

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Raquel Atique Ferraz

Estágio no ensino superior: competências transversais, socioemocionais e de carreira

Ribeirão Preto

2022

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Estágio no ensino superior: competências transversais, socioemocionais e de carreira

Raquel Atique Ferraz

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área: Psicologia.

Área de concentração: Psicologia em saúde e desenvolvimento

Profª. Dra. Lucy Leal Melo-Silva (Orientadora)

Ribeirão Preto

2022

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ferraz, Raquel Atique

Estágio no ensino superior: competências transversais, socioemocionais e de carreira. Ribeirão Preto, 2022.

199 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia em Saúde e Desenvolvimento.

Orientadora: Melo-Silva, Lucy Leal.

1. Estágio. 2. Universitários. 3. Competências socioemocionais. 4. Competências transversais. 5. Carreira.

FOLHA DE AVALIAÇÃO

Nome: Raquel Atique Ferraz

Título: Estágio no ensino superior: competências transversais, socioemocionais e de carreira

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Programa de Pós Graduação em Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Aos meus pais e meu irmão, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando minhas decisões e confiando em minhas capacidades e competências.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por acreditarem em mim e incentivarem a buscar mais da vida, apoiando minhas decisões, acolhendo meus medos, ajudando nas dificuldades e me incluindo nos bons momentos. Ao meu irmão, que sempre poderei contar, independente do que aconteça. Aos meus avôs, Nassib (*in memoriam*) e Nelson (*in memoriam*), às avós Miriam e Melica e tia Roberta, que sempre confiaram em mim, na minha inteligência e humanidade, incentivando em tudo que demonstrei querer. São as pessoas mais importantes da minha vida!

À minha orientadora, professora, mentora e amiga Lucy Leal Melo-Silva, que me inspira a cada dia a buscar ser uma melhor pessoa e profissional para mim e para o mundo. Sou muito grata por ter tido a oportunidade de ter lhe conhecido, sempre será um dos meus principais modelos como pessoa, docente, profissional e cidadã.

Aos meus amigos, que na maioria das vezes compreendem minhas ausências por estar trabalhando ou estudando, mas que nunca desistiram de ter a mim por perto. Às minhas amigas e colegas da pós-graduação e do laboratório CarreiraLab, que compartilham vivências, experiências, desesperos, alegrias e conquistas, com especial menção à Dayane Barbosa, Fabíola Molina Costa e Jéssica Pierazzo de Oliveira Rodrigues, que durante esses anos estiveram ao meu lado em muitos momentos e contribuíram para meu desenvolvimento pessoal e profissional de alguma forma, mesmo que distantes fisicamente.

Ao José Egídio Barbosa Oliveira, João Paulo Araújo Lessa e Vinicius Coscioni por terem me auxiliado com as análises quantitativas e qualitativas deste estudo, em diferentes momentos, além de diversas reflexões sobre o desenvolvimento de vida e carreira.

Aos colaboradores, professores, pesquisadores e funcionários da USP com quem tive contato nestes anos durante a pós-graduação.

Às equipes do CIEE e do IAS pela parceria e contribuições relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Gratidão por ter tido a experiência do mestrado em minha vida e pelos inúmeros aprendizados que tive (e continuarei tendo) a partir disso. Gratidão à Deus, natureza e universo pelas oportunidades, como essa, que tenho em minha vida. Faço e farei ao máximo para poder contribuir com outrem da melhor forma que eu puder.

RESUMO

FERRAZ, R. A. Estágio no ensino superior: competências transversais, socioemocionais e de carreira. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências - Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2022.

A prática do estágio possibilita o contato dos estudantes com o mundo profissional, proporcionando-lhes maior conhecimento de si e do mundo do trabalho. Para interagir com pessoas, no ambiente acadêmico e no trabalho, são requeridas competências socioemocionais e competências transversais e transferíveis (CTT) e o domínio destas competências exerce um papel central na aquisição e desenvolvimento de competências profissionais, ampliando as possibilidades de adaptação dos estudantes universitários aos diversos contextos de inserção profissional. Esta investigação, de natureza quanti-qualitativa, foi desenvolvida em dois estudos, além de uma revisão de escopo que buscou identificar, analisar e sintetizar as definições conceituais das CTT em estudos de carreira no ensino superior, compondo a seção sobre enquadramento teórico. O Estudo 1 objetivou descrever e caracterizar uma amostra de estagiários brasileiros, em função das competências socioemocionais e transversais, a adaptabilidade de carreira e a percepção de autodesenvolvimento (*flourishing*), em relação ao sexo, idade, primeiro estágio e primeira escolha profissional. O Estudo 2 objetivou descrever as percepções de estagiários universitários sobre a influência da pandemia na rotina universitária, visando compreender estratégias utilizadas nas atividades da graduação e dos estágios para a construção da carreira com perspectivas de futuro. Participaram do Estudo 1 (quantitativo) 80 estagiários do ensino superior das regiões norte, nordeste e centro-oeste e entre eles sete participaram do Estudo 2 (qualitativo). Os instrumentos do Estudo 1 são: “Instrumento para Avaliação de Competências Socioemocionais” (SENNA 2.0); Escala de Autopercepção de Competências Transversais para o Trabalho (EACTT); Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC); Escala *Flourishing* (EF); e Questionário de identificação. O Estudo 2 foi realizado por meio de entrevistas via Google Meet, abordando os eixos temáticos: pandemia, construção da carreira, sobre a primeira etapa da pesquisa, e sobre a entrevista. Na análise do Estudo 1 foram feitas comparações entre grupos por meio do teste Mann-Whitney U e tamanho de efeito, interpretados à luz das teorias que embasam os instrumentos utilizados. Os registros do Estudo 2 foram organizados na plataforma MAXQDA

para identificar temas para serem analisados à luz das teorias de carreira, por meio da análise temática de Braun e Clarke (2006). Os resultados do Estudo 1 não mostram diferenças significativas em função das variáveis: sexo, idade, primeiro estágio e primeira escolha profissional, com exceção de algumas facetas e dimensões do SENNA. O Estudo 2 mostrou relações entre a continuidade das atividades realizadas antes da pandemia com o desenvolvimento de estratégias para lidar com as intercorrências e incertezas em relação ao futuro profissional, sobretudo das atividades de estágio. Apesar das incertezas em relação ao futuro, os participantes conseguiram se adaptar melhor frente às preocupações, questões de saúde física e mental, mudanças de rotina e na carga de trabalho, apresentando competências socioemocionais e transversais desenvolvidas e adaptabilidade de carreira na superação das dificuldades para a realização do estágio e das aulas em tempos de pandemia.

Palavras-chave: Estágio; Universitários; Competências Socioemocionais; Competências transversais; Carreira.

ABSTRACT

FERRAZ, R. A. Internship in higher education: transversal, socio-emotional and career skills. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências - Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2022.

The practice of the internship allows the contact of students with the professional world, providing them with greater knowledge of themselves and the world of work. In order to interact with people, in the academic environment and at work, socio-emotional skills and transversal and transferable skills (CTT) are required and the mastery of these skills plays a central role in the acquisition and development of professional skills, expanding the possibilities of adaptation of university students to the different contexts of professional insertion. This investigation, of a quantitative-qualitative nature, was developed in two studies, in addition to a scope review that sought to identify, analyze and synthesize the conceptual definitions of CTT in career studies in higher education, composing the section on theoretical framework. Study 1 aimed to describe and characterize a sample of Brazilian interns, in terms of socio-emotional and transversal skills, career adaptability and perception of self-development (flourishing), in relation to gender, age, first internship and first professional choice. Study 2 aimed to describe the perceptions of university interns about the influence of the pandemic on university routine, aiming to understand strategies used in undergraduate and internship activities to build a career with future perspectives. Participated in Study 1 (quantitative) 80 higher education interns from the North, Northeast and Midwest regions and among them seven participated in Study 2 (qualitative). The instruments of Study 1 are: “Instrument for the Assessment of Socioemotional Competences” (SENNA 2.0); Scale of Self-Perception of Transversal Skills for Work (EACTT); Career Adaptability Scale (EAC); Flourishing Scale (EF); and Identification Questionnaire. Study 2 was carried out through interviews via Google Meet, addressing the thematic axes: pandemic, career building, about the first stage of the research, and about the interview. In the analysis of Study 1, comparisons were made between groups using the Mann-Whitney U test and effect size, interpreted in light of the theories that support the instruments used. The records of Study 2 were organized on the MAXQDA platform to identify themes to be analyzed in the light of career theories, through the thematic analysis of Braun and Clarke (2006). The results of Study 1 do not

show significant differences as a function of the variables: sex, age, first internship and first professional choice, with the exception of some facets and dimensions of SENNA. Study 2 showed relationships between the continuity of activities carried out before the pandemic with the development of strategies to deal with interurrences and uncertainties regarding the professional future, especially in internship activities. Despite the uncertainties regarding the future, the participants were able to adapt better in the face of concerns, physical and mental health issues, routine changes and workload, presenting socio-emotional and transversal skills developed and career adaptability in overcoming difficulties for the future. carrying out the internship and classes in times of a pandemic.

Keywords: Internship; College students; Socioemotional Skills; Transversal competences; Career.

RESUMEN

FERRAZ, R. A. Pasantía en educación superior: competencias transversales, socioemocionales y de carrera. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências - Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2022.

