuar nele. Só que eu pensei nisso assim, eu desisti dessa parte de ter filho em prol de outras coisas, que isso seria um obstáculo”*. Para Carla, ter desistido de ter filhos por desejar fazer outras coisas na sua vida não é visto com um aspecto negativo, de modo que ela tem seu projeto de vida de maneira muito clara.

Por outro lado, a participante Andressa possui uma visão de projeto de vida de relacionamentos afetivos bastante distinta. Enquanto a participante Carla acredita que não seja necessário muito esforço para alcançar os projetos de vida em relação a esta categoria, Andressa sente-se preocupada em seguir o que planejou. A estudante tem o desejo de casar e ter filhos, contudo dá mais ênfase para o desejo de ser mãe, como é visto na seguinte frase: *“Eu tenho muita vontade de ter uma família, casar... Tenho vontade de casar e tal, mas eu tenho muita vontade de ter filhos...”*. Porém, a participante Andressa estabeleceu que gostaria de ter filhos com uma determinada idade, para que possa ter mais energia e disposição, como visto nessa frase: *“Eu quero ter filhos jovem pra poder brincar e tal, e justamente por trabalhar com criança eu vejo que eu quero o pique que eu tenho hoje pra brincar com os meus filhos. E aí eu fico, aí eu queria engravidar com uns 27”*. Contudo, a participante não acredita que conseguirá seguir seu plano de acordo com a idade que estabeleceu, por desejar realizar uma série de coisas antes de ser mãe, como exemplificado na seguinte frase: *“Eu quero ter filho até no máximo uns 27-28 anos, mas eu quero tipo com o cara lá que eu ficar, com o meu marido, sei lá quem, ficar junto com ele um tempo, viajando e tal, uns dois anos... então isso quer dizer que eu já tenho que estar namorando tipo agora! [...] Então eu fico nessa, porque eu quero também fazer uns mochilões”*.

Andressa, assim como as demais participantes, acredita que existe uma pressão biológica e social que mulheres enfrentam, quando pensam em questões como casamento, maternidade e trabalho. Para as estudantes, muitas vezes, mulheres precisam escolher ou enfatizar alguma das áreas anteriormente citadas, o que poderá prejudicar a outra. As estudantes parecem entrar em consenso que é necessária certa estabilidade financeira para que elas possam pensar em formar uma família, de modo que seria preciso priorizar a carreira em primeiro momento.

A pressa biológica que Andressa sente não é compartilhada por Bianca, que afirmou que deseja adotar seus filhos, como visto na seguinte frase: *“Eu não quero casar de jeito nenhum [...] Mas eu quero ter filhos, só que eu não tenho esse medo, assim, de idade porque eu não queria engravidar eu. Eu queria adotar, então não depende dos meus óvulos”*. Assim, por poder escolher quando quer ter filhos sem depender de seu sistema reprodutivo, Bianca acredita que poderá se dedicar a uma carreira e depois pensar em formar uma família, como visto em sua fala: *“Eu penso que aí sim dá para eu esperar ter um emprego, então eu posso me preocupar com isso [emprego] agora.”*

Projeto de vida questionado

De acordo com o roteiro de perguntas elaborado, a pesquisadora questionou às jovens acerca de seus projetos de vida, pedindo para que retomassem alguns dos pontos já mencionados diante do estímulo do conto e complementassem com demais informações. Foi questionado também quais medidas e atitudes as estudantes estavam tendo para alcançar os projetos de vida comentados. Nesta seção, foram encontradas as seguintes subcategorias: (a) trabalho, (b) relacionamentos afetivos, (c) bens materiais e (d) estudo.

Ao questionar as participantes acerca de seus projetos de vida, a pesquisadora pediu para que elas se projetassem para daqui cinco anos, para que um período de tempo concreto no futuro facilitasse a resposta. Observou-se que todas as participantes já apresentavam algum projeto de vida, embora o grau de elaboração tenha variado. Apesar disso, as participantes mostraram-se um pouco inseguras, no início, para responder esta pergunta, indicado por frases como: *“O que eu gostaria que acontecesse, né? Porque eu não sei o que vai acontecer amanhã”* (Carla), *“Ixi, rascunhos [de projeto de vida], vamos lá...”* (Bianca) e *“Eu tenho uma dificuldade enorme de fazer um projeto de vida. Essas perguntas de daqui 5 anos, daqui 10 anos, eu não sei o que vou fazer até lá, nossa, me dá calafrios... porque eu não consigo...”* (Andressa).

Observou-se que Andressa foi a participante que teve maior dificuldade de pensar acerca de seu projeto de vida. Ela respondeu muitas vezes que não sabia qual era seu projeto de vida, que tinha dificuldades de se projetar, que não sabia qual caminho traçar até em relação a alguns objetivos que já havia pensado e que tinha dificuldades de estabelecer metas: *“acho que para mim, estabelecer metas me dá um medo [...] Depois me coloca uma pressão, igual esse negócio aí da idade, botei na cabeça, aí tô vendo que tá chegando e me frustrei, me frustrei... não fiz, tô fracassando...”*. A participante parece justificar a dificuldade de elaborar seu projeto de vida por não gostar de estabelecer metas, por se frustrar quando não consegue cumpri-las.

A temática trabalho foi a primeira abordada pela maioria das participantes. Por meio dessas falas, observou-se que todas as participantes têm certa ideia do que pretendem fazer após terminarem a faculdade, quando pensam no aspecto do trabalho. Contudo, a certeza no que pretendem fazer no futuro, varia. Carla demonstrou ter um projeto de vida bem estruturado, em relação às demais participantes, no que se refere à área laboral, como visto na seguinte fala: *“Daqui a 5 anos eu ainda me vejo trabalhando em empresa, não quero cargos altos, não quero gerência, não quero nada assim muito importante... eu quero um trabalho que me dê uma remuneração fixa”*. A participante deseja um trabalho que não lhe tome muito tempo, mas que lhe ofereça uma estabilidade financeira, para que ela possa estudar psicologia clínica que é o que ela realmente gosta e que pretende trabalhar em um futuro mais distante. A participante ainda acredita que seu estágio e sua dedicação na faculdade farão com que ela consiga ser efetivada na empresa que estagia ou que consiga outro emprego na área de RH.

Quando questionada acerca de seu projeto de vida, a participante Bianca foi a única que não respondeu primeiro sobre seus objetivos em relação ao trabalho. Ela pretende trabalhar na rede pública, seja por concurso ou por Organizações Não Governamentais

(ONGs) e outras entidades conveniadas. Terminar a faculdade mesmo diante das dificuldades e prestar provas de concurso são algumas das coisas que a participante está fazendo para alcançar seus objetivos em relação ao trabalho. Embora não acredite que irá passar nos concursos que prestou, Bianca demonstra ter uma série de ações para “*não ficar parada*” no ano seguinte a sua formatura, que vão desde tentativas de concursos públicos até planos focados em dar continuidade aos estudos.

Andressa foi a participante que demonstrou ter mais dificuldade de pensar em seu projeto de vida. Após afirmar que não sabia responder e pensar um pouco, a participante mencionou que gostaria de trabalhar em escolas ou em algum serviço de assistência social, locais relacionados a estágios que ela fez ou está fazendo. Embora não saiba muito bem como faria para conseguir um emprego nas áreas que deseja, Andressa acredita que ter feito estágio em ambas as áreas poderá fazer com que tenha mais oportunidades, principalmente em relação ao setor privado.

A subcategoria relacionamentos afetivos foi a menos comentada pelas participantes, mesmo após o questionamento da pesquisadora, por já ter sido muito abordada diante do texto de Plath (1963). Desse modo, as participantes retomaram algumas ideias acerca do que pensam sobre seus projetos de vida associados a relacionamentos afetivos, principalmente em relação ao período questionado pela pesquisadora, os próximos cinco anos. Observou-se que nenhuma das participantes mencionou a família de origem, seja por considerar implicitamente que as relações se manteriam ou por pensarem somente em relacionamentos futuros.

Duas participantes mencionaram o desejo de estar com um companheiro, seja namorado ou marido. Carla pensa em estar casada ou morando junto com um companheiro, contudo acredita que isso irá acontecer “naturalmente”, ilustrado pela frase: “*ah isso aí [arranjar um companheiro], gente, joguei para Deus!*”. Andressa também afirma que teria

interesse de estar junto de uma pessoa, mas assim como Carla, está esperando que isso aconteça sem detalhar nenhum tipo de plano.

Em relação a filhos, Andressa havia mencionado anteriormente seu desejo de ter filhos em uma idade próxima. Contudo ela acredita que não estaria preparada ainda, como exemplificado por sua fala: *“Não vou ter [filho] ainda... porque assim, é a idade que eu pensava ser ideal mas ai eu vejo que daqui 5 anos tá logo ali, então daqui 5 anos eu não vou ter o dinheiro que eu quero pra ter o filho, não vou ter a maturidade que eu quero ter para ter o filho, então eu não vou ter um filho daqui a 5 anos”*. Observa-se que existe uma série de pré-requisitos para que Andressa queira ter filhos, como maturidade, condições financeiras e um relacionamento amoroso duradouro. Desse modo, a estudante pensa que terá que adiar seu plano de ter filhos jovem. A participante Bianca também mencionou o desejo de ter filhos, contudo em um longo prazo. Ela também foi a única participante que mencionou o desejo de ter animais de estimação como parte da família. Como os projetos de ter filhos seria depois dos cinco anos perguntados, nem Andressa nem Bianca indicaram algum meio concreto de alcançar esse objetivo.

A terceira subcategoria encontrada foi a de bens materiais, que abrange falas referentes a aquisição de bens materiais, como por exemplo obter moradia própria, ter um carro, ganhar dinheiro ou ter uma melhora financeira e fazer viagens. Destaca-se que as participantes não tiveram muitas falas referentes a esse tipo de projeto de vida, estando mais focadas em projetos de viajar ou sair da casa dos pais.

Todas as participantes demonstraram desejo de sair da casa dos pais, apresentando variações de com quem ou onde gostariam de estar morando. A participante Carla gostaria de estar morando sozinha, com um companheiro ou com colegas, afirmando desejar sair da casa de seus pais assim que se formar. A mesma ideia é compartilhada por Bianca, que também pensa em dividir um apartamento com colegas, mas sem saber um período

específico que deseja fazer isso e enfatizando que não quer morar com uma pessoa com quem tenha um relacionamento íntimo. Por fim, Andressa também pensa em sair da casa dos pais, mas não sabe como e não tem certeza que isso acontecerá nos próximos cinco anos, de modo que acredita que estará apenas pensando e pesquisando o mercado imobiliário.

As participantes também mencionaram o desejo de fazer diversas viagens, como intercâmbios e viagens do tipo “mochilão”. A participante Carla, por exemplo, indicou que gostaria de viajar e mencionou desejar fazer um “mochilão” na África. Contudo quando questionada a respeito de atitudes que a ajudem a concretizar seu projeto de vida, Carla afirmou que não tinha nenhum plano traçado porque seu foco era arranjar um emprego efetivo antes, como exemplificado nesta fala: *“É que no momento eu só quero um emprego [risos], depois eu penso nisso [...] Uma coisa de cada vez né? justamente para não ficar aquele monte de figo que depois você não enxerga o que tá lá em cima e cai no seu chão. Eu acho que a gente tem que ir aos pouquinhos, colocar metas, e metas possíveis, para a gente não ficar frustrado no meio do caminho, se cansar”*. A participante Carla demonstra que, antes de estabelecer um plano para seus projetos de vida relacionados a viagens, ela pretende alcançar seu projeto relacionado a trabalho, indicando uma hierarquização de metas. Novamente, o “figo” da fala da participante relaciona-se ao livro de Plath (1963), sendo uma metáfora para um futuro desejável.

As demais participantes também têm desejo de fazer uma viagem do tipo “mochilão”. No caso de Bianca, ela deseja fazer uma viagem pelo Brasil, auxiliando em projetos sociais que realizam a construção de escolas em áreas economicamente vulneráveis. Ela também deseja fazer uma viagem estilo “worldpackers”, que seria um tipo de intercâmbio de trabalho, no qual a pessoa troca sua força de trabalho por moradia em outros países. Bianca disse já estar pesquisando a respeito desse intercâmbio e desejar trabalhar com permacultura.

Andressa é a participante que tem o projeto de vida relacionado a viagens de maneira mais estruturada. Segundo a própria participante: *“Eu acho que o que mais eu vejo caminho agora é a viagem, porque como eu já planejei muito tempo já tá tudo planejado, só falta ir...”*. Andressa demonstrou desejo de realizar uma viagem estilo “mochilão” na América do Sul, já tendo pesquisado seu roteiro e gastos. Por conta do orçamento e por planejar esta viagem há muito tempo, ela considera fazer sua viagem que está em segundo plano, que seria um “mochilão” em estados do Brasil. Assim como a da América do Sul, a participante afirma estar com tudo planejado e pensa em viajar nas suas próximas férias, dependendo apenas da questão financeira.