La práctica de las prácticas permite el contacto de los alumnos con el mundo profesional, proporcionándoles un mayor conocimiento de sí mismos y del mundo laboral. Para relacionarse con las personas, en el ámbito académico y laboral, se requieren habilidades socioemocionales y habilidades transversales y transferibles (CTT) y el dominio de estas habilidades juega un papel central en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales, ampliando la posibilidades de adaptación de los estudiantes universitarios a los diferentes contextos de inserción profesional. Esta investigación, de carácter cuantitativo-cualitativo, se desarrolló en dos estudios, además de una revisión de alcance que buscó identificar, analizar y sintetizar las definiciones conceptuales de CTT en los estudios de carrera en la educación superior, componiendo el apartado de marco teórico. El Estudio 1 tuvo como objetivo describir y caracterizar una muestra de pasantes brasileños, en términos de habilidades socioemocionales y transversales, adaptabilidad a la carrera y percepción de autodesarrollo (floreciente), en relación con el género, la edad, la primera pasantía y la primera elección profesional. El estudio 2 tuvo como objetivo describir las percepciones de los pasantes universitarios sobre la influencia de la pandemia en la rutina universitaria, con el objetivo de comprender las estrategias utilizadas en las actividades de graduación y pasantías para construir una carrera con perspectivas de futuro. Participaron del Estudio 1 (cuantitativo) 80 pasantes de educación superior de las regiones Norte, Nordeste y Medio Oeste y entre ellos siete participaron del Estudio 2 (cualitativo). Los instrumentos del Estudio 1 son: “Instrumento para la Evaluación de Competencias Socioemocionales” (SENNA 2.0); Escala de Autopercepción de Competencias Transversales para el Trabajo (EACTT); Escala de Adaptabilidad a la Carrera (EAC); Escala Floreciente (EF); y Cuestionario de Identificación. El estudio 2 se realizó a través de entrevistas vía Google Meet, abordando los ejes temáticos: pandemia, construcción de carrera, sobre la primera etapa de la investigación y sobre la entrevista. En el análisis del Estudio 1, se realizaron comparaciones entre grupos mediante la prueba U de Mann-Whitney y el tamaño del efecto, interpretado a la luz de las teorías que

sustentan los instrumentos utilizados. Los registros del Estudio 2 fueron organizados en la plataforma MAXQDA para identificar temas a ser analizados a la luz de las teorías de carrera, a través del análisis temático de Braun y Clarke (2006). Los resultados del Estudio 1 no muestran diferencias significativas en función de las variables: sexo, edad, primera pasantía y primera elección profesional, a excepción de algunas facetas y dimensiones del SENNA. El estudio 2 mostró relaciones entre la continuidad de las actividades realizadas antes de la pandemia con el desarrollo de estrategias para enfrentar las interurrencias e incertidumbres sobre el futuro profesional, especialmente en las actividades de pasantía. A pesar de las incertidumbres sobre el futuro, los participantes lograron adaptarse mejor ante las preocupaciones, problemas de salud física y mental, cambios de rutina y carga de trabajo, presentando habilidades socioemocionales y transversales desarrolladas y adaptabilidad profesional en la superación de las dificultades para el futuro. las prácticas y clases en tiempos de pandemia.

Palabras llave: Pasantía; Estudiantes universitarios; Habilidades Socioemocionales; competencias transversales; Carrera.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 (Artigo 1) – Fluxograma de busca dos artigos.....	38
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 (Artigo 1) – Dimensões das competências transversais e transferíveis para a formação educacional e para o trabalho e autores.....	40
Tabela 2 (Artigo 1) – Quadro de síntese dos achados e as articulações possíveis.....	46
Tabela 1 (Artigo 2) – Caracterização dos participantes do estudo por nome fictício, idade e curso de graduação.....	102
Tabela 1 – Caracterização da amostra em função das características do estágio.....	58
Tabela 2 – Distribuição da amostra em função de informações relativas à universidade.....	59
Tabela 3 – Caracterização dos cursos da amostra por áreas do conhecimento da CAPES.....	60
Tabela 4 – Dimensões do SENNA 2.0 (versão reduzida) e respectivas facetas.....	69
Tabela 5 – Resultados da comparação de desempenho no SENNA 2.0 (versão reduzida) em função da variável sexo.....	73
Tabela 6 – Resultados da comparação de desempenho no SENNA 2.0 (versão reduzida) em função da variável idade.....	76
Tabela 7 – Resultados da comparação de desempenho no SENNA 2.0 (versão reduzida) em função da variável primeiro estágio.....	78
Tabela 8 – Resultados da comparação de desempenho no SENNA 2.0 (versão reduzida) em função da variável primeira escolha profissional.....	82
Tabela 9 – Síntese da distribuição dos resultados do SENNA 2.0 (versão reduzida) nas diferenças apresentadas em função das variáveis sexo, idade, realização de estágios e primeira escolha profissional.....	84
Tabela 10 – Resultados da comparação de desempenho na EACTT em função da variável sexo.....	86
Tabela 11 – Resultados da comparação de desempenho na EACTT em função da variável idade.....	86
Tabela 12 – Resultados da comparação de desempenho na EACTT em função da variável primeiro estágio.....	87
Tabela 13 – Resultados da comparação de desempenho na EACTT em função da primeira escolha profissional.....	87
Tabela 14 – Resultados da comparação de desempenho na EAC em função do sexo.....	88

Tabela 15 – Resultados da comparação de desempenho na EAC em função da idade.....	88
Tabela 16 – Resultados da comparação de desempenho na EAC em função do primeiro estágio.....	89
Tabela 17 – Resultados da comparação de desempenho na EAC em função da primeira escolha profissional.....	89
Tabela 18 – Resultados da comparação de desempenho na EF em função do sexo.....	89
Tabela 19 – Resultados da comparação de desempenho na EF em função da idade.....	89
Tabela 20 – Resultados da comparação de desempenho na EF em função do primeiro estágio....	90
Tabela 21 – Resultados da comparação de desempenho na EF em função da primeira escolha profissional.....	90

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 (Artigo 1) – Estratégia de busca nas bases de dados.....	128
APÊNDICE 2 (Artigo 1) – Referências que constituem o corpus de análise.....	129
APÊNDICE 3 (Artigo 1) – Caracterização das definições das competências transversais e transferíveis (CTT) por nome, local, linguagem e dimensões.....	134
APÊNDICE 1 (Artigo 2) – Categorização das entrevistas por eixo temático, tópico e temas emergentes.....	137
APÊNDICE A – Autorização para realização da pesquisa – CIEE.....	139
APÊNDICE B – Termo de Licença e Responsabilidade de uso do Instrumento “SENNA 2.0”.....	140
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	144
APÊNDICE D – Questionário Sociodemográfico.....	146
APÊNDICE E – Primeira mensagem convite à participação na pesquisa online.....	147
APÊNDICE F – Segunda mensagem convite à participação na pesquisa online.....	148
APÊNDICE G – Mensagem lembrete para finalização da pesquisa.....	149
APÊNDICE H – <i>E-book</i> “Desenvolvendo Minha Carreira”.....	150
APÊNDICE I – Publicação na página do Facebook do CIEE.....	153
APÊNDICE J – E-mail convite às universidades para participação na pesquisa online.....	154
APÊNDICE K – Publicação em grupos do Facebook.....	155
APÊNDICE L – Primeira mensagem Estudo 2 – Convite para a pesquisa.....	156
APÊNDICE M – Segunda mensagem Estudo 2 – Para os aceites.....	157
APÊNDICE N – Terceira mensagem Estudo 2 – Agendamento de dia e horário.....	158
APÊNDICE O – Quarta mensagem Estudo 2 – Lembrete e <i>link</i> para entrevista.....	159
APÊNDICE P – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Estudo 2.....	160
APÊNDICE Q – Roteiro de Entrevista Semiestruturado – Estudo 2.....	161

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP.....	160
ANEXO B – Questionário de Identificação Socioeconômica.....	161
ANEXO C – Instrumento para Avaliação de Competências Socioemocionais (SENNÁ 2.0)....	163
ANEXO D – Escala de Autopercepção de Competências Transversais de Trabalho (EACTT)..	166
ANEXO E – Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC).....	169
ANEXO F – Escala de Flourishing (EF).....	170
ANEXO G – Relatório de Ação do disparo de e-mails em 11/02/2020 – CIEE.....	171
ANEXO H – Relatório de Ação do disparo de e-mails em 27/02/2020 – CIEE.....	177

SUMÁRIO

Apresentação.....	11
1 Introdução.....	14
1.1 Estágio no Ensino Superior.....	17
1.2 Competências Socioemocionais.....	20
1.3 Adaptabilidade de Carreira.....	22
1.4 Percepção de Autodesenvolvimento.....	23
1.5 Competências Transversais.....	26
2 Competências Transversais e Transferíveis (artigo submetido).....	30
3 Justificativa.....	52
4 Objetivos.....	54
4.1 Estudo 1.....	54
4.2 Estudo 2.....	54
5 Método.....	55
5.1 Universo do Estudo.....	55
5.2 Participantes.....	56
5.2.1 Participantes do Estudo 1.....	57
5.2.2 Participantes do Estudo 2.....	60
5.3 Instrumentos de Medida.....	61
5.3.1 Instrumentos do Estudo 1.....	61
5.3.2 Instrumento do Estudo 2.....	63
5.4 Procedimentos para Obtenção de Dados.....	63
5.5 Procedimentos de Análise de Dados.....	67
5.5.1 Procedimentos de Análise de Dados do Estudo 1.....	67
5.5.2 Procedimentos de Análise de Dados do Estudo 2.....	69
5.6 Considerações Éticas.....	70
6 Resultados e Discussão.....	72
6.1 Competências socioemocionais, transversais e de carreira em estagiários do ensino superior.....	72
6.1.1 Resultados da Avaliação de Competências Socioemocionais.....	72

<i>6.1.2 Resultados da Avaliação sobre a Autopercepção de Competências Transversais de Trabalho</i>	87
<i>6.1.3 Resultados da Avaliação sobre a Adaptabilidade de Carreira</i>	90
<i>6.1.4 Resultados da Avaliação do Florescimento (Flourishing)</i>	92
6.2 Estágio, Construção da Carreira e Pandemia (artigo submetido)	95
7 Considerações Finais	118
Referências	121
Apêndices	128
Anexos	160

Apresentação

Ao final da graduação realizada na Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), em 2015, tive contato com a pesquisa, para além do projeto de conclusão da graduação, com a oportunidade de ser auxiliar de coleta e tabulação de dados da pesquisa de pós-doutorado de Josiane Rosa Campos, que investigou habilidades sociais, estilos parentais e indicadores de depressão em adolescentes de escolas de Ribeirão Preto/SP. Na universidade, eu fazia estágios em diversas áreas da Psicologia e sempre me interessei por trabalhar com adolescentes e jovens adultos, sobretudo em relação ao desenvolvimento de carreira e as práticas de orientação profissional.

A realização de diferentes estágios, na graduação, em diversas áreas da Psicologia foi muito importante para minha formação profissional, possibilitando maiores reflexões sobre o mundo do trabalho de forma prática, contribuindo para o desenvolvimento da minha identidade profissional e para o desenvolvimento de competências gerais e específicas do curso de Psicologia. A oportunidade de vivenciar experiências relativas à profissão colaborou com a construção da minha carreira de maneira mais integrada com meus interesses profissionais. Ao trabalhar como psicóloga clínica desde 2016, atendendo principalmente adolescentes e jovens adultos, observei a relevância dos estágios, para a formação profissional, em diferentes áreas, a partir de relatos dos estudantes que faziam (ou não) estágios durante a graduação. Na clínica psicológicas deparei-me com pessoas com baixos níveis de: habilidades sociais, competências socioemocionais, adaptabilidade de carreira, autoeficácia. Além disso, foi possível observar percepções distorcidas da realidade profissional, impactando negativamente nas relações pessoas e profissionais das pessoas que buscam atendimento psicológico. Surgiu, assim, o interesse em estudar essa população, estagiários de ensino superior, em relação ao desenvolvimento de competências de vida e carreira.

Concomitante à aproximação com a USP, cursei a Especialização em Saúde Mental, em 2018, defendendo a monografia intitulada "Inteligência Emocional e sua relação com as Habilidades Sociais no contexto educacional: uma revisão integrativa". No mesmo período conheci a professora Lucy Leal Melo-Silva na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo, assim, passei a participar de atividades

de pesquisa, das reuniões e subgrupos de trabalhos do grupo de pesquisa CarreiraLab (Laboratório de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais e de Carreira), estudando principalmente as variáveis socioemocionais e de carreira. Participei como auxiliar de pesquisa em outros projetos de mestrado e doutorado, resultando em apresentações de trabalhos científicos em congressos e em capítulos de livro, antes do ingresso e durante o mestrado. Esta pesquisa é parte de um projeto maior, intitulado “Competências socioemocionais e de carreira em aprendizes e estagiários”, que compreende cinco subprojetos, com o objetivo de verificar a relação entre as competências socioemocionais e variáveis do domínio da carreira em aprendizes e estagiários, específicas a cada subprojeto. O projeto maior conta com a parceria do Instituto Ayrton Senna (IAS) e do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE).

Esta dissertação, intitulada “Estágio no ensino superior: competências transversais, socioemocionais e de carreira” se organiza em seções e subseções. A primeira seção, a Introdução, aborda a temáticas: estágio no ensino superior, competências socioemocionais, adaptabilidade de carreira, percepção de autodesenvolvimento e competências transversais. A segunda seção focaliza as Competências transversais e transferíveis, por meio de um artigo nomeado "Definições conceituais das competências transversais e transferíveis: uma revisão de escopo". A terceira seção apresenta a Justificativa do estudo e a quarta os Objetivos. A quinta seção descreve o Método: universo do estudo, participantes, instrumentos de medida, procedimentos para obtenção e análise de dados e considerações éticas. A sexta seção descreve os Resultados e a Discussão dos dois estudos. O Estudo 1 é descrito em quatro subseções, cujos dados foram obtidos por meio de instrumentos de avaliação das variáveis focalizadas. Os resultados e discussão do Estudo 2 são descritos por meio da versão de um artigo. A seção sete apresenta as Considerações finais e em seguida são apresentadas as seções de Referências, Apêndices e de Anexos.

Durante a execução da pesquisa, intercorrências de ordem técnica, além da pandemia, interferiram na coleta dos dados, o que impossibilitou a realização das análises estatísticas previstas, resultando na decisão de ser incluído o Estudo 2. Os 80 participantes que responderam aos questionários online do Estudo 1 foram convidados para participar de uma entrevista via Google Meet, sete deles aceitaram participar da segunda etapa. Ademais, nos estudos de revisão da literatura observou-se o conceito competências transversais pode ser encontrado em diferentes

terminologias, o que levou á necessidade de poceder a uma revisão da literatura com o objetivo de aprofundar a compreensão e apropriação do conceito. Desta forma, a dissertação foi concluída reunindo três tipos de estudos: um de revisão da literatura (primeiro artigo), um de abordagem quantitativa (resultados das avaqiações por meio dos instrumentos quantitativos) e outro de abordagem qualitativa (segundo artigo).

1 Introdução

No século XXI, para se adaptar às mudanças decorrentes do mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo (Vuca, acrônimo em inglês) e do mundo frágil, ansioso, não linear e incompreensível (Bani, acrônimo em inglês), são requeridas competências para a vida e a carreira, denominadas socioemocionais, ou transversais e transferíveis. Essas características se tornaram mais evidentes com o cenário da pandemia do vírus Sars-CoV-2 e suas implicações na vida cotidiana, nos estudos e no trabalho. No contexto da educação superior, a continuidade de atividades curriculares e extracurriculares, como o estágio, é compreendida como muito importante para o desenvolvimento das competências chave para a vida e, conseqüentemente, melhor enfrentamento das adversidades e maior adaptabilidade de carreira em estudantes universitários. Um cenário com crises políticas, sociais e econômicas aliadas às problemáticas emocionais, educacionais e profissionais evidencia, cada vez mais, a necessidade de investigar e aplicar conhecimentos com o objetivo de estimular o desenvolvimento de competências transversais e transferíveis (CTT) para que os jovens possam se adaptar às diversas situações desafiadoras na vida, em geral, mas sobretudo no contexto de formação profissional.

Considerando a construção da carreira de estagiários de ensino superior, este estudo objetivou: (a) identificar, analisar e sintetizar as definições conceituais das CTT introduzidas em estudos de carreira no ensino superior, por meio de uma revisão de escopo; (b) descrever e caracterizar a amostra em função das competências socioemocionais e transversais, a adaptabilidade de carreira e a percepção de autodesenvolvimento (*flourishing*) em universitários brasileiros que se encontravam realizando estágios no primeiro semestre de 2020 (estudo quantitativo); e (c) descrever as percepções de estagiários universitários sobre a influência da pandemia na rotina universitária, visando compreender as estratégias utilizadas nas atividades da graduação e dos estágios para a construção da carreira com perspectivas de futuro (estudo qualitativo).

A realização de estágios, sempre foi considerada relevante na formação. Um dos pontos positivos do estágio é que o estudante tem a oportunidade de conhecer melhor a profissão para a qual está se preparando, obtendo subsídios para reflexões sobre a profissão escolhida, como apontado por Silva et al. (2013). Os referidos autores destacam um dos objetivos dos estágios: o

início do contato do estudante com um ambiente organizacional, possibilitado pelo desempenho do papel profissional em uma situação de treino supervisionado. Assim, o estágio consiste em oportunidade para o universitário entrar em contato com as múltiplas facetas da profissão de modo real e integrado, o que ajuda na construção da identidade profissional. Nessa condição, o estagiário é instigado a refletir sobre a prática profissional, possibilitando a construção de sentidos à experiência, o que pode fortalecer a autonomia do indivíduo e o desenvolvimento da autoeficácia profissional, contribuindo para um comprometimento maior com a profissão (Silva et al, 2013).

Ao focalizar as situações de formação profissional por meio das experiências de estágio, neste estudo, considera-se importante abordar o construto competência. No Brasil e no mundo ocorrem velozes transformações no modo de ser e conviver com o uso de novas tecnologias na vida, em geral, e no trabalho. Assim, o mundo pós-moderno requer condições que visam ao desenvolvimento de competências necessárias para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal (Santos et al., 2018). As intervenções no ensino superior visam potencializar o fluir, o florescimento, o desenvolvimento, a satisfação e a realização do profissional em formação, o que pode consolidar o seu estilo de vida pessoal e de trabalho. Nesse sentido, a carreira é um dos domínios da vida mais significativos para planejar, estabelecer objetivos e criar significado e envolvimento na própria vida (Connolly & Myers, 2003). Desse modo, surgem novos desafios no âmbito da educação e do trabalho, bem como no sistema de desenvolvimento centrados em novas competências, para dar maior apoio à empregabilidade e produtividade no mundo do trabalho (Banco Mundial, 2018).

O conceito competência, como apontado por André (2013), tem sido amplamente explorado na literatura, assumindo variações ao longo do tempo, o que se apresenta como um conceito plástico (adapta-se ao longo da história), polissêmico (diversos significados) e polimorfo (diversas formas, adaptando-se a interesses e condicionantes diversos). A referida autora também aponta que o conceito remonta ao século XVI, na Europa, quando os termos *competence* e *competency* já eram conhecidos. *Competency* (relacionado aos *inputs*), se apresenta como uma parte integrante de *competence* (*outputs* de determinado desempenho). Assim, *competence* “se refere à capacidade dos indivíduos para realizarem determinada tarefa, usualmente utilizado pelos teóricos britânicos” (André, 2013, p.16).

Competências referem-se ao “saber fazer” e como o foco deste estudo é na formação profissional, desenvolvida por meios de estágios no ensino superior, as competências de carreira adquirem relevância para esta investigação. Se no passado o conceito de competências de carreira era mais associado à qualificação, com as mudanças no mundo do trabalho passa a ser definido como capacidades para enfrentar e resolver problemas. Assim, o conceito competência pode apresentar diversidade nas definições, cada qual única e ao mesmo tempo relacionada. Promover competências, significa “educar para o domínio de uma ampla gama de competências que ajudarão a mitigar os desafios lançados por nosso mutável contexto mundial”, como aponta o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (Banco Mundial, 2018). O referido relatório destaca que, no Brasil e no mundo, tem crescido a procura por parte das empresas, de colaboradores que demonstram competências cognitivas e analíticas de alto nível, como raciocínio matemático claro, capacidade de realizar atividades não rotineiras com eficácia, assim como interagir com computadores. Nessa direção, gestores de empresas brasileiras têm apontado as competências socioemocionais como necessárias nas equipes de profissionais, sobretudo as baseadas na comunicação, como expressão oral e clareza ao falar. A aquisição de competências gerais na família, escola, comunidade e no mundo do trabalho torna-se essencial para o capital humano, influenciando as perspectivas de produtividade e de inclusão no trabalho. No mundo contemporâneo, destacam-se também as competências transversais para o trabalho, principal foco deste estudo.

Nesse sentido, esta investigação focaliza o estagiário universitário no processo de desenvolvimento de competências de carreira. Os fenômenos investigados são: (a) competências transversais; (b) competências socioemocionais; (c) adaptabilidade de carreira; e (d) percepção de autodesenvolvimento. Em síntese, as competências transversais em situações de trabalho podem ser compreendidas como atitudes, capacidades e habilidades do indivíduo que colaboram para uma atuação eficaz em diversas situações de trabalho, sendo transferíveis de um contexto ao outro ao longo da vida, como a capacidade de trabalho em equipe, a responsabilidade e a comunicação (Moreno, 2006b). As competências socioemocionais, no contexto do trabalho, fortalecem a autoestima e a autoimagem, aumentam a percepção de controle sobre o ambiente, proporcionando a criação de um clima psicológico favorável aos novos aprendizados. No início da carreira pode haver um aumento da insegurança no domínio de saberes e fazeres; da

competitividade interna que facilitam os estereótipos e preconceitos intergrupais; da necessidade de manter níveis motivacionais altos para buscar novos conhecimentos e almejar posições na carreira; tornando o desenvolvimento dessas competências importantes para incentivar o aprendizado nas relações informais no trabalho (Gondim et al., 2014). A adaptabilidade de carreira refere-se à capacidade que uma pessoa tem para lidar com transições profissionais e é compreendida como um construto multidimensional, composto por quatro dimensões principais, propostas por Savickas (2005), são elas: (a) preocupação (*career concern*); (b) controle (*career control*); (c) curiosidade (*curiosity*); e (d) confiança (*career confidence*) (Audibert & Teixeira, 2015). Por sua vez, a percepção de autodesenvolvimento é discutida por meio do conceito de florescimento (*flourishing*), introduzido por Keyes (2002), referindo-se ao modo como as pessoas desenvolvem potencialidades e vivem emoções positivas, de forma a atingirem padrões de qualidade de vida individual e coletiva (Seligman, 2011). As subseções seguintes abordam o estágio no ensino superior, visando a contextualização do estudo; e na sequência são tratados os construtos relacionados às variáveis analisadas.