Por fim, a última subcategoria encontrada é referente a estudo, relacionando-se ao objetivo de começar ou continuar estudando, seja o desejo de fazer outra faculdade ou permanecer estudando psicologia. Embora, atualmente, todas as participantes sejam estudantes de psicologia e permaneçam estudando e trabalhando, a temática estudo emergiu quando pensavam em seus projetos de vida. Contudo, apenas duas delas mencionaram o desejo de continuar estudando.

A participante Carla foi a que mais mencionou projetos de vida relacionados a estudo. Carla quer fazer uma especialização e cursos focados na área de psicologia clínica. A participante demonstra ter muito interesse nessa área, afirmando que seu objetivo de permanecer trabalhando em RH das empresas é para subsidiar seus cursos para se aprimorar como psicóloga clínica, processo que ela considera contínuo. A participante Bianca também indicou ter interesse em fazer uma pós-graduação e cursos de aprimoramento, como pode-se ver na seguinte fala: *“Tentando prestar várias provas, além de concurso que eu sei que não vou passar, prova de aprimoramento, pós, coisas assim, para não ficar parada ano que vem... E aí ir construindo...”*. Com esta fala, entende-se que Bianca vê os estudos como uma

maneira de seguir com seus projetos de vida, além de um jeito de permanecer ativa na psicologia e fazendo alguma atividade no período pós-faculdade.

Estágio Extracurricular

A categoria estágio extracurricular compreende todas as falas referentes a esta experiência de vida das participantes. Esta temática foi bastante recorrente na discussão do grupo focal, emergindo diante do trecho do livro e das perguntas feitas pela pesquisadora. Para esta categoria, foram encontradas as seguintes subcategorias: (a) motivações, (b) experiências positivas, (c) experiências negativas e (d) consequências para o desenvolvimento. Esta categoria e suas subcategorias podem ser visualizadas no esquema a seguir (Figura 2).

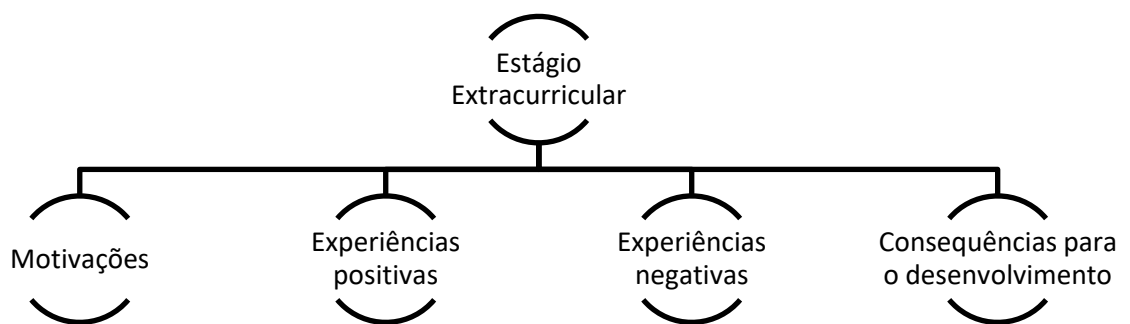


Figura 2. Categoria Estágio Extracurricular e demais subcategorias encontradas.

A primeira subcategoria está relacionada com as motivações que levaram as estudantes a procurar um estágio extracurricular e que as mantiveram nele. É importante destacar que no curso de psicologia, existe uma série de estágios obrigatórios. Na universidade em questão, do 8º ao 10º semestre, há um grande foco nos estágios curriculares, de modo que os estudantes precisam cumprir de dois a três estágios curriculares por semestre, com o total de 12 a 16 horas semanais. Assim, o estágio extracurricular deve ser conciliado com os demais estágios curriculares, sendo que alguns estudantes conseguem com que seus estágios extracurriculares sejam equivalentes aos curriculares. Embora mencionassem seus estágios curriculares, o grupo foi focado nos estágios extracurriculares

e somente Andressa mencionou que realizou o processo de equivalência, de modo que seu estágio extracurricular era equivalente ao estágio curricular de psicologia escolar.

Considerando a obrigatoriedade do estágio no curso de psicologia, torna-se interessante questionar a motivação que as estudantes tiveram para procurar um estágio além dos oferecidos pela universidade. As participantes elencaram alguns motivos que as fizeram procurar um estágio extracurricular, como por exemplo, aprender, ganhar experiência prática, fortalecer o currículo, manter-se trabalhando, ganhar dinheiro, buscar um sentido para faculdade e conhecer o trabalho do(a) psicólogo(a).

A participante Carla destacou o aprendizado, a busca por experiência prática e o fortalecimento do currículo como alguns fatores que a motivaram a buscar um estágio extracurricular. Contudo, quando questionada sobre o principal motivo, ela disse: *“Eu queria ter uma história de vida, ter vivido mais coisas para eu ser uma boa psicóloga clínica [risos], não era só para fortalecer o currículo, nunca foi o objetivo primário...”*. Para Carla, ter uma história de vida e conhecer diferentes dinâmicas e vivências foi um fator importante para a busca pelo estágio. Esse foi um dos motivos que fizeram Carla optar por um estágio de RH, além das facilidades que apresentava, como inglês avançado e conhecimento do pacote *office*, embora sua grande área de interesse seja a psicologia clínica.

Para Bianca, o dinheiro e o fortalecimento do currículo foram fatores importantes para a busca de um estágio extracurricular, visto que os estágios curriculares são comuns a todos os alunos e não oferecem remuneração. Contudo, a participante elencou como principal fator para fazer estágio extracurricular a busca de sentido, como visto a seguir: *“O meu era mais uma busca de sentido para a faculdade porque tava osso [...] Eu pensei: eu preciso de um sentido de vida, alguma coisa [...] Aí prestei como quem não quer nada assim, e fez todo sentido”*. A participante relatou encontrar-se em um período da faculdade em que

não via sentido nas coisas que aprendia na teoria, de modo que a realização do estágio lhe mostrou a psicologia na prática e deu sentido para os conteúdos aprendidos.

A necessidade de manter-se ativa e trabalhando durante a faculdade foi uma das motivações que fizeram com que Andressa buscasse um estágio extracurricular, como pode ser visto na fala a seguir: *“Eu sempre trabalhei, acho que desde os 15-16 anos eu trabalho, seja fazendo bico em festa, buffet e os roles de adolescente ou quando eu sai do Ensino Médio eu fui trabalhar em empresa, aí fui pro role lá da prefeitura...”*. Andressa é a participante que mais realizou estágios extracurriculares, sendo que além da escola que estagia no momento, já estagiou em um núcleo de assistência social e empresa de RH. Isso demonstra que a participante tem se mantido em alguma atividade laboral desde a adolescência. Andressa também mencionou que, por ter feito um curso técnico de administração, percebeu que havia muitas diferenças entre a prática e a teoria, e temendo que isto também acontecesse com a psicologia, quis ter a experiência prática. Para essa participante, o estudo da psicologia não era suficiente para que ela “se sentisse psicóloga”, de modo que a realização de uma atividade prática pode proporcionar este sentimento.

Além do questionamento acerca dos motivos que fizeram com que as participantes procurassem um estágio extracurricular, elas também foram convidadas a pensar em quais seriam as motivações de seus colegas para fazer o mesmo. Diante disto, as estudantes concordam que o principal motivo seria a remuneração financeira. Para Bianca: *“O dinheiro é o que mais acontece assim... a gente estando no noturno, assim, eu vejo que muita gente odeia RH, odeia o que faz, mas tá lá exatamente porque precisa do dinheiro”*. Embora as participantes não demonstrem precisar do dinheiro do estágio como meio de subsistência, todas mencionaram esse fator como tendo grande importância para a realização do estágio. Para Carla, este foi um dos fatores que a fez continuar motivada a ir no estágio quando se sentia insatisfeita com ele: *“A remuneração, pelo menos do meu estágio, é muito boa, e*

quando eu estava surtando porque eu odiava o que estava fazendo, que era só coisa operacional, o que me manteve lá dentro foi a remuneração e os benefícios, porque são muito altos e tipo é muito bom ter a minha independência”. Desse modo, embora não tenham a remuneração como necessidade, ela é vista como um motivador tanto para que as participantes procurassem um estágio, como para que se mantivessem nele. Além do dinheiro, as participantes destacaram ganhar experiência, fazer alguma atividade durante a graduação e dar um sentido para o conteúdo visto na faculdade.

No geral, todas as participantes veem sua experiência como estagiárias de maneira positiva. Contudo, na subcategoria experiências positivas, estão agrupadas as falas e vivências de estágio vistas somente de forma positiva pelas participantes. Andressa e Bianca demonstram gostar muito dos lugares que estagiam, respectivamente em uma escola particular e na Defensoria Pública, como visto em suas frases: *“eu amo trabalhar naquela escola, nossa, lugar que eu mais me encontrei e eu adoro lá, adoro o que eu faço, adoro as pessoas de lá... Por mim não saia de lá nunca”* de Andressa e *“Eu tô desde o começo do ano passado lá, e é o lugar perfeito e maravilhoso, mas eu sei que vai acabar...”*. As duas participantes relatam que gostariam de continuar trabalhando no estágio atual se pudessem ser efetivadas. Embora Carla não apresente falas de apreço por seu estágio, ela afirmou que gostaria de ser efetivada nele: *“Meu projeto daqui 5 anos é manter é ficar no RH por um tempo... não vai ser a minha vida inteira no RH, nunca...”*. Assim, embora não goste e não tenha interesse em permanecer no seu estágio extracurricular por um período longo de tempo, Carla tem experiências positivas o suficiente para desejar ser efetivada, principalmente por ser parte de seu projeto de vida a longo prazo.

Como experiências positivas, Andressa e Bianca destacaram a autonomia de tomar decisões, o suporte oferecido pela instituição do estágio, a flexibilidade e a aprendizagem. Em relação à autonomia, Bianca destaca: *“ele [supervisor do estágio] dá muita, muita*

autonomia, mas com suporte, não é uma autonomia vai lá, faz e se vira... então ele fala faz como você quer, me mostra e aí a gente vê". Embora acredite que nem todos os estágios ofereçam este grau de autonomia, Bianca acredita que esta liberdade de tomar decisões favorece seu desenvolvimento pessoal e profissional. Andressa compartilha da mesma opinião, afirmando que, muitas vezes, as professoras da escola buscam conselhos e sua opinião sobre diversos assuntos, de modo que ela pode tomar a decisão que pensa ser a melhor.

Contudo, por ser uma estagiária, Andressa se vê no direito de, em algumas situações, dizer que não sabe, como visto em sua fala: *"Eu me dou o direito de falar: não sei, acho que tem que ver isso aí porque eu não sei"*. Para a participante, o fato de ser uma estagiária, ou seja, uma psicóloga em formação, lhe dá a liberdade de pensar e pesquisar o que não sabe, diferentemente de uma funcionária contratada, que teria certa pressão para responder. Esse aspecto é visto como positivo por Andressa.

A flexibilidade também foi um ponto positivo indicado pelas três participantes. Andressa destaca a possibilidade de negociar com o contratante, para que consiga conciliar o trabalho, o estudo e a vida pessoal: *"Eu gosto muito dessa flexibilidade... se eu preciso sair mais cedo, tipo agora eu tava tirando [carteira de] habilitação, aí tal dia eu não venho, tal dia tenho que sair mais cedo..."*. Para a participante, este é um benefício que ela tem por estar na posição de estagiária, de modo que existe um tratamento diferenciado em relação aos demais funcionários que, por serem contratados, não possuem essa liberdade.

Por outro lado, a subcategoria experiências negativas engloba as vivências vistas negativamente associadas ao estágio extracurricular. Com exceção de Carla, as outras participantes tiveram uma tendência de falar dos pontos positivos do estágio, de modo que a maioria dos pontos negativos foi originada de uma questão feita pela pesquisadora. Carla foi a única participante que apresentou falas negativas em relação ao estágio de maneira

espontânea, como por exemplo quando a pesquisadora questionou o que era ser estagiária para as estudantes: *“Ai uma merda... eu acho um saco...”*. Carla também foi a participante que apresentou mais pontos negativos em relação ao estágio, embora as demais participantes, por vezes, concordassem ou levantassem outros pontos negativos. Os principais tópicos vistos como negativos pelas participantes foram: não aprender, atividades distantes da prática do psicólogo, falta de suporte teórico, falta de autonomia e falta de tempo. Observa-se que alguns dos pontos foram levantados por apenas uma das participantes.