1.1 Estágio no Ensino Superior

Identifica-se o crescimento da população universitária, com características heterogêneas, como classe social, gênero, objetivos, expectativas, trajetória acadêmica anterior, faixa etária, situação de trabalho, dentre outras. Assim, as instituições buscam criar novos cursos ou ampliar as vagas dos existentes para atender à demanda. Se por um lado é preciso ampliar as vagas, por outro lado, são necessários estudos sobre as demandas da sociedade, as do mercado de trabalho e as dos estudantes do ensino superior. Entender quem são e quais as suas necessidades possibilitará incremento em ações que promovam o desenvolvimento cognitivo, vocacional, pessoal, social e cultural dos alunos em processo de formação (Schleich et al., 2006). O desenvolvimento dos universitários e sua preparação para o mundo do trabalho se dá por meio de atividades curriculares e extracurriculares, sendo a realização de estágio a principal estratégia formativa.

Experiências de estágio que disponibilizam feedback, variedade de tarefas e oportunidade de lidar com pessoas estão associadas à informação ocupacional, à autoeficácia e à cristalização do autoconceito, como apontavam Super et al. (1996) no século passado. O estudo

contemporâneo de Silva et al. (2013), no contexto universitário brasileiro, destaca que organizações capazes de oferecer aos estagiários uma prévia realista sobre atividades de trabalho contribuem para a facilitação do processo de preparação para o ingresso no mercado de trabalho como trabalhador. Ao comparar alunos finalistas do ensino superior que realizaram estágio com alunos que não realizaram, no contexto português, Vieira et al. (2011) verificaram que o primeiro grupo de estudantes obteve escores muito mais altos em autoeficácia na adaptação ao trabalho, autoeficácia na procura de emprego, objetivos profissionais e exploração vocacional.

Além das experiências concretas na realização de estágios, características pessoais também precisam ser consideradas. As características de proatividade e autoeficácia geral podem anteceder as próprias escolhas profissionais e de estágio, contribuindo para que as pessoas com determinados traços de personalidade tenham predisposição a se envolverem mais com a formação e, desta forma, explorem mais o ambiente e o que ele tem a oferecer em vez de serem submetidos de modo passivo à experiência (Silva et al., 2013). Os autores destacam a crença de que existe um certo grau individual de controle sobre as oportunidades profissionais e que tal crença pode contribuir para produzir diferenças no modo de perceber a situação do mercado de trabalho e as chances de inserção profissional.

Em relação às experiências de estágio, quanto mais elas são satisfatórias, mais elevados são os indicadores de desenvolvimento de carreira. Estudantes com maiores níveis de satisfação apresentaram maiores índices de decisão de carreira e clareza de objetivos profissionais, como também maior senso de autoeficácia profissionais e níveis mais elevados de comportamento exploratório, sugerindo que boas experiências de estágio ampliam as possibilidades exploratórias dos estudantes, estimulando o desenvolvimento da autoeficácia profissional e contribuindo para a cristalização de planos profissionais, o que pode ser facilitador no processo de transição universidade-trabalho (Silva et al., 2013).

Os mesmos autores verificaram que as experiências de estágio contribuem para o desenvolvimento de diversas competências, independentemente do grau de satisfação. Os resultados da pesquisa apontaram que o aprendizado de competências técnicas é o fator mais relacionado à satisfação com o estágio, como era esperado, visto que o objetivo do estágio é justamente o contato com a prática profissional para o desenvolvimento de habilidades típicas da profissão. A capacidade de resolução de problemas e a organização são competências que se

mostraram associadas de modo mais saliente à percepção de maior satisfação com a atividade. Os resultados do estudo de Bardagi et al. (2006) indicam relação entre a satisfação com a escolha profissional em estudantes que realizaram pelo menos uma atividade acadêmica, assim como ter realizado uma atividade ligada ao curso também leva os estagiários a relatarem mais vontade de dar continuidade na profissão relacionada ao curso de graduação. Em síntese, estagiários que participam de atividades relacionadas ao curso de graduação têm maiores possibilidades de obterem informações mais realistas e concretas, podendo ratificar a escolha, evidenciando características, habilidades ou identificações pessoais que apoiam tal decisão.

Com a situação da pandemia do Covid-19, estágios foram cancelados, congelados, ou transferidos para a modalidade online, fazendo-se necessário que os estagiários demonstrassem, colocando em prática, competências transversais, que são transferíveis de um contexto ao outro ao longo da vida, sobretudo, em um momento histórico como este, de pandemia mundial. Os recursos para a adaptabilidade de carreira mostram-se imprescindíveis, uma vez que muitas atividades da vida cotidiana e do trabalho mudaram e continuarão a mudar. Durante a pandemia, no contexto de estágio supervisionado em cursos de licenciatura, o estudo de Souza e Ferreira (2020) objetivou apresentar desenhos didáticos como possibilidade de ensino remoto emergencial. Os referidos autores consideram vantajosa a possibilidade da oferta do estágio por meio do ensino remoto, desde que seja preservada a arquitetura curricular, incluindo: (a) realização de aulas online com o grupo de estagiários para planejamento e elaboração da proposta de estágio; (b) formação para uso de ambiente digital, tanto para licenciandos, como para docentes da educação básica, instância de realização dos estágios; (c) realização de encontros virtuais com o/a professor/a da educação básica para apresentação e ajustes necessários à proposta de estágio; (d) retomada das atividades de ensino na escola da educação básica, com garantia de acesso às tecnologias envolvidas nas práticas de ensino remoto, participação e frequência dos estudantes; e (e) garantia de acesso e inclusão digital. Na realidade, problemas de acessibilidade foram observados em todo o território nacional, sobretudo com a população desprivilegiada socioeconomicamente.

As atividades de estágio também se tornam um desafio para todos os envolvidos, visto que a paralisação não foi considerada ideal, até mesmo porque os estudantes precisavam continuar na construção de suas carreiras mesmo com a pandemia, sobretudo diante das

incertezas em relação ao futuro. Desenvolver competências para a vida e a carreira pode colaborar para que os indivíduos lidem melhor com as mudanças na rotina e as dúvidas sobre o futuro profissional, sendo importante nesta etapa docilo vital a adaptabilidade de carreira. Assim, alguns estágios foram continuados. A seguir, são tratadas as outras variáveis centrais deste estudo, iniciando pelas competências socioemocionais.

1.2 Competências Socioemocionais

No âmbito da Psicologia do Trabalho, no cenário brasileiro, Gondim et al. (2014), discutem dois focos de modelos de competências, sendo o primeiro sobre as competências profissionais básicas a qualquer atividade, transferíveis de um contexto a outro, como as tratadas na seção anterior, que asseguram um nível de domínio transversal, permitindo ao indivíduo uma mobilização dos recursos pessoais a nível do saber (conhecimento), do fazer (aplicação técnica) e do querer (atitudes e valores), possivelmente adaptável ao contexto de trabalho imediato, o que se assemelha ao descrito por Moreno (2006b), no contexto da educação espanhola, sobre as competências transversais. O segundo foco, apontado por Gondim et al. (2014) centra-se nas competências socioemocionais, que são situadas no domínio de processos afetivoemocionais, pessoais e interpessoais, funcionando como via pela qual as demais competências são expressas e desenvolvidas, portanto, um domínio dos aspectos motivacionais e afetivos, em si e nos outros, podendo assegurar a aprendizagem, o desenvolvimento e a transferência dessas capacidades para contextos de vida e carreira.

As competências socioemocionais, um dos focos deste estudo, referem-se à capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo mesmo, estabelecer e atingir objetivos e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva, como aponta a publicação do Instituto Ayrton Senna (2017)¹. Competências socioemocionais são capacidades individuais que podem ser expressas em pensamentos, sentimentos e comportamentos de cada pessoa. Também são passíveis de desenvolvimento por meio de experiências formais e informais de aprendizagem e são importantes impulsionadores de resultados ao longo da vida, o que justifica o interesse neste

¹Com o Instituto Ayrton Senna (2017) a equipe de pesquisa tem parceria para a realização deste estudo e de outros do laboratório de pesquisa, assim como a autorização para uso do instrumento de avaliação (SENNNA) que será tratado a seção método.

estudo, buscando investigar possíveis relações com as competências transversais, a adaptabilidade de carreira e a percepção de autodesenvolvimento.

Investigações levadas a cabo por economistas, psicólogos e educadores evidenciam que as competências ou as habilidades socioemocionais têm o mesmo grau de importância que as competências cognitivas para obtenção dos melhores resultados em diversas esferas do bem-estar individual e coletivo, fazendo referência ao grau de escolaridade, emprego e saúde, assim como revelam que os indivíduos que possuem competências socioemocionais mais desenvolvidas apresentam maior facilidade em aprender os conteúdos escolares (Santos & Primi, 2014). Em relação a essas competências, é possível destacar a perseverança, a responsabilidade e a cooperação. Todas podem impactar diretamente nos resultados desejados e na construção do projeto de vida e no enfrentamento de sentimentos negativos. As pesquisas realizadas por Santos e Primi (2014) revelam que o conjunto de características socioemocionais contribui tanto quanto as cognitivas, na determinação de êxitos escolares, medido por notas, probabilidade de abandono dos estudos e a escolaridade final atingida. Essas características no mercado de trabalho também são relevantes, sendo recompensadas na forma de maiores salários e menores períodos de desemprego. Os autores apontam que o atributo denominado conscienciosidade, que engloba as facetas de responsabilidade, disciplina e perseverança, destaca-se nesses contextos.