As três participantes entraram em consenso em dois pontos negativos: a falta de suporte teórico e de tempo. Em relação ao primeiro, as participantes acreditam que nem todas as atividades realizadas no estágio foram aprendidas durante a faculdade, destacando este fator como uma falha da universidade, como demonstrado por Bianca: *“Eu tenho um ranço muito grande com a grade [curricular], porque não prepara a gente... a gente fica muito na teoria”*. Para as participantes, falta um suporte da faculdade para algumas atividades que elas desempenham no estágio, de modo que a ligação entre teoria e prática deixa a desejar.

Embora destaquem que a maioria das atividades que desempenham sejam do escopo de um profissional da psicologia, elas sentem que nem sempre a faculdade as prepara para a prática, conforme a seguinte fala de Andressa: *“Quando você chega é totalmente diferente e aí não tem mais as matérias teóricas para embasar e aí você fica tentando lembrar do que você viu 2 anos atrás só que já foi...”*.

O segundo tópico de consenso entre as participantes, a falta de tempo, pode ser ilustrado pela fala de Bianca: *“Falta de tempo para fazer as coisas da faculdade, porque a gente meio que gasta metade do dia com estágio, metade do dia com a faculdade aqui, aí você chega em casa morrida, não quer fazer nada, no final de semana você tem que ter uma vida social, né? então é difícil...”*. Por gastarem, no mínimo, quatro horas por dia no estágio extracurricular e ainda precisarem frequentar a faculdade ou realizar os estágios obrigatórios,

as participantes sentem que falta tempo para estudarem as matérias requeridas pela faculdade. Para lidarem com esta questão, as estudantes tentam aproveitar momentos inusitados para estudar, como demonstra Bianca: *“Você aprende a se adaptar, aprende a fazer coisa tipo, nos 10 minutos que você tá esperando o médico”*.

Para além do estudo, as estudantes acreditam que a falta de tempo também traz prejuízos para outras áreas, como relata Andressa: *“Minhas amigas, eu não vejo as pessoas mais [risos] porque todo mundo tem os seus horários e aí a minha agenda é super restrita, quando abre uma brecha na dela eu não posso, quando é na minha ela não pode...”*. Para essa participante, seus círculos sociais e familiares são prejudicados por sua falta de tempo, por precisar trabalhar durante a semana e estudar assuntos da faculdade nos finais de semana.

Bianca e Carla ainda acreditam que esta falta de tempo as prejudica em relação a seus projetos de vida: Para Bianca: *“É difícil para o projeto de vida também, porque a gente quer fazer isso, quer fazer aquilo, mas não tem tempo para estudar para provas, sabe?”*. Desse modo, para essa participante, a falta de tempo pode interferir também em seus projetos futuros, uma vez que limita o tempo disponível para estudar para concurso e assim trabalhar no setor público, como ela deseja. A mesma opinião é compartilhada por Carla, que acredita que a falta de tempo a impede de estudar psicologia clínica, a área que deseja atuar após formada: *“Nem é a falta de tempo para fazer as coisas da faculdade, mas era pra eu estudar outras coisas... voltada também a clínica, né? [...] Eu não tenho tempo para me aprofundar nas questões que eu queria.”*. Carla vê o impacto desta falta de tempo para estudar psicologia clínica tanto a curto prazo como longo, uma vez que sente que poderia se dedicar mais ao estágio curricular de clínica se tivesse tempo para leituras e palestras.

Os outros pontos negativos citados foram levantados apenas por Carla. Para a participante, seu estágio não lhe oferece muitas oportunidades de aprender, de se desenvolver e de ter autonomia. Segundo ela: *“O objetivo do estágio é me dar experiência,*

é me dar aprendizado... e ele me deixou encubada, engessada [...] Tudo é muito burocrático, tudo tem que passar por um monte de aprovação... e eu ficava muito desmotivada". A participante sente que seu estágio não lhe dá autonomia, não lhe dá oportunidades de se desenvolver, aprender e ser criativa, o que a deixa muito desmotivada.

Carla destaca que o início do estágio foi mais difícil primeiro pelo fato dela ter expectativas altas, como visto nesta fala: “[Eu achava] *que eu ia adorar, ajudar as pessoas, que eu ia conseguir mostrar tudo que conheço, que eu sou capaz de fazer.... não tem nada a ver!*” e também por desempenhar tarefas mais distantes da psicologia: “*Eles me operacionalizaram desde o começo. Só passaram tarefas burocráticas*”. Além de não gostar de realizar as atividades burocráticas, tanto por acreditar não ser tarefa do(a) psicólogo(a) como por sentir que esse trabalho não favorecia sua criatividade e desenvolvimento profissional, a participante afirmou se sentir “inútil” e não poder usar a capacidade que tem para desempenhar algumas atividades. Para Carla, embora as atividades tenham melhorado e agora ela faça recrutamento e seleção, atividade que gosta, ela ainda destaca pontos negativos: “*Esse ano deu uma melhorada só que ainda assim, continuo fazendo as tarefas que eles têm preguiça de fazer*”. Carla acredita que muitas das atividades desempenhadas fogem do escopo da psicologia e são passadas para ela, pois os demais funcionários não querem realiza-las e ela, como estagiária, precisa fazê-las.

Por fim, diferentemente das outras participantes, Carla sente que não possui autonomia no trabalho. Embora ter autonomia e iniciativa sejam características importantes para os supervisores de estágio da participante, ela acredita que isso não ocorre na prática: “*não tem voz nenhuma... e aí tudo que eu dava alguma ideia assim, “ah tem que perguntar para essa pessoa e não sei o que”, e no meu feedback falaram que eu não tinha iniciativa...*”. Diante dos relatos de autonomia das demais participantes, Carla apresentou a seguinte fala: “*tenho gente mandando eu fazer as coisas ... eu queria crescer, eu queria me desenvolver,*

queria eu ter a autonomia que eles [os supervisores] tanto cobram". Sendo assim, embora os contratantes afirmem a importância da iniciativa e autonomia, Carla sente que, na prática, ela necessita seguir muitas ordens e não tem possibilidades de tomar decisões sozinha, o que é visto como negativo pela participante, visto que ela considera esse aspecto como fundamental para seu desenvolvimento profissional.

As demais participantes do grupo acreditam que muitos dos aspectos negativos levantados por Carla estão relacionados a área de estágio dela. Andressa, que já realizou um estágio extracurricular em psicologia organizacional, concorda com alguns pontos com Carla, como visto nesta fala: *"quando eu trabalhava no RH eu sentia [que não tinha autonomia], não sei se é uma coisa de empresa"*. Bianca também trouxe exemplo de colegas que fazem estágio extracurricular e compartilham a mesma sensação: *"minhas amigas que fazem estágio fora falam que estagiário não tem voz nenhuma, ainda mais em empresa"*. Assim, muitas das experiências relatadas como positivas ou negativas podem estar fortemente relacionadas ao campo de estágio extracurricular no qual as participantes estão inseridas.

Por fim, a subcategoria consequências para o desenvolvimento abrange falas referentes a mudanças desenvolvimentais observadas pelas participantes e atribuídas a realização do estágio. A independência financeira foi um ponto levantado pelas três participantes, visto como passo importante para seus desenvolvimentos. Por serem alunas de uma universidade particular e de famílias de classe média, as participantes não necessitam utilizar o dinheiro do estágio para sua subsistência ou para ajudar suas famílias, de modo que têm autonomia para administrar o dinheiro do jeito que desejarem.

O fato de passarem a ter seu próprio dinheiro e não dependerem mais dos pais para assuntos como lazer e gastos pessoais é visto de maneira bastante positiva pelas estudantes, como visto na fala de Carla: *"Eu achava injusto pedir as coisas pros meus pais, eles já dão*

maior dinheirão aqui, investiram a vida inteira em mim e agora tenho que pedir pra eu sair, sabe...”. As participantes demonstram sentirem-se gratas ao investimento que os pais fizeram na educação e na carreira delas, de modo que se sentem satisfeitas de utilizar o dinheiro do estágio para cobrir parte de seus gastos pessoais.

Essa administração do dinheiro também está associada a outro ponto levantado pelas participantes, referente a tomar decisões e se impor no mundo. Antes do estágio, as participantes se viam de maneira mais passiva no mundo, como demonstra a fala de Bianca: *“Até então você só aceita, você tem que fazer isso, fazer aquilo, e você vai, estuda porque seu trabalho é estudar”*. Com o estágio e as novas responsabilidades, as participantes se vêm de maneira mais ativa na sociedade, como indica Bianca: *“quando você começa a ter que tomar suas próprias decisões, a ter que é administrar seu dinheiro, isso é muito estranho... eu decido com o que eu vou gastar meu dinheiro... é ter que tomar decisões e se colocar no mundo”*. Além dessa mudança social, o estágio extracurricular fez com que as participantes se desenvolvessem como profissionais, como demonstra Andressa: *“Me dava assim um ranço, eu não me sentia psicóloga... claro que eu não sou ainda, mas eu ficava só estudando”*. Essa fala indica que a experiência de ter feito o estágio extracurricular foi fundamental para que a participante mudasse sua autopercepção profissional e começasse a se enxergar como psicóloga.

As novas responsabilidades e decisões que as participantes precisaram tomar graças aos estágios também causaram uma ideia de “amadurecimento” nas participantes, como indica Carla: *“Eu senti que eu amadureci muito. Eu me sinto uma adulta, que era uma coisa que eu não sentia até eu entrar no estágio...”*. Para a participante, sua rotina no estágio, obrigações, responsabilidades e independência financeira fizeram com que ela mudasse sua autopercepção, de modo que ela sente que alcançou a adultez graças a ele. Isso pode ser visto na seguinte fala de Carla: *“Uma jovem adulta! Até eu ter o meu estágio e ter minhas*

responsabilidades como profissional [...] e a nossa independência financeira muda completamente a maneira como você vê o mundo... eu hoje me sinto crescida...”. As demais participantes também sentem que o trabalho e a independência financeira fizeram com que elas sentissem que alcançaram a adultez, embora Bianca afirme não se ver completamente como adulta.

Estágio Extracurricular e Projetos de Vida

A presente categoria refere-se a falas das participantes que relacionam as temáticas estágio extracurricular e projetos de vida. A maior parte da discussão sobre estas duas temáticas foi originada diante de uma questão feita pela pesquisadora a respeito de uma possível relação entre estes dois temas. A presente categoria possui duas subcategorias, como pode ser visto no esquema a seguir (Figura 3):

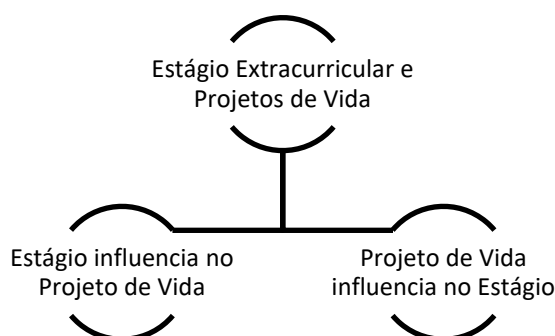


Figura 3. Ilustração da categoria Estágio Extracurricular e Projetos de Vida.

As participantes Andressa e Carla acreditam que o estágio extracurricular é parte do projeto de vida, como visto pela seguinte frase: *“Eu acho que o estágio é parte do projeto de vida... porque é a sua vida, então você tá colocando as coisas nela, as suas experiências...”* (Carla). O estágio é visto como mais um componente ou experiência que ajuda a formar o projeto de vida das participantes. Para Carla, o estágio extracurricular é peça fundamental para que ela alcance seu projeto de vida, estando fortemente relacionado, como visto na seguinte fala: *“Eu preciso desse estágio, preciso desse nome no meu currículo, pra alcançar meus objetivos, que fazem parte do meu projeto de vida”*. Essa

opinião é compartilhada por Andressa, como pode ser visto nesta fala: *“Preciso de dinheiro, então vou fazer o estágio extracurricular, pra conseguir o dinheiro para fazer as coisas que eu quero... quero trabalhar em tal lugar, então vou fazer o estágio para ter experiência para trabalhar em tal lugar...”*. Para Andressa, o estágio lhe oferece condições para que ela possa conquistar o projeto de vida que deseja, seja pelo dinheiro que lhe proporciona viagens e uma boa condição de vida, como a experiência na área que pode ter papel importante para que ela consiga um emprego no futuro.

Ainda que concorde com as demais participantes, para Bianca, seu estágio é seu projeto de vida, uma vez que ela pretende trabalhar no lugar que estagia daqui a um tempo. A participante Bianca também foi a primeira a associar mudanças em seu projeto de vida ocasionadas pelo estágio extracurricular, quando pensou na relação entre estas duas temáticas. Para a participante, sua vivência como estagiaria causou algumas mudanças em si mesma, que tiveram impacto em seu projeto de vida, como visto na seguinte fala: *“Mudou tudo que eu pensava [...] Tudo que eu quero pra minha vida, meu projeto de vida. A principal mudança que eu penso que foi quando eu estava nessa busca de sentido da faculdade, que eu pensava “ah quero ser professora” [...] e aí eu vi que não, que eu posso fazer outras coisas e a vivência que eu tenho lá, eu sinto que mudou completamente esse projeto de vida sim...”*. Para Bianca, a vivência do estágio e as atividades desempenhadas nele lhe mostraram atividades que ela gosta e gostaria de fazer quando formada em psicologia. Assim, ela pode construir um projeto de vida diferente do que havia imaginado antes, que seria ser professora universitária, por entrar em contato com uma realidade diferente.

Diante da fala de Bianca, a participante Andressa também destacou mudanças em seu projeto de vida ocasionadas por suas vivências no estágio extracurricular, principalmente relacionadas a ver uma diferente área de atuação na psicologia e repensar o que deseja trabalhar após formada, como pode-se ver na seguinte fala: *“Relacionado ao projeto de vida,*

mudou porque eu entrei na psicologia achando [...] que no máximo assim eu ia ter uma clínica e faço terapia com criança e tal [...] e aí eu comecei a fazer estágio e falei “não, não quero clínica não, acho que eu quero vivência em grupo tal” e aí o fato de ir pra RH e já ser mais um que, cortou um [...] então me ajudou a enxergar o que eu queria mais, embora eu não sabia bem o que eu quero... ”. Além disso, o seu estágio em RH de Andressa a ajudou a ver uma área que ela anteriormente cogitaria trabalhar, contudo, não viu mais como um projeto de vida possível após sua vivência. Ainda que a participante não tenha certeza de seu projeto de vida e do que deseja fazer após formada, com base em sua fala, observa-se que o estágio extracurricular limitou suas possibilidades de acordo com seus gostos pessoais, de maneira vista como positiva pela participante.

As três participantes também destacaram mudanças que o estágio extracurricular causou, que tiveram impactos em suas identidades e, indiretamente, em seus projetos de vida. A fala de Andressa ilustra o tipo de mudanças relatadas pelas participantes: *“E como pessoa também, além do crescimento e do amadurecimento, acho que essa forma de enxergar o outro também, né?”.* Para Bianca, entrar em contato com uma população vulnerável e de nível socioeconômico baixo a fez perceber certos privilégios e ocasionou algumas mudanças, como visto na seguinte frase: *“Mudou minha visão política, mudou minha visão de relação com as pessoas, de como tratar as pessoas mesmo, mudou tudo...”.* A participante Carla acredita que seu estágio proporcionou experiências distintas das que já havia tido, principalmente no modo como lidava com as pessoas. Além disso, Carla citou que seu estágio lhe proporcionou um contato com um ambiente diferente do familiar/casa e educacional/universidade com os quais estava acostumada.

Pelas falas e respostas das participantes, observou-se que as estudantes acreditam existir uma relação mútua entre as temáticas estágio extracurricular e projetos de vida. Para

elas, o estágio extracurricular seria parte de seus projetos de vida, de maneira direta ou indireta, ao mesmo tempo que influenciaria no projeto de vida que elas estão construindo.

Discussão

O presente estudo teve como objetivo principal conhecer as concepções de estudantes universitários sobre o estágio extracurricular e as implicações desta experiência em seus projetos de vida. Além disso, de maneira específica, buscou-se conhecer se existem e quais eram os projetos de vida desta população e como a experiência do estágio extracurricular era vista por ela.

De acordo com os resultados, observou-se que a temática projetos de vida encontra-se bastante presente na vida das participantes, de modo que o assunto emergiu espontaneamente diante do trecho lido. Isso pode ser explicado pelo período do desenvolvimento que as participantes se encontram, a adultez emergente. Para Bronk (2014), a construção do projeto de vida torna-se intencional e séria na adolescência, contudo se intensifica na adultez emergente. Para a autora, isso ocorre uma vez que este período do desenvolvimento permite que o indivíduo tenha diversas experiências de vida.

Observou-se que as participantes, em geral, iniciaram suas falas a respeito de projetos de vida abordando o projeto de vida profissional. Esta é uma tendência dos jovens quando relatam seus projetos de vida, como indicam alguns estudos (Marcelino et al., 2009; Nascimento, 2013; Valore & Viaro, 2007). A atividade laboral torna-se central nos projetos de vida dos participantes uma vez que se relaciona a sobrevivência, independência e estabilidade financeira. Assim como as pesquisas sugerem, as participantes deste estudo estabelecem uma relação de dependência entre os demais projetos de vida à realização do projeto de vida do âmbito do trabalho. As falas das participantes indicam que o projeto de vida laboral aparece como um primeiro passo para que, posteriormente, elas possam alcançar os demais projetos.

Os projetos de vida profissionais são hierarquizados como mais importantes para as participantes do estudo. Para Piaget (1967), a hierarquização de valores é um processo

importante para a construção de projetos de vida, uma vez que para realizar o projeto, é necessário priorizar alguns valores em detrimento de outros. Além disso, o projeto de vida laboral talvez tenha tomado essa dimensão pelo fato de as participantes estarem em um período próximo à formatura, de modo que há urgência e cobrança para que elas decidam o que farão profissionalmente, na área de psicologia.

Desse modo, os projetos de vida relacionados a outras áreas, como relacionamentos afetivos, bens materiais e estudos, encontram-se dependentes do projeto de vida laboral. Para as participantes do estudo, é necessário que elas estejam em um trabalho fixo, bem remunerado e que se sintam satisfeitas para que possam pensar em alcançar os demais projetos. Essa constatação está de acordo com o estudo de Riter et al. (2019), que observaram que os jovens tendem a priorizar os projetos de vida em relação ao trabalho, como necessários para a realização dos demais.

Os projetos de vida em relação ao trabalho têm essa posição de destaque, na medida em que são considerados pelas participantes como uma necessidade associada à independência e à realização pessoal. Desse modo, os demais projetos apresentados pelas participantes, como fazer viagens, sair da casa dos pais, ter filhos e continuar estudando, dependem do projeto de vida laboral. As estudantes entendem que estes projetos exigem uma condição financeira e um grau de independência que elas só poderão obter estando inseridas no mercado de trabalho. Sendo assim, apesar de não estarem em um nível socioeconômico baixo, a estabilidade financeira apresenta um ar de urgência para estas estudantes. Pode-se pensar que, pelas participantes já realizarem um estágio remunerado e terem um grau de independência financeira dos pais, elas desejem manter seu nível socioeconômico depois de formadas.

Em relação aos projetos de vida profissionais, observa-se que há uma variação no grau de elaboração das participantes. Carla é a participante que tem mais certeza do que

pretende fazer profissionalmente e quais os passos para alcançar seu objetivo. Por outro lado, Andressa é a que tem o projeto de vida laboral mais incerto, sem ter certeza no que quer trabalhar após terminar a faculdade e como vai chegar lá. Bianca encontra-se no meio termo, uma vez que elenca áreas de preferência para trabalhar e maneiras de conquista-las, porém sem o detalhamento de Carla.

Apesar de saberem o que desejam fazer no futuro, todas as participantes se mostraram inseguras em relação a ele, novamente variando o grau de medo do futuro. Observa-se que Andressa foi a participante que teve mais falas referentes à insegurança no futuro, tanto em relação ao mercado de trabalho como no que ela deseja fazer nos próximos cinco anos. Pode-se pensar que uma das razões para isso seja que ela foi a participante com projeto de vida menos elaborado. Para Mariano e Going (2011), o projeto de vida oferece uma visão conciliatória de presente e futuro, o que gera conforto e que está relacionado com otimismo e esperança no futuro.

Contudo, a maioria das apreensões das participantes em relação ao futuro está relacionada ao momento econômico enfrentado pelo país. A sociedade em que o jovem está inserido e o momento histórico são importantes para que ele estabeleça seu projeto de vida (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015). Desse modo, muitas das aspirações de trabalho das participantes dependem das condições econômicas e do governo do país, principalmente os projetos de vida das participantes que desejam atuar no setor público. Esse cenário aumenta a insegurança das participantes, tanto em relação à elaboração de seus projetos de vida como na concretização deles, uma vez que eles dependem de uma série de condições externas.

Além disso, a apreensão em relação ao futuro profissional é uma questão recorrente em formandos, uma vez este período exige a tomada de uma série de decisões (Bardagi et al., 2006). Desse modo, as dificuldades enfrentadas pelas participantes quando pensam em seu futuro profissional são comuns a grande parte dos estudantes, sendo vista inclusive como

uma reedição da crise vocacional da adolescência, na qual o indivíduo deve pensar na faculdade que pretende prestar (Bardagi et al., 2006). Essa associação tornou-se visível quando, diante do estímulo oferecido pela pesquisadora para que as estudantes pensassem sobre seus projetos de vida, uma das participantes fez uma relação com sua adolescência e a pressão de escolher um curso universitário. Sendo assim, o estímulo apresentado para que as participantes refletissem sobre seus projetos de vida e sua situação atual remeteu a escolha universitária feita pela participante no final do Ensino Médio, o que pode indicar existem semelhanças entre o término da escola e da faculdade, sendo ambos momentos de crise e pressão.

Com exceção de Andressa, as participantes não se sentem pressionadas nas demais áreas de projeto de vida. Observa-se que as participantes acreditam que seus projetos relacionados a relacionamentos afetivos irão se concretizar sem que demandem esforço ativo, inclusive Andressa que, embora se sinta pressionada a cumprir o que deseja em determinada idade, não despende esforço para isso. Esse resultado está em consonância com a literatura, que indica que jovens encaram o casamento e relações afetivas como algo que ocorre naturalmente, sem que seja necessário que eles tomem muitas atitudes para concretizar este projeto (Ritter et al, 2019).

Embora todas as participantes apresentem algum projeto de vida associado a relacionamentos afetivos futuros, estes projetos diferem. Enquanto Carla deseja somente se casar, Bianca quer apenas ter filhos e Andressa quer os dois. Contudo, todas demonstram uma postura passiva em relação a eles, de modo a não indicar uma maneira efetiva de concretizar estes projetos. Isto difere do projeto de vida associado ao trabalho, para o qual as participantes indicaram caminhos para concretizá-los. Pode-se pensar que isto ocorre pelo momento de vida no qual as participantes se encontram. Por estarem prestes a se formar, elas se sentem pressionadas a pensar sobre trabalho e a procurar um. Além do momento de vida,

esta postura passiva pode estar associada aos projetos de vida sobre relacionamentos afetivos. Ritter et al. (2019) destacam que, quando pensam em projetos de se casar, muitos jovens demonstram estar à espera da “pessoa certa”, como se dependesse deles alcançar o objetivo de se casar. As participantes deste estudo também demonstram estar à espera de um parceiro ideal, sem tomar alguma atitude para que isso ocorra.

Desse modo, pode-se pensar que quando os jovens pensam em projetos de vida sobre relacionamentos afetivos, eles seguem desejando relacionamentos futuros como casar-se e ter filhos, mas não investem muito neste projeto. Para Zordan e Wagner (2009) o matrimônio e a constituição de família seguem sendo objetivos para os jovens, contudo têm caráter de acontecimento vital, não de projeto de vida. Assim, os relacionamentos afetivos são vistos como algo que irá acontecer independente de planejamento e investimento.

Por fim, os projetos de vida relacionados a bens materiais também tiveram destaque na fala das participantes. Os principais objetivos foram sair da casa dos pais e viajar. Observou-se que esses projetos estão associados à independência e a vivências distintas. Podem-se associar estes projetos com aspectos da adultez emergente. O primeiro seria a exploração da identidade, que envolve a experimentação de diversas possibilidades. Essa experimentação, além de preparar para o papel de adulto, proporciona vivências prazerosas e experiências de vida, antes dos jovens assumirem responsabilidades adultas limitantes (Arnett, 2000). Acredita-se que a vivência em viagens tipo “mochilão” e intercâmbio pudessem fornecer estas experiências para elas, o que é reforçado pelas participantes decidirem fazer estas viagens antes de casar ou ter filhos. O outro aspecto está relacionado a ultrapassar a adultez emergente. Acredita-se que o morar sozinha deixa implícito que as jovens seriam responsáveis por si mesmas, independentes financeiramente e autossuficientes, características que os jovens associam à transição para a adultez (Arnett, 1997).

Outro aspecto relevante está ligado à relação que os projetos de vida laborais das participantes têm com os estágios que elas realizam. Observa-se que, indireta ou diretamente, as participantes citam o estágio extracurricular como relevante na escolha de trabalho que pretendem fazer no futuro. O estágio extracurricular mostra-se tanto como um objetivo de trabalho futuro como também uma opção que as participantes eliminaram das escolhas que tinham.