No contexto internacional, o conceito é comumente apresentado como “*socioemotional skills*”, ou seja, habilidades socioemocionais. Já no Brasil, ainda é muito utilizado o termo “competências socioemocionais”, como nas primeiras publicações dos autores do instrumento SENNA, embora seja possível observar a transição para o termo habilidades socioemocionais em publicações mais recentes. Porém, uma vez que o conceito “competências socioemocionais” está registrado em várias publicações brasileiras, optou-se, neste momento, pelo uso deste termo. Supondo que as competências não são inatas e sim adquiridas ao longo do processo de socialização educacional e profissional, envolvendo aprendizagem e emoções, Gondim et al. (2014) argumentam que o domínio de competências socioemocionais exerce um papel central na aquisição e no desenvolvimento de competências profissionais, o que amplia as possibilidades de adaptabilidade de carreira dos estudantes universitários aos diversos contextos de inserção profissional, podendo levar à satisfação tanto acadêmica quanto na atividade de trabalho. A seguir, é tratado o conceito adaptabilidade de carreira.

1.3 Adaptabilidade de Carreira

A adaptabilidade de carreira, de acordo com Super et al. (2006), pode ser definida como a prontidão para lidar com tarefas previsíveis de preparação e participação no papel de trabalho, assim como a capacidade de realizar ajustes imprevisíveis, provenientes de mudanças e condições no trabalho. Desta forma, a adaptabilidade de carreira envolveria atitudes de planejamento, exploração de si e do ambiente ocupacional e também a capacidade de tomar decisões. Savickas (2005) define adaptabilidade de carreira como um construto psicossocial que explicita a capacidade de pôr em ação recursos para lidar com tarefas do desenvolvimento vocacional atuais e antecipadas, com transições ocupacionais e traumas pessoais por meio de resolução de problemas geralmente desconhecidos, mal definidos e complexos, como destaca Silveira (2013). O conceito adaptabilidade de carreira refere-se à capacidade que uma pessoa tem para lidar com transições profissionais, sendo considerada uma competência que tem sido cada vez mais necessária e valorizada no contexto contemporâneo de trabalho, que é marcado por mudanças rápidas e imprevisíveis (Savickas et al., 2009).

Em função dessas mudanças, com a diminuição da previsibilidade das trajetórias profissionais, a vida de trabalho requer constante capacidade de adaptação dos indivíduos, como apontam Audibert e Teixeira (2015), destacando a proposição de Savickas (1997) de que o conceito de maturidade vocacional fosse substituído pelo de adaptabilidade de carreira para todo o ciclo vital. Em conformidade com o que foi explicitado por Silveira (2013), a adaptabilidade de carreira é um construto que tem apresentado relações conceituais com outras variáveis, sendo uma delas a personalidade, relação que vêm sendo estudada e investigada há algum tempo. Sobre personalidade um dos modelos mais investigados o Modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade ou Big Five (Goldberg, 1990). O modelo é composto por cinco dimensões denominadas: neuroticismo, extroversão, abertura para experiência, socialização e realização, constituindo a base organizadora das dimensões do Instrumento de Avaliação das Competências Socioemocionais (SENNA 2,O), utilizado neste estudo. As competências socioemocionais foram tratadas anteriormente e o instrumento está descrito na seção método.

A adaptabilidade de carreira é compreendida como um construto multidimensional, composto por quatro dimensões principais, propostas por Savickas (2005) e explicitadas por

Audibert e Teixeira (2015). São elas: (a) preocupação (*career concern*), que se refere à preocupação em relação ao próprio futuro como trabalhador, levando a atitudes de planejamento, antecipação e preparação; (b) controle (*career control*), que diz respeito a sentir-se responsável pela construção da própria carreira, implicando em postura ativa e assertiva em realizar escolhas e determinar o futuro profissional; (c) curiosidade (*curiosity*), refere-se à iniciativa para a realização de descobertas e buscas por aprendizados sobre oportunidades e atividades de trabalho, envolvendo o autoconhecimento e o conhecimento sobre o mundo ocupacional; e (d) confiança (*career confidence*), que se refere à crença do indivíduo em sua competência para empreender esforços necessários para atingir seus objetivos, aquém de obstáculos. Estudos demonstram evidências empíricas que apresentam relações positivas entre preocupação (uma das dimensões da adaptabilidade de carreira, apresentadas anteriormente) e comprometimento com a escolha profissional, a identificação com a escolha, o comportamento exploratório com a área escolhida (Porfeli & Savickas, 2012), a expectativa positiva de conseguir atingir metas ou resultados futuros e o engajamento no trabalho (Van Vianen et al., 2012).

No estudo de Ribeiro (2021), foram identificadas e confirmadas as relações entre adaptabilidade de carreira, identidade profissional e bem-estar psicológico em estudantes no momento de transição da universidade para o mundo do trabalho, considerando relevante o modo como estes perceberam a mudança. Desta forma, destaca-se a importância da implantação de programas de intervenção que favoreçam a qualidade da transição, objetivando o desenvolvimento de competências transversais associadas à adaptabilidade de carreira a fim de promover também o bem-estar psicológico, ao nível dos interesses vocacionais.

A fim de compreender o processo de desenvolvimento da carreira, muitos construtos podem ser relacionados. Neste estudo, foram tratadas, até o momento, as competências socioemocionais e as de adaptabilidade de carreira. Nesse processo de construção da carreira os universitários perceberiam seu autodesenvolvimento em termos de habilidades e talentos e/ou de avanço em seus propósitos na vida? A seção subsequente trata dessa temática.

1.4 Percepção de Autodesenvolvimento

No decorrer da vida do universitário, a trajetória no ensino superior pode representar muitas oportunidades, inclusive em relação ao desenvolvimento pessoal, sendo uma fase

estruturante da identidade dos jovens adultos (Erikson, 1968). Assim, focaliza-se neste estudo a percepção de autodesenvolvimento em universitários, no sentido dado por Csikszentmihalyi (2004), de que o *fluir* (*flourishing*) é um estado de envolvimento em uma atividade com objetivos bem definidos. O referido autor publicou seu livro no contexto norteamericano, e nele aborda os negócios e o trabalho como substituição da religião e da política como forças centrais na vida contemporânea. Assim, o estado *fluir* emerge em situações que envolvem desafios e elevado padrão de competências intrínsecas, como atenção, concentração e foco, podendo ser considerado que as experiências acadêmicas e profissionais são fontes significativas para a percepção do *fluir* vital (Rogers et al., 2012).

Algumas intervenções no ensino superior visam potencializar, *fluir*, florescer, desenvolver e gerar satisfação e realização, levando o jovem adulto a consolidar o seu estilo de vida pessoal. O conceito *florescimento* foi introduzido por Keyes em 2002 e refere-se ao modo como as pessoas desenvolvem potencialidades e vivem emoções positivas, de forma a atingirem padrões de qualidade de vida individual e coletiva (Seligman, 2011). A carreira é um dos domínios da vida mais significativos para planejar, estabelecer objetivos e criar significado e envolvimento na própria vida (Connolly & Myers, 2003), o que pode acarretar em maior percepção de autodesenvolvimento e de qualidade de vida ou bem-estar tanto na vida quanto na carreira.

O senso de bem-estar é examinado de acordo com variáveis de carreira, operacionalizadas na percepção dos fatores relacionados com o curso (ajustamento pessoal, reconhecimento social, envolvimento, relacionamento), satisfação na carreira, traços de personalidade, autoeficácia geral e outros. No estudo de Rogers, et al. (2012), no contexto australiano de estudantes de Medicina com grandes cargas acadêmicas e tensões psicológicas, verificou que a extroversão e a amabilidade, dimensões das competências socioemocionais, são preditivas de bem-estar. Os dados são comprovados pela relação também identificada entre níveis de extroversão, sociabilidade, otimismo e adaptação ao ensino superior. Já o estresse acadêmico, que foi o preditor mais forte no estudo, o neuroticismo e a preocupação com dívidas foram associados negativamente. Estudantes que apresentavam uma disposição extrovertida, conscienciosa e estável, aqueles que estavam menos estressados com sua carga de trabalho acadêmica e seu nível de endividamento, e que tinham maiores expectativas para sua futura carreira profissional e expectativas de um estilo de vida equilibrado, apresentaram níveis mais elevados de bem-estar.

No contexto brasileiro, Teixeira e Gomes (2004) estudaram a experiência de transição universidade-mercado de trabalho entre jovens universitários em fase de conclusão de curso e revelaram associações entre senso de competência e envolvimento com a formação. Estes indicadores possibilitam inferências de que a carreira representa espaço de possibilidades de florescimento de potencialidades, de *fluir vital* e gerar confiança pessoal e interpessoal. Há quase 30 anos, Waterman (1993) discute que uma pessoa poderia ter experiências de expressividade pessoal e autorrealização em situações nas quais há envolvimento intenso com um empreendimento, como sentimento intenso de estar vivo, sensação de estar completo quando engajado em atividades, sensação de que fez o que realmente queria fazer, percepção de que consegue expressar seu verdadeiro eu. Para este autor, a expressividade pessoal e a autorrealização se referem à experiência individual de realização dos próprios potenciais, na forma de desenvolvimento de habilidades e talentos e/ou de avanço de seus propósitos na vida. Desta forma, compreende-se um conceito abrangente e que pode ser considerado relevante no desenvolvimento de vida e carreira dos indivíduos, estando intimamente ligado à percepção de autodesenvolvimento.

Costa e Vieira (2014) explicam o conceito da palavra "percepção" como inserida em um contexto psicológico. É individual e remete necessariamente à visão das pessoas sobre determinados acontecimentos e situações. Com o objetivo de analisar as relações entre percepção de sucesso na carreira, bem-estar no trabalho e desempenho de professores de ensino a distância, os referidos autores confirmaram a teoria de que a satisfação geral com a vida está correlacionada com a satisfação com o trabalho e, desta forma, é possível gerar vínculos afetivos com o trabalho, elevando os níveis de desempenho. Os referidos autores verificaram que o bem-estar no trabalho parece ser um bom indicador de percepção de sucesso e autodesenvolvimento na carreira, sem, no entanto, ter alta relação com desempenho, apesar de que, no referido estudo, os professores apresentaram níveis elevados de bem-estar no trabalho em suas dimensões (satisfação, envolvimento e comprometimento organizacional afetivo), confirmando a tendência na ocorrência de níveis consideráveis de desempenho.

Considerando que para perceber o próprio desenvolvimento, é importante que ele aconteça continuamente, como exposto anteriormente, considera-se relevante também a identificação de competências transversais para lidar com as demandas acadêmicas e

profissionais, assim como em outros contextos de vida. Com essa lógica de pensamento, relacionado os construtos, a próxima subseção aborda as competências transversais.

1.5 Competências Transversais

As mudanças aceleradas na contemporaneidade decorrentes da globalização da economia, das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) e da necessidade de administração do conhecimento impactam a vida das pessoas e o mundo do trabalho, gerando expectativas em relação à formação universitária e gerando demandas por mudanças comportamentais. A necessidade de adaptação ao mundo do trabalho está em pauta no século XXI. Independentemente da área de conhecimento, a demanda é por profissionais com múltiplas competências. Além das competências específicas de cada área, são requeridas competências gerais ou transversais, aplicáveis a diversos cenários e contextos de vida e carreira. Competências compreendem conhecimentos (saber o que fazer), habilidades (saber como fazer, ter capacidade para) e atitudes (estar motivado para fazer, interação apropriada com o meio a fim de atingir o objetivo). Assim sendo, somente as competências técnicas não são mais consideradas suficientes para um bom desempenho profissional (Moreno, 2006b), como foram no século passado.

O conceito competência também foi analisado por Beneitone et al. (2007) em um estudo teórico sobre políticas e estratégias de cooperação internacional em universidades argentinas. Para eles, o termo competência se apresenta como uma rede conceitual ampla, com referência à formação integral do indivíduo por meio de novos enfoques, como aprendizado significativo, considerando as áreas cognitiva (saber), psicomotora (saber fazer, habilidades), afetiva (saber ser, atitudes e valores), não se reduzindo competência ao desempenho profissional, mas ampliando para um conjunto de capacidades que se desenvolvem por meio de processos que conduzem a pessoa a ser competente para realizar múltiplas ações (sociais, cognitivas, culturais, afetivas, profissionais, produtivas), relacionadas com, por exemplo, a capacidade de aprender, tomar decisões, desenhar projetos, habilidades interpessoais, se complementando com competências específicas aos próprios campos de estudo e trabalho.

O surgimento da noção de competência substituiu as noções anteriores e clássicas de aptidão, capacidade e qualificação e foi integrada a ideia de mobilização, motivação, desempenho e corresponsabilidade. Uma pessoa competente é aquela que sabe enfrentar situações complexas

ou resolver problemas utilizando seus conhecimentos e sua capacidade de “saber como” fazer, ter competências significa possuir certas características pessoais (conhecimentos, habilidades, desempenho, entre outras) que conduzem a um resultado, adaptando-se a uma situação concreta em um ambiente determinado, incluindo também a eficácia no momento de enfrentar situações problemáticas. Na literatura são encontradas diversas definições para as competências transversais e são também denominadas por competências-chave, definidas como um conjunto de competências complementares às competências básicas e gerais que permitem ao indivíduo adquirir mais facilmente novas competências, adaptar-se às novas tecnologias e aos novos contextos organizacionais, possibilitando maior mobilidade no mundo do trabalho e desenvolvimento da própria carreira profissional (Moreno, 2006a).

As competências transversais para o trabalho podem ser compreendidas como atitudes, capacidades e habilidades do indivíduo que colaboram para uma atuação eficaz em diversas situações de trabalho, sendo transferíveis de um contexto ao outro ao longo da vida, como a capacidade de trabalho em equipe, a responsabilidade e a comunicação. O desenvolvimento de competências técnicas e transversais têm relação com processos de formação de profissionais das instituições de ensino superior, ampliando-se assim o papel atribuído à formação universitária para além de capacitar tecnicamente os alunos para atuarem em áreas específicas, mas também na preparação para saberem transitar no mercado de trabalho, atual e futuro, no sentido de otimizar suas capacidades (Moreno, 2006b), sendo o estágio profissional um dos possíveis caminhos para atingir esses objetivos de formação profissional. Neste estudo, trata-se do estágio da graduação.

Silva e Teixeira (2012), no contexto brasileiro, apontam também para a importância da avaliação, pelos estudantes do ensino superior, em relação às suas percepções das competências e seu desenvolvimento, sendo que no nível pessoal essa avaliação poderia estimular o autoconhecimento e a busca por desenvolvimento pessoal, o que permite a identificação de competências bem desenvolvidas e outras que necessitam ser aprimoradas, visando à formação de um profissional mais capaz de adaptar-se aos diferentes contextos de trabalho e com maior potencial de inserir-se e manter-se no mercado de trabalho. Já no nível institucional, a avaliação poderia ser útil para o diagnóstico de competências que, na percepção dos alunos, necessitam ser melhor desenvolvidas em intervenções acadêmicas e de carreira específicas e voltadas a esse fim,

ou mesmo por meio de uma reorganização curricular e pedagógica que estabeleça como objetivos de aprendizagem o desenvolvimento dessas competências.

O modelo de competências aplicável ao ensino superior descrito por Moreno (2006a) especifica sete competências transversais: (a) autonomia; (b) iniciativa; (c) resolução de problemas; (d) trabalho em equipe; (e) organização no trabalho; (f) responsabilidade no trabalho; e (g) relações interpessoais. O modelo foi baseado em uma lei de 1999 da região da Catalunha, Espanha, que propôs tais competências transversais como possíveis objetivos de aprendizagem no ensino superior. Além das competências mencionadas, Silva e Teixeira (2012), em um estudo com universitários brasileiros, acrescentam as competências de comunicação oral, comunicação escrita e raciocínio numérico, baseado nas competências transversais consideradas por Moreno (2006a) e por Cabral-Cardoso et al. (2006), com o objetivo da construção de um instrumento que avalia a autopercepção das competências em universitários brasileiros, a denominada Escala de Autopercepção de Competências Transversais de Trabalho, utilizada nesta pesquisa, no Estudo 1.

O Estudo 1 se baseia nas definições das dimensões estabelecidas por Silva e Teixeira (2012) na criação do referido instrumento, sendo elas: (a) *Resolução de problemas* (habilidades para enfrentamento e respostas a uma situação determinada mediante organização e/ou aplicação de uma estratégia de sequência operativa – identificar, diagnosticar, formular, solucionar e avaliar – para encontrar uma solução); (b) *Organização* (habilidade para criar as condições adequadas de utilização de recursos humanos e/ou materiais existentes, para conclusão de tarefas com o máximo de eficácia e eficiência); (c) *Responsabilidade* (capacidade de se demonstrar implicado no trabalho, caracterizado pelo zelo por um bom funcionamento dos recursos humanos ou materiais relacionados com a tarefa de trabalho); (d) *Trabalho em equipe* (habilidades para colaborar de maneira coordenada para a tarefa realizada conjuntamente por uma equipe de pessoas, visando atingir objetivos comuns); (e) *Autonomia* (capacidade para realizar tarefas de forma independente, sendo capaz de decidir sobre sua execução e de executá-la do início ao fim, sem necessidade de receber nenhuma ajuda externa ou apoio); (f) *Relação interpessoal* (habilidade para comunicar-se com outras pessoas de modo adequado, com atenção e empatia); (g) *Criatividade e flexibilidade* (capacidade de ajustar-se a novas circunstâncias e situações, sendo capaz de mudar o modo de agir e pensar com o propósito de melhorar o resultado do trabalho); (h) *Comunicação Oral* (capacidade de expressar-se eficazmente em forma verbal para

um grupo de pessoas e também em situações de relacionamento individual); (i) *Comunicação Escrita* (habilidade para expressar ideias eficazmente e transmitir informação apropriada através da palavra escrita ou outro tipo de mídia); e (j) *Raciocínio Numérico* (habilidade de realizar operações aritméticas básicas e de lidar com números de um modo geral, interpretando corretamente dados quantitativos e deles extraindo informações úteis).

Quando os estudantes e futuros profissionais refletem sobre seu processo de formação e as competências que necessitam ou desejam desenvolver, eles podem buscar de forma mais ativa o autodesenvolvimento, aproveitando melhor as oportunidades oferecidas pelas instituições (Silva & Teixeira, 2012). Os autores explicam que avançando no conhecimento acerca dos processos de formação que se dá no ensino superior, seria possível compreender se a formação está sendo efetiva em relação à capacitação dos indivíduos a aprenderem a aprender e a aplicar seus conhecimentos no cotidiano de um modo eficiente e útil para a sociedade e para si mesmos. Se estão caminhando no sentido de ativarem seus recursos de adaptabilidade de carreira, integrando diferentes competências consideradas relevantes na vida e carreira, como as socioemocionais, transversais e transferíveis.

Haja vista a multiplicidade de termos e definições sobre as competências transversais, foi realizada uma revisão de escopo a fim de identificar, analisar e sintetizar as definições conceituais das competências transversais e transferíveis, introduzidas em estudos de carreira no ensino superior. Essa revisão foi organizada em um manuscrito, submetido, compondo o capítulo 2 desta dissertação de mestrado, que é apresentado na próxima seção, como uma estratégia de imersão na literatura sobre o fenômeno investigado.

2 Competências Transversais e Transferíveis (artigo submetido)

Título em português: Definições de competências transversais e transferíveis em estudos de carreira no ensino superior: Uma revisão de escopo

Título em inglês: Definitions of transversal and transferable competences in higher education career studies: A scope review

Título em espanhol: Definiciones de competencias transversales y transferibles en los estudios de carrera de educación superior: una revisión del alcance

Título em francês: Définitions des compétences transversales et transférables dans les études de carrière de l'enseignement supérieur: un examen du champ d'application

Título resumido: Definições de competências transversais

Resumo

Esta revisão de escopo objetiva identificar, analisar e sintetizar as definições conceituais das competências transversais e transferíveis (CTT) em estudos de carreira no ensino superior. Foram feitas buscas nas bases de dados ERIC, PsycInfo, MEDLINE, SciELO e LILACS, selecionados 41 estudos com definições explícitas sobre competências transversais e transferíveis. Os dados foram organizados pelo *software* MAXQDA, criados códigos e categorias, constituindo as dimensões para análise das definições e realizando uma síntese dos achados e articulações. Os estudos foram organizados em quatro dimensões: cognitivas, profissionais e ocupacionais, interpessoais e atributos pessoais. Os achados estão relacionados com os quatro pilares da Educação da UNESCO, com perspectiva da Economia Social, e o Projeto Tuning da América Latina, da formação profissional na Educação Superior.

Palavras-chave: competência; desenvolvimento profissional; carreira; universitários.

Abstract

This scope review aims to identify, analyze and synthesize the conceptual definitions of transversal and transferable competences (CTT) in higher education career studies. Searches were carried out in the ERIC, PsycInfo, MEDLINE, SciELO and LILACS databases, selecting 41 studies with explicit definitions of transversal and transferable competences. The data were organized by the MAXQDA software, codes and categories were created, constituting the dimensions for analyzing the definitions and performing a synthesis of the findings and articulations. The studies were organized into four dimensions: cognitive, professional and occupational, interpersonal and personal attributes. The findings are related to the four pillars of UNESCO Education, with a Social Economy perspective, and the Latin America Tuning Project, for professional training in Higher Education.