Destaca-se que a experiência do estágio extracurricular se mostra como facilitadora na transição do mundo universitário para o do trabalho. Para as participantes do estudo, o estágio fez com que elas conhecessem prática da profissão e que ganhassem experiência prática. De acordo com a literatura, o estágio tem papel importante nesta transição uma vez que pode ser considerado como um ensaio de trabalho (Silva & Teixeira, 2013).

Das três participantes, duas elencaram mais pontos positivos do que negativos no estágio. Muitos dos pontos indicados por Andressa e Bianca são descritos na literatura como consequências positivas do estágio extracurricular para as estudantes, como, por exemplo, a autonomia e a aprendizagem. Silva e Teixeira (2013) destacam que os estágios estão relacionados com uma aproximação ao mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências transversais como responsabilidade e autonomia. Estes autores indicam que o estágio adequa as expectativas dos universitários à realidade do trabalho. Este ponto também foi destacado pelas participantes do estudo, quando relataram que, após o estágio, veem mais sentido no conteúdo visto na faculdade e se sentem mais próximas do trabalho do profissional de psicologia.

Além disso, para as participantes do estudo, o estágio extracurricular ocasionou mudanças no modo em que elas se posicionam no mundo. As participantes destacam que quando eram apenas estudantes, se viam de maneira mais passiva no mundo, o que mudou diante do estágio extracurricular. Para Silva e Teixeira (2013) os estudantes são associados

com certa passividade e com um ambiente protegido, enquanto espera-se que o trabalhador apresente-se mais ativo, responsável e autônomo. Observa-se que as participantes passaram a ter esta postura mais autônoma e ativa durante a realização do estágio. Os autores citados também associam a postura de trabalhador à adulez, relação que também foi feita por duas participantes, que percebem ter alcançado a idade adulta como um dos frutos do estágio.

Pensando nos aspectos da adulez emergente, as participantes teoricamente encontram-se nesta fase do desenvolvimento, visto que todas têm 22 anos, de modo que estão na faixa etária dos 18 aos 29 anos que englobaria a adulez emergente (Arnett, 2011). Além disso, algumas das características da adulez emergente, como exploração da identidade e foco em si mesmo, são percebidas nas falas das participantes (Arnett, 2000). Contudo, duas delas percebem ter alcançado a idade adulta, fato atribuído à realização do estágio. A independência financeira, ainda que parcial, pode ser um fator que explica a percepção das estudantes como adultas, uma vez que pesquisas feitas com jovens indicam que ser capaz de pagar as próprias contas é um dos critérios que evidenciam a transição para a adulez (Arnett, 1997).

As participantes descreveram diversos motivos que as fizeram procurar estágio extracurricular, como aprendizado, experiência prática, fortalecimento do currículo e ter uma fonte de renda. Esses fatores também foram encontrados no estudo de Ribeiro e Tolfo (2011), que investigou as principais associações que os estudantes de uma universidade faziam com seus estágios. Assim como a presente pesquisa, os estudantes pesquisados por Ribeiro e Tolfo (2011) destacaram que a aprendizagem, a formação profissional, o auxílio financeiro e o compromisso com a organização são os principais fatores associados ao estágio.

O fator aprendizagem demonstra ter grande importância na experiência do estágio. Observa-se que a aprendizagem não se limita ao conteúdo prático aprendido no estágio, de

modo que as participantes indicam ter aprendido também com as relações sociais e vivências que tiveram no estágio. Destaca-se que este resultado está em consonância com um dos objetivos do estágio visto na Lei Nº11.788, que afirma que “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (Brasil, 2008). Assim, os estágios extracurriculares das participantes estão cumprindo sua missão, considerando-se um dos objetivos do estágio previstos por lei.

A experiência prática e o fortalecimento do currículo também foram fatores importantes relatados pelas participantes deste estudo. As estudantes afirmam que o estágio fez com que elas: (a) conhecessem o trabalho do profissional de psicologia na prática e (b) para que tivessem um currículo profissional diferenciado. Em consonância com Ribeiro e Tolfo (2011), esses resultados indicam que o estágio extracurricular permite que o estudante se integre melhor ao ambiente de trabalho, tanto pela oportunidade de adquirir conhecimento prático como pela chance de exercer o papel de profissional. Isso é visível nas falas de uma das participantes, que afirma que o estágio a ajudou a se ver como psicóloga e não somente como estudante. Além disso, o jovem conhece melhor o ambiente laboral, passando a entender o funcionamento de uma organização e o modo que se dão as relações humanas nelas.

Outro fator destacado por pesquisas como relevante para os jovens na realização dos estágios é a remuneração financeira (Ribeiro & Tolfo, 2011). As participantes do estudo, além de evidenciarem a importância do dinheiro na motivação delas próprias para procurar um estágio, acreditam que o fator financeiro seria o mais importante para um estudante de psicologia procurar um estágio. Desse modo, o estágio oferece não apenas aprendizado e experiência prática, mas também fonte de renda para os estagiários, sendo visto também como uma maneira do estudante se manter economicamente.

Embora as participantes relatem não precisar do dinheiro para subsistência ou para ajudar suas famílias, a remuneração financeira é vista não somente como um motivador para a busca do estágio, mas também uma razão para a permanência nele. Esse resultado está em consonância com outros estudos, que indicam o fator econômico como um dos principais motivos para a continuidade do estágio (Ribeiro & Tolfo, 2011). Desse modo, embora as estudantes tenham levantado diversos motivadores intrínsecos para a realização e permanência no estágio, um motivador extrínseco mostra-se bastante relevante neste contexto.

Embora a maioria das falas relacionadas a experiência do estágio sejam positivas, é importante frisar que Carla apresentou uma série de problemas e vivências relativas a seu estágio. Para esta participante, o estágio não oferece autonomia, aprendizado e desenvolvimento. O exemplo de Carla torna relevante ressaltar que a experiência do estágio por si só não promove desenvolvimentos positivos. É necessário que haja algumas condições para favorecer a aprendizagem e a exploração vocacional (Silva & Teixeira, 2013). Algumas das atividades negativas destacadas por Carla estão associadas com vivências desfavoráveis ao desenvolvimento, como atividades distantes da profissão, repetitivas e burocráticas.

Para Silva e Teixeira (2013), o desempenho de tarefas desvinculadas da profissão não promove habilidades e conhecimentos necessários para um bom desempenho como profissional. Embora favoreça o contato com o ambiente de trabalho, que pode ser benéfico, o estudante não vivencia a rotina de um profissional do curso que está realizando, no caso psicologia. Para os autores citados, um estágio com estas características não promove uma projeção do estudante como profissional confiante e seguro.

Considerando que a presente pesquisa buscou conhecer possíveis implicações do estágio extracurricular no projeto de vida das universitárias, acredita-se ser possível afirmar que o estágio extracurricular e o projeto de vida se influenciam mutuamente. Diante das

falas, afirmações e relatos de vivências oferecidos pelas participantes, observa-se que estas duas temáticas se encontram presentes na vida das estudantes, sendo fatores importantes para o desenvolvimento das jovens como profissionais e também de suas identidades.

A influência do projeto de vida no estágio extracurricular é destacada de diferentes maneiras pelas estudantes. As participantes acreditam que o estágio faz parte de seus projetos de vida, uma vez que pode auxiliá-las a chegar nos objetivos desejados, principalmente relativo ao projeto de vida profissional. Além disso, o estágio proporciona uma fonte de renda, que é importante para que elas alcancem seus projetos de vida relacionados a bens materiais, como morar sozinha e viajar.

O estágio extracurricular é visto como parte do projeto de vida laboral de três maneiras diferentes: a primeira como uma vivência que possibilitou conhecer uma determinada área de atuação, sendo esta de interesse ou desinteresse para a estudante. A segunda maneira é o estágio sendo o objetivo final do projeto de vida de trabalho, opinião compartilhada por Andressa e Bianca que gostariam de trabalhar no estágio atual por um longo período. A terceira é o estágio extracurricular como parte do projeto de vida para se chegar a um objetivo laboral distinto, sendo o desejo de continuar nele por curto período, opinião de Carla, que vê seu trabalho nesta organização como parte de seu projeto de vida laboral final que é ser psicóloga clínica.

No caso de Carla, observou-se que seu objetivo laboral final e seu estágio extracurricular são bastante distintos, além do fato de que a jovem demonstra diversas insatisfações em relação ao estágio. Neste caso, o grande enfoque no projeto laboral futuro que a participante apresenta pode ser visto como uma maneira de enfrentar uma situação aversiva. Para alguns autores, o projeto de vida pode fornecer resiliência nos momentos difíceis, já que o indivíduo foca em seu projeto para enfrentar situações aversivas, de modo

que o projeto de vida seria conciliador de presente e futuro, oferecendo conforto (Bronk, 2014; Damon, 2009; Mariano & Going, 2011).

Do mesmo modo que o estágio é parte do projeto de vida, ele também influencia o projeto de vida. As participantes afirmaram que as experiências vividas no estágio extracurricular ocasionaram mudanças em seus projetos de vida, de duas maneiras diferentes: (a) mostrando que determinada área da psicologia está ou não em concordância com seu projeto de vida e (b) ocasionando mudanças identitárias que mudaram seus valores e, conseqüentemente, seus projetos de vida. No primeiro caso, a vivência do estágio extracurricular mostrou para as participantes a prática de uma área de trabalho da psicologia, que pode agradar ou não a estudante. Caso a experiência fosse positiva, isso poderia causar uma mudança no projeto de vida, indicando uma nova área de interesse para as participantes, podendo se configurar como um novo projeto de vida de trabalho. Esse foi o caso do estágio escolar de Andressa e do estágio de Bianca. No caso de uma vivência negativa, um projeto de vida laboral poderia deixar de existir, o que foi o caso de Andressa quando estagiou em uma empresa de RH e percebeu que jamais gostaria de trabalhar nesta área.

A segunda maneira que o estágio extracurricular influencia o projeto de vida é quando ele gera mudanças identitárias. As participantes relataram que algumas das vivências que elas tiveram no estágio foram importantes na elaboração da própria identidade, principalmente devido as relações sociais estabelecidas. As participantes relatam ter mais habilidade para lidar com pessoas e situações diferentes, além de entrar em contato com indivíduos com vivências distintas, como situação social vulnerável, nível socioeconômico baixo e deficiências. Essas experiências as fizeram questionar quem eram e como se posicionavam no mundo. Pesquisas indicam que a experiência de um estágio extracurricular pode ter impactos na identidade do sujeito, visto que ela promove a exploração vocacional,

que por sua vez leva a pessoa a contrastar as informações do ambiente de trabalho com suas preferências, além de favorecer o autoconhecimento (Silva & Teixeira, 2013).

Para Silva e Teixeira (2013), o estágio extracurricular promove a exploração de identidade e é propício para a exploração vocacional, visto que faz com que o jovem experimente atividades de trabalho diversas. Para estes autores, é preciso testar hipóteses, imaginar-se em diversos cenários e experimentar várias atividades para assim determinar interesses e habilidades. A partir destas experiências modificam-se as preferências pessoais dos jovens e suas próprias identidades. Observou-se que as vivências distintas que os estágios extracurriculares proporcionaram tiveram um impacto em seus projetos de vida profissionais futuros e nas suas próprias identidades.

A exploração da identidade também pode ser vista como característica da adultez emergente. Para Arnett (2011), esse período da vida proporciona vivências distintas em diversas áreas, como vida profissional e social. Além de oferecer uma gama de experiências de vidas, essas vivências podem ser prazerosas e preparam para o papel de adulto. Desse modo, tanto o estágio extracurricular como a vida social e afetiva das estudantes as faz explorar suas identidades e vivenciar diversas possibilidades para assim fazer escolhas duradouras no futuro.

A identidade, por sua vez, importante na elaboração do projeto de vida. A Teoria Psicossocial de Erikson (1976) considera o projeto de vida como componente essencial da identidade. Para essa teoria, a resolução bem-sucedida da crise de identidade fornece a base para o projeto de vida. Desse modo, mudanças identitárias teriam impacto nos projetos de vida, uma vez que elas podem mudar os valores e objetivos que as participantes tem na vida. Assim, embora as participantes não tenham relatado um exemplo prático de como essa mudança identitária impactou seus projetos de vida, elas relatam que isso aconteceu.

Quando se pensa no objetivo deste estudo, que seria conhecer o papel da experiência do estágio extracurricular no projeto de vida de estudantes, pode-se afirmar que existem implicações e influências mútuas. O estágio extracurricular pode ser visto como parte do projeto de vida, de maneira direta ou indireta, ao mesmo tempo que influenciaria a construção deste projeto de vida.

Diante do resultado apresentado, acredita-se que o estágio extracurricular teve um efeito catalizador no desenvolvimento das estudantes, de modo a acelerar a chegada da adultez. Acredita-se que as experiências e os aspectos positivos do estágio, como responsabilidades, autonomia, aprendizado e independência financeira, contribuíram não somente para o projeto profissional e projeto de vida das participantes, mas também para seu desenvolvimento. As estagiárias apresentaram falas que atribuem às experiências do estágio um “amadurecimento” e visão de si mesmas como adultas.