Keywords: competence; professional development; career; college students.

Resumen

Esta revisión de escopo objetiva identificar, analizar y sintetizar como definições conceituais das competências transversais e transferíveis (CTT) em estudos de carreira no ensino superior. Foram feitas busca nas bases de datos ERIC, PsycInfo, MEDLINE, SciELO y LILACS, seleccionados 41 estudios con definiciones limpias sobre competencias transversales y transferíveis. Os dados foram organizados pelo software MAXQDA, criados códigos e categorias, constituyendo como dimensiones para analizar das definições y realizar uma síntese dos achados e articulações. Os estudos foram organizados em quatro dimensões: cognitivos, profissionais e ocupacionais, interpessoais e atributos pessoais. Los logros están relacionados con los cuatro pilares de la Educación de la UNESCO, con la perspectiva de la Economía Social y el Proyecto Tuning de América Latina, de la formación profesional de la Educación Superior.

Palabras clave: competencia; desarrollo profesional; esudiantes universitarios

Introdução

Mudanças velozes estão acontecendo na vida e no trabalho decorrentes das crises políticas, econômicas, sociais, sanitárias e ambientais. Vive-se em um mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo (acrônimo vuca, em inglês) e, também frágil, ansioso, não linear e

incompreensível (acrônimo *bani*, em inglês). Com a pandemia do vírus Sars-CoV-2, que acelerou a transformação digital, os termos referidos explicitam a vida na contemporaneidade. Para lidar com esse cenário, competências transversais ou múltiplas são requeridas nos contextos educativos e profissionais (Moraes Mello et al., 2020). Entre elas destacam-se as habilidades de comunicação (Dickinson, 2000), com ênfase especial nas relações interpessoais (Gokuladas, 2010) e pessoais (Cinque, 2016; Kolchina et al., 2021; Maureen Ellis et al., 2014; Rocha, 2014; Schleutker et al., 2019; Teng et al., 2019; Wesley et al., 2017). No contexto da Educação Superior, Astigarraga Echeverría e Carrera Farran (2018) destacam a importância das competências transversais como eixo na formação ofertada na educação superior. Isso posto, o objetivo deste estudo é identificar, analisar e sintetizar as definições conceituais das CTT introduzidas em estudos de carreira no ensino superior.

Cabe iniciar as reflexões sobre o conceito *competência*, que em sua complexidade se relaciona com diferentes perspectivas teóricas, dificultando uma definição comum, bem como a sua apropriação nos contextos de desenvolvimento educacional e profissional. Na perspectiva de McClelland (1973), competência é um traço ou característica pessoal que se relaciona com um desempenho superior na realização de determinada tarefa ou situação, contrastando o termo com conhecimento, habilidades e atitudes. Na definição de Fleury e Fleury (2004), as competências se referem ao saber agir, mobilizar recursos, integrar conhecimentos complexos e múltiplos, capacidade de aprendizagem, de relacionamento interpessoal, responsabilidade e visão estratégica. São consideradas habilidades em ação e são influenciadas pelas competências individuais e o contexto. Para Le Boterf (2005), a competência é a capacidade de aplicação das aptidões ou habilidades, sendo definida em termos de ação em uma atividade ou contexto profissional: (a) saber fazer –executar ações, aplicar e respeitar instruções; (b) saber agir –tomar decisões, ter iniciativa, fazer escolhas e correr riscos diante as eventualidades; e (c) saber interagir –comunicar-se e relacionar-se com outras pessoas.

Este estudo se assenta em três bases conceituais: (a) os quatro pilares da Educação da UNESCO (Delors, 2010); (b) a perspectiva do mercado de trabalho ou da Economia Social, nomeadamente o Relatório do Banco Mundial (2018) sobre competências socioemocionais, cognitivas e técnicas; e (c) o Projeto Tuning da América Latina (Beneitone et al., 2007), que trata das competências transversais na Educação Profissional de nível superior. Entendendo a

educação como “indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors, 2010, p. 5), a UNESCO estabeleceu quatro pilares para a Educação, ao longo da vida, descritos a seguir.

1. Aprender a conhecer, que se refere à uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

2. Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

3. Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

4. Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se” (Delors, 2010, p. 31).

A segunda base conceitual, na perspectiva da Economia Social, toma como referência o Relatório do Banco Mundial (2018), que trata de três tipos de competências: socioemocionais, cognitivas e técnicas. As competências cognitivas usualmente são aprendidas no ensino fundamental e desenvolvidas ao longo da vida, costumam ser acadêmicas e viabilizam que os estudantes pensem criticamente. São competências centrais usadas todos os dias para pensar, raciocinar e prestar atenção. As competências socioemocionais abarcam comportamentos, atitudes e valores que o indivíduo expressa em qualquer momento, determinando a maneira como pode reagir em diversas situações, incluindo consciência de si mesmo, competências relacionais e conversacionais (Banco Mundial, 2018). Estas competências referem-se à capacidade de mobilizar, articular e praticar conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo mesmo, estabelecer e atingir objetivos e enfrentar situações adversas de

maneira criativa e construtiva (Instituto Ayrton Senna, 2017). Por sua vez, as competências técnicas se referem ao conhecimento e à experiência, necessários para realizar uma tarefa. Podem ser bastante específicas e incluir o domínio de temas e de certos materiais ou tecnologias. Elas são aprendidas depois das cognitivas e socioemocionais em anos posteriores à escolarização básica: ensino médio técnico, tecnológico ou educação superior. Em síntese, os três tipos de competências –socioemocionais, cognitivas e técnicas– interagem na formação de uma pessoa equilibrada, possibilitando que seja bem-sucedida e lide com vários desafios e situações para a construção da vida e carreira. Como aponta o referido relatório, promover competências significa “educar para o domínio de uma ampla gama de competências que ajudarão a mitigar os desafios lançados por nosso mutável contexto mundial” (Banco Mundial, 2018, p. 9).

Em um estudo sobre gestão e desenvolvimento de competências, Ceitil (2010) diferencia as competências específicas, associadas a determinada função ou profissão, das competências transversais, que se caracterizam pela transversalidade e transferibilidade entre os diferentes contextos de vida. O termo competência transversal, como uma rede conceitual ampla, é tratado no Relatório do Projeto Tuning América Latina 2004-2007 (Beneitone et al., 2007). O documento, baseado no Projeto Tuning Europa, trata da formação integral de universitários por meio de novos enfoques, como o aprendizado significativo, relacionando-se a saber fazer (dimensão psicomotora), saber ser (dimensão afetiva) e saber o quê e porquê (dimensão cognitiva). As competências abarcam um conjunto de capacidades que se desenvolvem por meio de processos que conduzem várias ações sociais, cognitivas, culturais, afetivas, profissionais, produtivas, não sendo inatas, mas sim suscetíveis de serem desenvolvidas e construídas a partir de motivações internas.

Assim, a terceira base conceitual, na qual se assenta este estudo é o Projeto Tuning América Latina 2004-2007 (Beneitone et al., 2007). O termo *tune* na língua inglesa significa sintonizar uma frequência no rádio ou afinar os instrumentos de uma orquestra de modo que os músicos possam interpretar a música sem dissonância. Criou-se um espaço para “acordar”, “modelar” e “afinar” as estruturas educacionais europeias e, a seguir, foi desenvolvido o projeto na América Latina. Tuning refere-se aos pontos de convergência relativos ao reconhecimento das titulações universitárias, necessárias para a mobilidade, sobretudo na União Europeia, mas não exclusivamente. O Projeto Tuning América Latina é um marco reflexivo-crítico, decorrente da

globalização e da crescente mobilidade dos alunos e dos profissionais. Assim, o projeto centra-se em competências e não em disciplinas ou matérias, ou seja, em competências gerais e compartilhadas que possam germinar em qualquer titulação. Participaram do referido projeto 19 países e 190 universidades latino-americanas. Na América Latina foram criados os Centros Nacionais Tuning (CNT; Beneitone et al., 2007).

Na elaboração do Projeto Tuning, foram definidas 27 competências para graduados do ensino superior, classificadas em três grandes grupos: (a) Interpessoal – habilidades individuais e sociais que permitem a cooperação e integração em equipes de trabalho para a gestão e negociação de conflitos, trabalho em equipe interdisciplinar, assertividade e adaptação ao meio ambiente; (b) Instrumental – capacidades, habilidades e competências que se materializam em ferramentas para atingir metas ou objetivos, como capacidade de análise e síntese, comunicação eficaz, autonomia, gestão da informação, tomada de decisão, pensamento criativo, resolução de problemas, entre outros; e (c) Sistêmica – capacidade de avaliar como as partes de um todo interagem, o que implica outras competências, como a aplicação de conhecimentos e experiência na prática, criatividade, gestão de projetos, automotivação, iniciativa e espírito inovador (Beneitone et al., 2007).

Cumprido destacar que o conceito competências transversais é tratado na literatura por distintas terminologias, como por exemplo: competências-chave; competências nucleares; competências essenciais; competências genéricas; competências transferíveis; e competências comuns (Cabral-Cardoso et al, 2006). Por sua vez, Pereira e Rodrigues (2013) identificaram muitas designações para o termo conforme procedência do autor/publicação: *basic skills*, *necessary skills* e *workplace know-how*, nos Estados Unidos; *employability skills* e *core competencies*, no Canadá; *core skills*, *key skills*, *common skills*, no Reino Unido; *transferable skills*, na França; *key qualifications*, na Alemanha; competências transversais, competências genéricas, em Portugal; *essential skills*, *soft skills*, na Nova Zelândia; *key competencies*, *employability skills*, *generic skills*, na Austrália; *work skills*; *employability skills*, no Japão; *generic skills*, *employability skills*, na Malásia; *critical enabling skills*, em Singapura; *employability skills*, na China; e *basic skills* na África do Sul. As diversas denominações explicitam problemas de ordem conceitual que podem ter implicações nas práticas e, também,

nos estudos de revisão. Também sinalizam que a temática é nova, o que denota necessidade de investigações sobre o construto.

Para fins deste estudo, adota-se o termo “competências transversais e transferíveis” (CTT). Transversais no sentido de que não pertencem a nenhuma disciplina específica, mas atravessarem todas elas como se a todas fossem pertinentes (Gálan, 2019). Ou seja, “são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional” (Ministério da Educação, 2019, p. 7). Transferíveis no sentido de que, embora aprendidas em um contexto específico, podem ser facilmente e com sucesso aplicadas em outros contextos de atuação.