Desse modo, embora grande parte dos estudantes procure um estágio extracurricular pela experiência prática e remuneração financeira, ele oferece mais benefícios para o desenvolvimento do jovem. Acredita-se que quando o estágio oferece atividades condizentes com a prática profissional, autonomia e aprendizagem, os benefícios ultrapassam o palpável na vida profissional, sendo um fator que auxilia no desenvolvimento.

Destaca-se, contudo, que o estágio tem prazo de validade. No caso das participantes, somente uma afirmou ter alguma chance se ser efetivada. De acordo com a Lei do Estágio, ele tem duração máxima de dois anos (Brasil, 2009). Sendo assim, ele oferece uma ideia momentânea do que é ser adulto, visto que a independência financeira e as responsabilidades que as estagiárias possuem terminarão com a finalização do estágio. Ainda assim, acredita-se que as mudanças ocasionadas por estas experiências farão com que estas estudantes estejam mais motivadas e engajadas em dar continuidade a esta autopercepção como adultas por meio de seus projetos de vida profissionais.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo conhecer as concepções de estudantes universitários acerca de estágio extracurricular e projetos de vida. Observou-se que estas duas temáticas se encontram bastante presentes na vida dos universitários, o que indica também que essa população tende a pensar sobre elas.

Por meio do grupo focal realizado foi possível conhecer os projetos de vida dos estudantes. Destaca-se que todas as participantes se mostraram engajadas na construção do projeto de vida, embora o grau de elaboração deste tenha variado. O projeto de vida parece ter um impacto positivo na vida das estudantes, de modo a oferecer conforto e sentido durante vivências negativas, inclusive durante o estágio extracurricular.

Em relação ao estágio extracurricular, foi possível conhecer as concepções das estudantes, permitindo explorar os pontos positivos, negativos e o impacto dessa experiência no desenvolvimento das participantes. Destaca-se que a vivência do estágio extracurricular, quando segue as atividades propostas pela formação universitária, tende a ter um impacto positivo, tanto para o projeto profissional como para o desenvolvimento do indivíduo.

Por fim, destaca-se a relação mútua que as temáticas estágio extracurricular e projetos de vida possuem. O estágio extracurricular mostra-se como componente do projeto de vida das universitárias, além de auxiliar na tomada de decisões, principalmente referentes às escolhas profissionais que precisam ser feitas. Por outro lado, o projeto de vida sofre influência das vivências no estágio extracurricular, que causam mudanças identitárias e ajuda a conhecer melhor uma área de interesse ou não na psicologia.

Quanto a questões metodológicas, acredita-se que a técnica utilizada se mostrou adequada para acessar o objetivo do estudo. O grupo focal cumpriu seu objetivo, oferecendo discussões aprofundadas e permitindo conhecer as percepções e atitudes do grupo. Além disso, acredita-se que os estímulos apresentados foram bem compreendidos pelas

participantes e auxiliaram na discussão do grupo. O conto ilustrado do livro de Plath (1963) fez com que a temática projetos de vida surgisse livremente e permitiu uma discussão sobre ela. Enquanto o roteiro para investigação sobre estágio extracurricular e projetos de vida permitiu acesso a informações mais detalhadas sobre os estágios extracurriculares e sobre os projetos de vida das estudantes.

Contudo, este estudo apresenta algumas limitações. A falta de interesse dos alunos de psicologia em participar, somado às limitações de horário que eles tinham em função de todas as tarefas do final do curso, fez com que o estudo tivesse poucos participantes. Além disso, todas as participantes foram do sexo feminino, da mesma classe social. Sendo assim, a amostra não é representativa para que se faça uma análise dos resultados de maneira mais abrangente. Outras características da população devem ser consideradas na generalização dos dados.

Desse modo, a classe social das estudantes deve ser considerada, tanto na construção de seus projetos de vida como no significado que é dado para o estágio extracurricular. O fato de as estudantes cursarem psicologia também deve ser considerado, tanto por elas poderem ter maior familiaridade com as temáticas como também por este curso exigir já estágios curriculares. Sendo assim, sugere-se que estudos futuros investiguem características como gênero, curso de graduação e classe social distintas.

Acredita-se que o presente estudo cumpriu seus objetivos de conhecer as concepções de estudantes universitários acerca do estágio extracurricular e de projetos de vida. O resultado positivo destas duas temáticas no desenvolvimento e no projeto profissional das participantes geraram o questionamento de possíveis diferenças entre projetos de vida de estudantes universitários que fazem e que não fazem estágio extracurricular. Estudos comparativos futuros seriam interessantes para investigar estas questões.

Por fim, cabe destacar a importância da universidade e do papel do psicólogo visando benéficos práticos para a população do estudo. Tanto o projeto de vida como o estágio extracurricular mostraram-se importantes para o desenvolvimento dos estudantes, visto que um estágio que cumpre os seus requisitos e um projeto de vida elaborado mostraram-se como fatores que beneficiaram o desenvolvimento das jovens de diversas maneiras. Sendo assim, a universidade possuindo um caráter formador integral do estudante, e a psicologia como vetor que deve promover o bem-estar e o desenvolvimento saudável dos indivíduos, podem pensar maneiras de trabalhar com esta população.

Dois pontos se destacam quando se pensa no impacto prático da presente pesquisa. O primeiro seria a importância de um supervisor local no campo de estágio. O supervisor, que poderá ou não ser formado em psicologia, ofereceria suporte teórico-prático no campo de estágio, além de assegurar que as atividades desenvolvidas pelos estagiários estariam relacionadas com a futura profissão. A figura do supervisor é importante tendo em vista que muitas vezes as disciplinas do curso de graduação não acompanham o conteúdo do estágio, de modo que o supervisor auxiliaria na barreira entre teoria e prática.

O outro ponto é que a universidade tenha contato com o local do estágio extracurricular. É importante que este estágio tenha atividades diretamente relacionadas com a futura profissão dos estudantes, de modo a promover o aprendizado, os conhecimentos práticos e a aproximação com o mundo do trabalho. Somente com estas condições que o estágio auxiliará as estudantes a elaborarem seus projetos de vida e projetos profissionais. Assim, uma aproximação da instituição universitária com o local do estágio poderá assegurar que os estagiários estejam realizando atividades benéficas para seu aprendizado e desenvolvimento.

Referências

- Abreu, N. R. de, Baldanza, R. F., & Gondim, S. M. G. (2009). Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. *Journal of Information Systems and Technology Management*, 6(1), 5–24. Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/335d4ebc8676d4211b3831926a354edb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=55334>
- Arnett, J. J. (1997). Young People's Conceptions of the Transition to Adulthood. *Youth & Society*, 29(1), 3–23. Retrieved from <http://jeffreymarnett.com/arnett1997youngpeoplesconceptionsofthetransitiontoadulthood.pdf>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the Transition to Adulthood: Perspectives From Adolescence Through Midlife. *Journal of Adult Development*, 8(2), 133–143. <https://doi.org/1026450103225>
- Arnett, J. J. (2007). Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68–73. Retrieved from http://jeffreymarnett.com/ARNETT_2007_Emerging_Adulthood_What_is_it_and_What.pdf
- Arnett, J. J. (2011). Emerging adulthood(s): The cultural psychology of a new life stage. In L. A. Jensen (Ed.), *Bridging Cultural and Developmental Approaches to Psychology: New Syntheses in Theory, Research, and Policy* (pp. 255–275). New York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195383430.003.0012>
- Barbour, R. (2009). *Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed.

- Bardagi, M., Lassance, M. C. P., Paradiso, Â. C., & Menezes, I. A. de. (2006). Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. *Psicologia Escolar e Educacional*, *10*(1), 69–82. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572006000100007>
- Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, *11*(1), 63–76. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100007>
- Bordini, G. S., & Sperb, T. M. (2011). O uso dos grupos focais on-line síncronos em pesquisa qualitativa. *Psicologia Em Estudo*, *16*(3), 437–445. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000300011>
- Brandão, T., Saraiva, L., & Matos, P. M. (2012). O prolongamento da transição para a idade adulta e o conceito de adultez emergente: Especificidades do contexto português e brasileiro. *Análise Psicológica*, *30*(3), 301–313. Retrieved from http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312012000200004
- Bronk, K. C. (2014). *Purpose in Life: A Critical Component of Optimal Youth Development* (Springer). Dordrecht: Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7491-9>
- Bronk, K. C., Hill, P. L., Lapsley, D. K., Talib, T. L., & Finch, H. (2009). Purpose, hope, and life satisfaction in three age groups. *The Journal of Positive Psychology*, *4*(6), 500–510. <https://doi.org/10.1080/17439760903271439>
- Carneiro, V. T., & Sampaio, S. M. R. (2015). Adultez Emergente: um Fenômeno Normativo? *Revista Saúde e Ciência*, *4*(1), 32–40. Retrieved from <http://150.165.111.246/revistasauedeeciencia/index.php/RSC-UFCG/article/viewFile/218/149>

- Costa, C. R. B. S. F. da, & Assis, S. G. de. (2006). Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. *Psicologia & Sociedade*, 18(3), 74–81. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n3/a11v18n3.pdf>
- D’Aurea Tardeli, D. (2010). Identidade e Adolescência: expectativas e valores do projeto de vida. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 2(3), 59–74. Retrieved from http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/76/pdf_1
- Damon, W. (2009). *O Que o Jovem Quer da Vida?* (1st ed.). Summus.
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. C. (2003). The Development of Purpose During Adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119–128. Retrieved from https://web.stanford.edu/group/adolescence/cgi-bin/coa/sites/default/files/devofpurpose_0.pdf
- Dellazzana-Zanon, L. L. (2016). *Avaliação das propriedades psicométricas da Escala de Projeto de Vida para Adolescentes (EPVA) e suas relações com felicidade subjetiva e comportamento de risco* (Projeto de pesquisa aprovado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. B. de L. (2015). Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência. *Interação Em Psicologia*, 19(2), 281–293. <https://doi.org/10.5380>
- Dutra-Thomé, L., & Koller, S. H. (2014). Emerging Adulthood in Brazilians of Differing Socioeconomic Status: Transition to Adulthood. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 24(59), 313–322. <https://doi.org/10.1590/1982-43272459201405>
- Dutra-Thomé, L., Schirò, E. D. B. dei, & Koller, S. H. (2014). Emerging adulthood no contexto brasileiro. In S. C. Baron & K. T. R. Brasil (Eds.), *Jovem, Adolescente e Criança em Contextos de Proteção e de Risco no Brasil* (1st ed., pp. 1–15). Eduff. Retrieved from

- https://www.researchgate.net/publication/280089941_Emerging_adulthood_no_conte_xto_brasileiro
- Erikson, E. (1976). *Identidade Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. (1990). Ministério da Justiça: Lei Federal no. 8069/1990. *Diário oficial da união*, Poder Executivo, Brasília: DF.
- Estatuto da Juventude. (2013). Ministério da Justiça: Lei Federal no. 12.852/2013. *Diário oficial da união*, Poder Executivo, Brasília: DF.
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2013). Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 81–89.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3rd ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Frankl, V. (1959). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Boston: Beacon
- Freitas, M. V. de, Abramo, H. W., & Léon, O. D. (2005). Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. Retrieved from <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>
- Gobbo, J. P., Dellazzana-Zanon, L. L. (2016). Escala de Projeto de Vida para Adolescentes (EPVA). Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Gondim, S. M. G. (2003). Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. *Paidéia*, 12(24), 149–161.
- Henriques, C. R., Jablonski, B., & Féres-Carneiro, T. (2004). A “geração canguru”: Algumas questões sobre o prolongamento da convivência familiar. *PSICO*, 35(2), 195-205.
- Igue, É. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2000), 155–164. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712008000200003>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2015). Infográficos: casamentos, separações

e divórcios. Retrieved November 11, 2017, from

<https://cidades.ibge.gov.br/painel/casamentos.php?>

Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG.

<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008 (2008). Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

Brasília, DF. Recuperado em 16 dezembro de 2018, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L9984.htm>

Maia, A. A. R. M. (2007). *Ninguém Pode Ficar Parado: Juventude, Trabalho e Projetos de Vida*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Retrieved from

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp071017.pdf>

Maia, A. A. R. M., & Mancebo, D. (2010). Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 376–389.

<https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000200012>

Mandelli, M. T., Soares, D. H. P., & Lisboa, M. D. (2011). Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 63(SPE), 49–57. Retrieved from

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672011000300006

Marcelino, M. Q. dos S., Catão, M. de F. F. M., & Lima, C. M. P. de. (2009).

- Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio.
Psicologia: Ciência e Profissão, 29(3), 544–557. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300009>
- Mariano, J. M., & Going, J. (2011). Youth Purpose and Positive Youth Development. In R. M. Lerner, J. V. Lerner, & J. B. Benson (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior - Positive Youth Development* (1st ed., Vol. 41, pp. 39–68). Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00003-8>
- Mariano, J. M., & Savage, J. (2009). Exploring the Language of Youth Purpose: References to Positive States and Coping Styles by Adolescents with Different Kinds of Purpose. *The Journal of Research in Character Education*, 7(1), 1–14. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/234623953_Exploring_the_Language_of_Youth_Purpose_References_to_Positive_States_and_Coping_Styles_by_Adolescents_with_Different_Kinds_of_Purpose
- Miranda, F. H. de F., & Alencar, H. M. de. (2011). Moral e Ética: a Importância dos Projetos de Vida. In *II Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral - Conflito nas instituições educativas: Perigo ou oportunidade?* (pp. 511–524). Campinas. Retrieved from <https://www.fe.unicamp.br/eventos/coppem/sites/www.coppem.fe.unicamp.br/files/32-fernanda-helena-de-freitas-miranda-1.pdf>
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2009). Aduldez emergente: na fronteira entre a adolescência e a aduldez. *@mbiente Educação*, 2(1), 129–137. Retrieved from http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_1/14-Rev_v2,n1_Monteiro,Tavares,Pereira.pdf
- Nascimento, I. P. (2013). Educação e Projeto de vida de adolescentes do ensino médio.

- EccoS Revista Científica*, 31(1), 83–100. <https://doi.org/10.5585/EccoS.n31.4328>
- Novaes, R. C. R. (2009). Prefácio. In J. A. de Castro, L. M. C. de Aquino, & C. C. de Andrade (Eds.), *Juventude e políticas sociais no Brasil* (p. 303). Brasília: Ipea.
- Retrieved from
http://juventude.gov.br/jspui/bitstream/192/60/1/IPEA_Juventude_2009.pdf
- Organização Pan-Americana da Saúde. (2008). *Jovens: escolhas e mudanças: promovendo comportamentos saudáveis em adolescentes*. (C. Breinbauer & M. Maddaleno, Eds.). São Paulo: Roca.
- Paulilo, M. A. S. (2013). Juventudes e políticas sociais públicas. In L. S. Jeolás, M. Â. Silveira, & M. R. C. C. Paulilo (Eds.), *Juventudes, desigualdades e diversidades : estudos e pesquisas* (pp. 131–150). Londrina: Edue. Retrieved from
[http://www.uel.br/pos/ppgsoc/portal/pages/arquivos/juventude e desigualdade_digital.pdf](http://www.uel.br/pos/ppgsoc/portal/pages/arquivos/juventude_e_desigualdade_digital.pdf)
- Pereira, A. S., Dutra-Thomé, L., & Koller, S. H. (2016). Habilidades sociais e fatores de risco e proteção na adultez emergente. *Psico*, 47(4), 268–278.
<https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23398>
- Piaget, J. (1967). *Seis Estudos de Psicologia* (24th ed.). Rio de Janeiro: Forense.
- Plath, S. (1963). *A Redoma de Vidro*. São Paulo: Biblioteca Azul.
- Ribeiro, A. D. S., & Tolfo, S. da R. (2011). Estagiários, vínculos e comprometimento com as organizações concedentes de estágio. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 63(spe), 15–25. Retrieved from
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672011000300003

- Riter, H. S., Dellazzana-Zanon, L. L., Freitas, L. B. L. (2019). Projetos de vida de adolescentes de nível socioeconômico baixo quanto aos relacionamentos afetivos. *Revista da Spagesp*, no prelo.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Severino, A. J. (2008). O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar, Curitiba*, (31), 73–89.
- Silva, C. R., & Lopes, R. E. (2009). Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. *Cadernos de Terapia Ocupacional Da UFSCar*, 17(2), 87–106. Retrieved from <http://www.cadernosdeto.ufscar.br/index.php/cadernos/article/viewFile/100/65>
- Silva, C. S. C. da, & Teixeira, M. A. P. (2013). Experiências de Estágio: Contribuições para a Transição Universidade-Trabalho. *Paidéia*, 23(54), 103–112.
<https://doi.org/101590>
- Silva, R. M. S. da. (2011). *A Política Nacional de Juventude e o Desafio de Promover a Participação: Um Estudo Sobre o Programa Jovem Aprendiz do SENAC Pelotas*. IBASE. Retrieved from <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/bitstream/te/159/1/roseo.pdf>
- Silva, R. M. S. da, & Silva, V. R. da. (2011). Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. *Caderno CRH*, 24(63), 663–678. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792011000300013>
- Silveira, D. T., & Córdova, F. P. (2009). A pesquisa científica. In T. E. Gerhardt & D. T. Silveira (Eds.), *Métodos de Pesquisa* (1st ed., p. 120). Porto Alegre: Editora da UFRGS. Retrieved from <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>

- Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2004). Estou me Formando ... E Agora ? Reflexões e Perspectivas de Jovens Formandos Universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 47–62. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902004000100005
- Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2005). Decisão de Carreira entre Estudantes em Fim de Curso Universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 327–334. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n3/a09v21n3.pdf>
- Than, G. A. (2013). Sylvia Plath: The fig tree. [Imagem]. Disponível em: <https://zenpencils.com/comic/130-sylvia-plath-the-fig-tree>.
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357.
- Trancoso, A. E. R., & Oliveira, A. A. S. (2016). Aspectos do conceito de juventude nas Ciências Humanas e Sociais: análises de teses, dissertações e artigos produzidos de 2007 a 2011. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 11(2), 278–294. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082016000200002
- Valore, L. A., & Viaro, R. V. (2007). Profissão e Sociedade no Projeto de Vida de Adolescentes em Orientação Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(2), 57–70. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v8n2/v8n2a06.pdf>
- Vicuña, J. R. (1977). La Salud del Adolescente y del Joven en America Latina y el Caribe. *Boletín de La Oficina Sanitaria Panamericana*, 83(4), 295–309. Retrieved from <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/17468/v83n4p295.pdf?sequenc>

e=1

Waiselfisz, J. J. (2002). *Mapa da Violência III*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna,

Ministério da Justiça/SEDH. Retrieved from

http://www.mapadaviolencia.org.br/publicacoes/MapaViolencia_III.pdf

Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim* (1st ed.). Porto Alegre: Penso.

Zordan, E. P., & Wagner, A. (2009). Projetos vitais de adultos jovens solteiros: uma

reflexão sobre o lugar do casamento. *Contextos Clínicos*, 2(2), 91–96. Retrieved from

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-

34822009000200003

Apêndices

APÊNDICE A
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: Estágio Extracurricular e Projetos de Vida: Concepções de Estudantes Universitários.

Pesquisadoras responsáveis: Mestranda em Psicologia da PUC-Campinas Gabriela Pagano Vieira 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 conhecer as concepções de estudantes universitários acerca do estágio extracurricular e seu impacto no desenvolvimento de seus projetos de vida.
2. Você está sendo convidado(a) para participar de um grupo focal. A pesquisa constituirá de um grupo de discussão com outros participantes, mediados pela pesquisadora, que irá propor uma discussão sobre as temáticas da presente pesquisa. Para tanto a atividade terá a duração de aproximadamente 2 horas.
3. Os procedimentos utilizados seguem as normas éticas e apresentam pouco risco, uma vez que serão abordadas temáticas sobre o seu cotidiano e seu futuro. Sendo assim, é improvável que cause constrangimento.
4. O sigilo quanto à sua identificação será mantido. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais e os resultados serão descritos de forma geral e não individual nos resultados, o que inclui sua publicação na literatura científica especializada.
5. Para facilitar a análise, as sessões serão gravadas em áudio. As transcrições e a análise ficarão sob responsabilidade e guarda da pesquisadora, e serão arquivadas por um período de 5 anos no laboratório de pesquisa da pesquisadora, conforme a resolução de 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.
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 Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Parque Rural Fazenda Santa Cândida,

Campinas-SP, CEP: 13087-571, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00.

7. 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

Data: _____/_____/_____

Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon - Orientadora

Gabriela Pagano Vieira - Mestranda em
Psicologia da PUC-Campinas
Email: gabrielapaganov@gmail.com
Telefone: (19) 98222-4419
Pesquisadoras Responsáveis

APÊNDICE B
CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DA FACULDADE DE PSICOLOGIA
PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Prezado Diretor(a)

Venho solicitar a sua colaboração no sentido de autorizar a realização de uma pesquisa em seu estabelecimento de ensino com o objetivo conhecer as concepções de estudantes universitários acerca do estágio extracurricular e seu impacto no desenvolvimento de seus projetos de vida.

A pesquisa envolve 24 estudantes de psicologia de ambos os sexos. Serão montados grupos de discussão, nos quais a pesquisadora irá propor um debate sobre as temáticas da presente pesquisa. A atividade terá a duração de aproximadamente 2 horas e irá ocorrer na própria universidade, em um horário no qual os estudantes não tenham aulas. Esta pesquisa oferece pouco risco aos participantes, por ser realizada em um ambiente familiar aos alunos e abordar questões cotidianas.

Por se tratar de uma pesquisa, não serão fornecidos resultados individuais para a universidade, somente resultados gerais analisados. Da mesma maneira, guardaremos o anonimato sobre a identidade dos participantes, assim como o de seu estabelecimento de ensino.

Espero contar com a sua colaboração e me coloco ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas que necessitarem serem esclarecidas. Solicito também que assine esta folha de permissão de pesquisa abaixo.

Atenciosamente,

Gabriela Pagano Vieira
 Mestranda em Psicologia da PUC-
 Campinas
 Telefone para contato: (19) 98222-4419

Letícia Lovato Dellazzana-Zanon
 Docente do Programa de Pós-Graduação
 em Psicologia da PUC-Campinas
 Telefone para contato: (19) 3343-6901

Caso haja alguma dúvida sobre as questões éticas da presente pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas poderá ser contatados no seguinte endereço: endereço rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Parque Rural Fazenda Santa Cândida, Campinas-SP, CEP: 13087-571. Telefone: (19) 3343-6777. Email: comitedeetica@puc-campinas.edu.br.

Após ter sido esclarecido sobre a pesquisa “Estágio Extracurricular e Projetos de Vida: Concepções de Estudantes Universitários”, autorizo a execução da mesma no estabelecimento de ensino do qual sou diretor.

Universidade:
 Endereço:
 Cep: Telefone: (.....).....
 Local e data: Campinas, de de 2018
 Nome do diretor(a):

Assinatura: _____

APÊNDICE C

Roteiro de perguntas para o grupo focal

- 1- O que o trecho remeteu a vocês?
- 2- O que é projeto de vida para vocês?
 - a. Vocês podem me contar o quais seriam seus projetos de vida?
 - b. O que vocês estão fazendo para alcançar esses projetos de vida?

- 3- O que é ser estagiário para vocês?
- 4- O que vocês pensam sobre estágio extracurricular?
 - a. Por que vocês decidiram fazer estágio extracurricular?
 - b. Qual a importância do estágio extracurricular na vida de vocês?
- 5- Por quais motivos vocês pensam que um estudante de psicologia buscaria um estágio extracurricular?
 - a. Pensar lados positivos e negativos dessa experiência

- 6- Bom, já conversamos sobre EEC e já conversamos sobre PV. Agora eu gostaria de ouvir vocês sobre como essas duas questões estão relacionadas.
 - a. Contraponto.
 - b. Vocês acham que o estágio extracurricular tem alguma influência no projeto de vida de vocês?
 - c. De que forma essa experiência de EEC ajudou/está ajudando na definição da área de atuação dentro da Psicologia?

APÊNDICE D

Ficha de dados sociodemográficos

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Período do curso que está frequentando: _____

Estado civil: () Solteiro/a () Casado/a ou outra forma de união () Separado/a () Viúvo/a

Como é sua família de origem?

Nome	Parentesco	Idade	Escolaridade	Profissão

Com quem você mora atualmente?

() pais/família de origem

() companheiro/a

() sozinho/a

() parentes

() amigos/conhecidos

() outros

Quantas pessoas vivem na sua casa, **incluindo** você?: _____

Você sabe a renda mensal do seu domicílio? () não () sim, _____

Há quanto tempo realiza o estágio extracurricular?: _____

Já realizou outros estágios além do atual? Se sim, qual? _____

Seu estágio é: () remunerado () não remunerado

Quantas horas semanais você passa em seu estágio?: _____

Você possui algum tipo de bolsa do governo? Se sim, qual? _____

Você já fez monitoria ou iniciação científica? Se sim, qual(is)? _____

Anexos

ANEXO A

Material utilizado para favorecer a discussão no Grupo Focal

Eu via minha vida se ramificando à minha frente como a figueira verde daquele conto.

Da ponta de cada galho, como um enorme figo púrpura, um futuro maravilhoso acenava e cintilava.

Um desses figos era um lar feliz, com marido e filhos...

...outro era uma poeta famosa...
...outro, uma professora brilhante...
...outro era É Gê, a fantástica editora...

...outro figo era feito de viagens à Europa...
...e África e América do Sul...

...outro figo era Constantim e Sócrates e Átala e um monte de amantes com nomes estranhos e profissões excêntricas.

E outro figo era uma campeã olímpica de remo...
...e acima desses figos havia muitos outros que eu não conseguia enxergar.

Me vi sentada embaixo da árvore, morrendo de fome, simplesmente porque eu não conseguia decidir qual figo eu ficaria.

Eu queria todos eles, mas escolher um significava perder todo o resto.

E enquanto eu ficava ali sentada, incapaz de tomar uma decisão...

...os figos começaram a encolher e ficar pretos...

...e um por um...

...desabaram no chão aos meus pés.
— ORIANA PALOMO, POETA BRASILEIRA

www.pencil.com

ANEXO B

Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research

Domínios	Página
CHECKLIST COREQ – DOMÍNIO 1 - EQUIPE DE PESQUISA E RECIPROCIDADE	
1. Entrevistador/facilitador – Quais autores conduziram a entrevista ou grupo focal?	46-47
2. Credenciais – Quais foram as credenciais do pesquisador? Ex.: PhD, MD;	11-12
3. Ocupação – Qual foi sua ocupação no momento do estudo?	11-12
4. Sexo – O pesquisador era do sexo feminino ou masculino?	11-12
5. Experiência e formação – Que experiência ou formação que o pesquisador tem?	11-12
6. Relação estabelecida – Uma relação foi estabelecida antes do estudo iniciar?	46
7. Conhecimento do participante sobre o pesquisador – O que os participantes sabem sobre o pesquisador?	46
8. Características do entrevistador – Que características foram notificadas sobre o entrevistador-facilitador? Por exemplo, viés, suposições, razões e interesses no tema de pesquisa;	46
CHECKLIST COREQ – DOMÍNIO 2- DELINEAMENTO DO ESTUDO	
9. Orientação metodológica e teórica – Que orientação metodológica foi indicada para sustentar o estudo? Por exemplo: teoria fundamentada, análise do discurso, etnografia, a fenomenologia, a análise de conteúdo;	42-44, 47-48
10. Amostragem – Como foram selecionados os participantes? (intencional, conveniência, bola de neve,...)	46
11. Modo de abordagem – Como os participantes foram abordados? (ex.: cara a cara, telefone, correio, e-mail)	46
12. Tamanho da amostra – Quantos participantes participaram do estudo?	44-47
13. Não participantes – Como muitas pessoas se recusaram a participar ou desistir, por quais razões?	46
14. Definição da coleta de dados – Onde estavam os dados recolhidos (ex. casa, clínica, local de trabalho)?	46
15. Presença de não participantes – Mais alguém estava presente além dos participantes e dos pesquisadores?	46-47
16. Descrição da amostra – Quais são as características importantes da amostra (dados sociodemográficos)?	50-51
17. Guia de entrevista – Quais foram as perguntas, instruções, guias, fornecidos pelo autor? Foi feito um teste-piloto?	45-47, 104, 107
18. Entrevistas repetidas – Foram repetidas entrevistas realizadas? Se sim, quantas?	45-47
19. Gravação de audiovisual – Usou-se gravação de áudio ou imagem para coleta dos dados?	46-47
20. Diário de campo – Foram feitas notas de campo durante ou após a entrevista ou grupo focal?	46-47
21. Duração – Qual foi a duração do grupo focal ou entrevista?	45-47

22. Saturação dos dados – A saturação dos dados foi discutida?	-
23. Devolução das transcrições – As transcrições foram devolvidas aos participantes para correções ou comentários?	-
CHECKLIST COREQ – DOMÍNIO 3 - ANÁLISES E RESULTADOS	
24. Número de codificadores de dados – Quantos codificadores codificaram os dados?	47-48
25. Descrição da árvore de codificação – Quais autores forneceram uma descrição da árvore de codificação;	47-48
26. Derivação de temas – Foram identificados temas antecipadamente ou foram derivados dos dados;	47-48
27. Software – Qual software, se for o caso, foi usado para gerenciar os dados?	47-48
28. Verificação dos participantes – Os participantes forneceram feedbacks sobre os resultados?	-
29. Apresentação de citações – Foram apresentadas citações dos participantes para ilustrar os resultados? Cada citação foi identificada? Ex. O número do participante;	50-75
30. Dados e resultados consistentes – Houve coerência entre os dados apresentados e as conclusões?	89
31. Clareza dos temas principais – Os principais temas foram claramente apresentados nos resultados?	50-75
32. Clareza dos temas menores – Existe uma descrição de diversos casos ou discussão de temas menores?	50-75

ANEXO C



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estágio Extracurricular e Projetos de Vida: Concepções de Estudantes Universitários

Pesquisador: GABRIELA PAGANO VIEIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 88807218.1.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.832.992

Apresentação do Projeto:

A pesquisa aqui apresentada tem a finalidade de investigar a relação do estudante universitário com o seu estágio extracurricular e qual é a relação deste estágio com o projeto de vida do aluno. A pesquisa é qualitativa e exploratória e serão entrevistados em grupo focal 24 alunos do curso de psicologia, sendo realizados dois grupos de 8 alunos. O grupo focal terá uma duração de 2 horas e será realizado na Universidade com o uso de um roteiro de pesquisa.

As sessões de grupo focal serão gravadas em áudio e os participantes também responderão um questionário sociodemográfico. Os dados serão analisados utilizando-se o modelo aberto de categorias. Antes do início da coleta de dados será realizado um estudo piloto com oito alunos para testar a metodologia. Os critérios de inclusão dos alunos para o estudo piloto é o mesmo do da pesquisa (Projeto completo).

Critério de Inclusão: Segundo a pesquisadora "Os critérios de inclusão são: (a) ter idades entre 18 a 25 anos, (b) estar cursando ou ter cursado o 5º semestre do curso (psicologia) e (c) estar realizando um estágio extracurricular; [...] (d) que aceitem participar do estudo voluntariamente." (Projeto Detalhado)

Critério de Exclusão:

Segundo a pesquisadora "Os critérios de exclusão da pesquisa são: (a) indivíduos já tenham realizado algum curso superior antes do de psicologia, e/ou (b) que tenham filhos. Estes critérios

Endereço: Rua Professor Doutor Eurycildes 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: 2.832.902

foram escolhidos por acreditar que estas duas condições alterariam a percepção do curso universitário e do projeto de vida destas pessoas." (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO)

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora o objetivo geral da pesquisa é : "Investigar as concepções de estudantes universitários sobre o estágio extracurricular e sobre o papel desta experiência no desenvolvimento de seus projetos de vida."

Os objetivos específicos são (Projeto Detalhado): "Conhecer o projeto de vida de estudantes universitários. Investigar as concepções de estudantes universitários sobre o estágio extracurricular. Buscar possíveis implicações da experiência do estágio extracurricular no projeto de vida de estudantes universitários." (Projeto Detalhado)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

"Por este estudo ser realizado no ambiente universitário com o qual os participantes estão familiarizados e abordar uma temática do cotidiano de estudantes universitários, projetos de vida e estágios extracurriculares, acredita-se que ele oferece pouco risco aos jovens. Ainda assim, caso algum participante demonstre desconforto emocional por algum assunto abordado no grupo focal, o mesmo poderá ser acolhido pela pesquisadora, que é psicóloga, ou encaminhado para o serviço de acolhimento da Clínica de Atendimento Psicológico da PUC-Campinas." (Projeto Detalhado)

Benefícios:

Segundo a pesquisadora: "Considerando que o tema projetos de vida é importante para o desenvolvimento dos jovens e que estágios extracurriculares [...] é importante conhecer se há relação entre eles e como. Sabendo disso, será possível realizar futuras intervenções com esta população, promovendo que jovens universitários pensem na questão do projeto de vida e de seus desejos profissionais. [...] a discussão no grupo focal a respeito de projetos de vida fará com que estes jovens pensem sobre seus projetos [...] a pesquisa, de maneira indireta, fará com que estes jovens pensem a respeito de seus projetos, o que poderá acarretar em experiências positivas para eles, em longo e curto e prazo". (Projeto Detalhado)

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: 2.832.002

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é pertinente e bem elaborada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de Rosto está em conformidade com as solicitações.

O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO está em conformidade com as solicitações.

A CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DA UNIVERSIDADE PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA está assinada

Recomendações:

Não tem.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu todas as pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução CNS n°. 466/12, 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 n°. 466/12, 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_1085728.pdf	04/08/2018 11:54:48		Aceito
Outros	Nova_carta_apresentando_correcoes_das_pendencias.docx	04/08/2018 11:49:01	GABRIELA PAGANO VIEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	NOVO_Projeto_CEP.docx	04/08/2018 11:48:00	GABRIELA PAGANO VIEIRA	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: 2.832.002

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PARTICIPANTE_novo.docx	04/08/2018 11:30:13	GABRIELA PAGANO VIEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_Faculdade_Atualizada.pdf	04/08/2018 11:29:16	GABRIELA PAGANO VIEIRA	Aceito
Outros	Carta_apresentando_as_correcoes_das_pendencias.docx	26/08/2018 14:46:15	GABRIELA PAGANO VIEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_atualizado.docx	26/08/2018 14:42:16	GABRIELA PAGANO VIEIRA	Aceito
Folha de Rosto	NOVA_folha_de_rosto_assinada.pdf	26/08/2018 14:40:22	GABRIELA PAGANO VIEIRA	Aceito
Outros	material_discussao_grupo_focal.docx	16/04/2018 17:29:30	GABRIELA PAGANO VIEIRA	Aceito
Outros	Ficha_dados_sociodemograficos.docx	16/04/2018 17:28:37	GABRIELA PAGANO VIEIRA	Aceito
Outros	Roteiro_perguntas_grupo_focal.docx	16/04/2018 17:27:55	GABRIELA PAGANO VIEIRA	Aceito
Orçamento	Orcamento_financeiro.docx	16/04/2018 17:22:01	GABRIELA PAGANO VIEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 21 de Agosto de 2018

Assinado por:
Silvana Mariana Srebernick
(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

ANEXO D

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DA FACULDADE DE
PSICOLOGIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Prezado Diretor(a)

Venho solicitar a sua colaboração no sentido de autorizar a realização de uma pesquisa em seu estabelecimento de ensino com o objetivo conhecer as concepções de estudantes universitários acerca do estágio extracurricular e seu impacto no desenvolvimento de seus projetos de vida.

A pesquisa envolve 24 estudantes de psicologia de ambos os sexos. Serão montados grupos de discussão, nos quais a pesquisadora irá propor um debate sobre as temáticas da presente pesquisa. A atividade terá a duração de aproximadamente 2 horas e irá ocorrer na própria universidade, em um horário no qual os estudantes não tenham aulas. Esta pesquisa oferece pouco risco aos participantes, por ser realizada em um ambiente familiar aos alunos e abordar questões cotidianas.

Por se tratar de uma pesquisa, não serão fornecidos resultados individuais para a universidade, somente resultados gerais analisados. Da mesma maneira, guardaremos o anonimato sobre a identidade dos participantes, assim como o de seu estabelecimento de ensino.

Espero contar com a sua colaboração e me coloco ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas que necessitarem serem esclarecidas. Solicito também que assine esta folha de permissão de pesquisa abaixo.

Caso haja alguma dúvida sobre as questões éticas da presente pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas poderá ser contatados no seguinte endereço: endereço rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbiní, 1516, Parque Rural Fazenda Santa Cândida, Campinas-SP, CEP: 13087-571. Telefone: (19) 3343-6777. Email: comitedeetica@puc-campinas.edu.br.

Atenciosamente,

Gabriela Pagano Vieira
Mestranda em Psicologia da PUC-
Campinas

Telefone para contato: (19) 98222-4419

Leticia Lovato Dellazzana-Zanon

Docente do Programa de Pós-
Graduação em Psicologia da PUC-
Campinas

Telefone para contato: (19) 3343-6901

Após ter sido esclarecido sobre a pesquisa "Estágio Extracurricular e Projetos de Vida: Concepções de Estudantes Universitários", autorizo a execução da mesma no estabelecimento de ensino do qual sou diretor.

Universidade: PUC-Campinas - Universidade Paulista de Campinas

Endereço: Av. John Boyd Zupol, 616

Cep: 13060-904 Telefone: (19) 3343-6841

Local e data: Campinas, 13 de junho de 2018

Nome do diretor(a): Cristiane Maretti Marangoni Valli

Assinatura: Cristiane Maretti Marangoni Valli

Prof. Dra. Cristiane Maretti Marangoni Valli
Diretora da Faculdade de Psicologia
PUC-Campinas