No contexto português, Abelha et al. (2020) investigou as competências associadas à empregabilidade de graduandos e as práticas pedagógicas utilizadas para promover a empregabilidade no ensino superior. O estudo de revisão identificou que as perguntas de pesquisas giram em torno do “desencontro” das competências dos recém-formados com as necessidades apresentadas pelos empregadores, ou seja, com o que é requerido pelo mercado de trabalho. Por sua vez, na perspectiva do mercado de trabalho, o relatório do Banco Mundial (2018) destaca que, no Brasil e no mundo, tem crescido a procura, por parte das empresas, por colaboradores com competências cognitivas e analíticas de alto nível, como raciocínio matemático claro, capacidade de realizar atividades não rotineiras com eficácia, como interagir com computadores. Nessa direção, gestores de empresas brasileiras têm apontado como essenciais para o trabalho em equipes as competências socioemocionais, sobretudo as baseadas na comunicação, como expressão oral e clareza ao falar e interagir com as pessoas. Assim, a aquisição de competências na família, na escola e no mundo do trabalho torna-se parte do capital humano e determina as perspectivas de produtividade, de inclusão e de permanência no mundo do trabalho.

Parte-se do pressuposto de que é importante desenvolver CTT na formação educacional e profissional ao longo da vida. Assim, este estudo focaliza questões da formação na educação superior, porque ele é parte de uma investigação maior, que focaliza universitários, na etapa de realização de estágios, com a perspectiva de inserção no mundo do trabalho, que favorecerá a construção da carreira. Considerando as velozes mudanças no mundo do trabalho, as CTT têm

sido requeridas dos trabalhadores em geral e, particularmente, dos profissionais de nível superior. Observa-se a necessidade de adaptação ao trabalho, seja no estágio ou no futuro emprego/trabalho, o que requer CTT para atuar em diferentes cenários e contextos, com flexibilidade e capacidade para resolver problemas. Diversos estudos focalizam a temática, mas afinal o que são competências transversais e transferíveis? Haveria algum consenso na literatura?

Dada a relevância do tema nos âmbitos individual, profissional e institucional, faz-se necessário um mapeamento das definições conceituais sobre as CTT, a fim de possibilitar melhor apropriação para uso em investigações e intervenções. Desta forma, este estudo objetiva identificar, analisar e sintetizar as definições conceituais das CTT introduzidas em estudos de carreira no ensino superior. Espera-se que este estudo possa contribuir para ampliar o conhecimento para a área de desenvolvimento de carreira no contexto da Educação Superior, com possíveis pistas para investigações e intervenções que visam a ativação das competências transversais e transferíveis.

Método

Este estudo, do tipo revisão de escopo, foi desenvolvido com base nas diretrizes do protocolo PRISMA-ScR – *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews Checklist* (Tricco et al., 2018). Foram consultadas duas bases de dados iberoamericanas, SciELO e LILACS, que indexam trabalhos das áreas da Psicologia, Educação e Saúde. Identificando que não havia muitos resultados, a busca expandiu-se para bases de dados internacionais, nomeadamente, PsycInfo, MEDLINE e ERIC, que indexam trabalhos das ciências sociais e comportamentais, ciências da vida e educação. A estratégia de busca utilizada neste artigo inclui três núcleos de sentido: (a) competências transversais e transferíveis; (b) ensino superior; e (c) carreira e trabalho. As buscas foram realizadas em setembro de 2021 utilizando-se a estratégia apresentada no Apêndice 1. Não foi delimitado ano, idioma ou localidade. A Figura 1 mostra o fluxograma da busca e seleção dos estudos, conforme protocolo PRISMA.

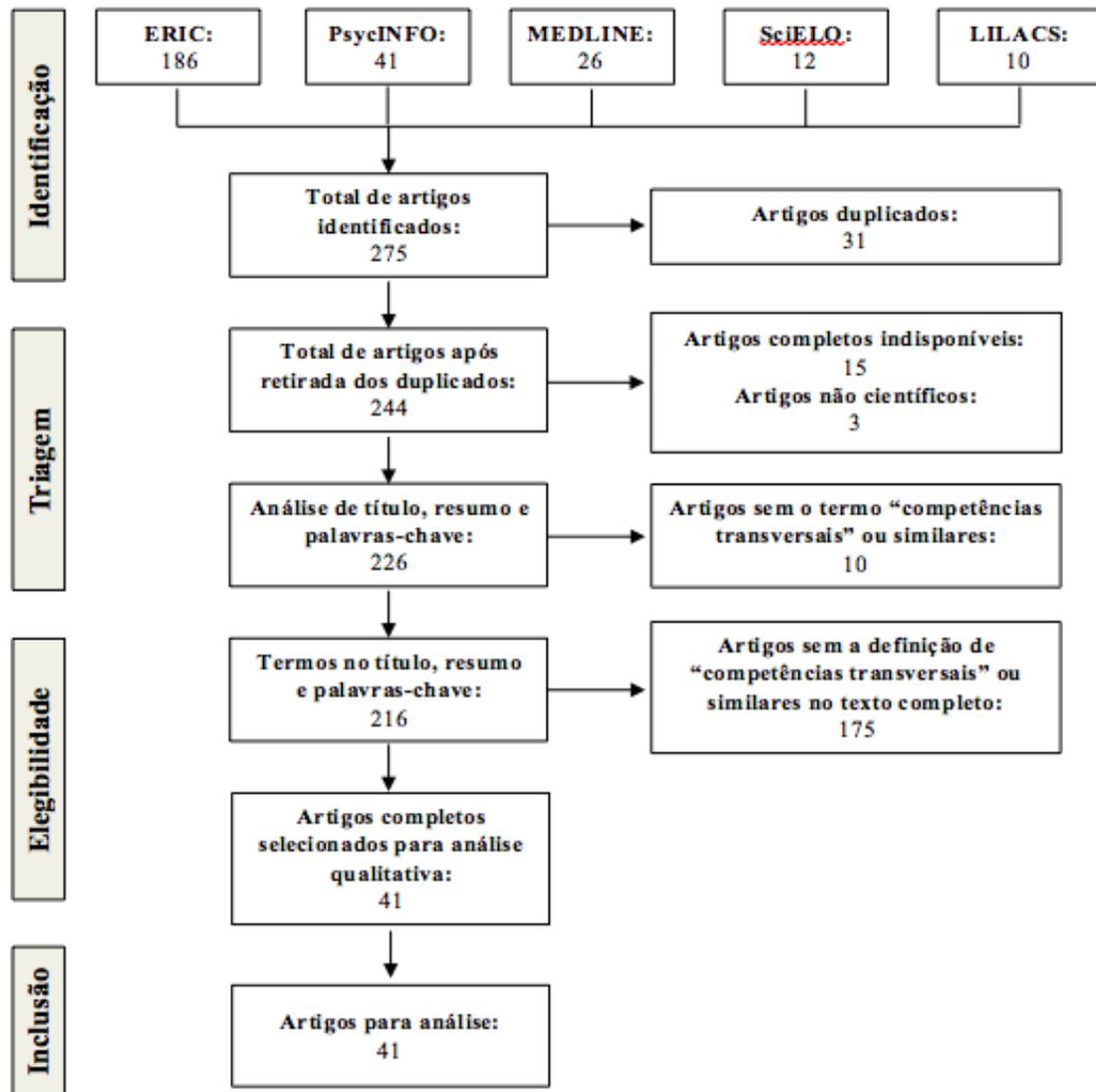


Figura 1. Fluxograma de busca dos artigos.

Foram localizadas 275 publicações de artigos nas bases de dados. A seguir, foram excluídos 31 que estavam duplicados, 15 artigos que estavam com acesso indisponível e três que não eram artigos científicos, resultando em 226. Dez artigos não apresentavam o termo CTT ou similares nos títulos, resumos ou nas palavras-chave, resultando em 216 artigos. Como critério de inclusão, foram selecionados exclusivamente estudos de carreira no ensino superior que continham alguma definição de CTT (do próprio autor ou de referências utilizadas). Foram excluídos 175 estudos, sendo selecionados 41 artigos para o *corpus* de análise (Apêndice 2). A seleção do *corpus* de análise foi feita por dois juízes, uma estudante de mestrado em psicologia e

uma psicóloga orientadora de carreira. Foi calculado o índice Kappa de concordância entre juízes, resultando em .77, o que indica boa confiabilidade. As diferenças entre os juízes foram tratadas a partir do voto de minerva de um terceiro juiz independente, uma professora doutorada especialista na área. Em seguida foi feita a releitura dos artigos completos e os dados foram extraídos em uma planilha contendo: (a) autores, (b) ano da publicação; (c) idioma; (d) país dos autores; e (e) definições apresentadas no texto (do próprio autor ou referenciadas).

Para a realização da organização dos dados foi utilizado o *software* MAXQDA (VERBI Software, 2019), uma ferramenta que auxilia nas análises de dados qualitativos e métodos mistos em pesquisas acadêmicas, científicas e comerciais. O tratamento baseou-se na Análise de Conteúdo de Bardin (1977), conforme etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento e interpretação dos resultados. Na pré-análise, foi feita a leitura flutuante dos artigos completos, a extração e seleção dos dados relevantes para a análise, a formulação dos objetivos e a organização das informações nas planilhas, com a preparação do material para a análise. A fase de exploração do material contou com as etapas de codificação a partir das unidades de registro (as definições das competências transversais) e das unidades de contexto (artigos científicos em contextos de formação profissional e trabalho). A seguir, foi feita a categorização, a partir dos códigos criados e agrupados conforme classificação dos elementos de acordo com suas semelhanças, em função de suas características comuns, sendo considerado o critério semântico dos códigos. Na etapa de interpretação dos resultados, voltou-se à literatura mais relevante sobre o fenômeno investigado, a fim de realizar a discussão dos achados, criando as quatro dimensões, explicitadas na seção resultados, e articulando-os com diferentes modelos e sistemas de classificação de competências.

Resultados e Discussão

Entre os estudos selecionados para a análise (n=41), quatro foram publicados entre 1991 e 2006 (9,75%), nove entre 2010 e 2015 (21,95%), 24 entre 2016 e 2020 (58,53%) e quatro já em 2021 (9,75%), o que evidenciada crescimento dos estudos na última década. Portanto, trata-se de um fenômeno recente nas pesquisas, mais evidente nos últimos cinco anos. Em relação à procedência dos estudos, predominam os do contexto europeu (n=22): Itália (n=4), Rússia (n=3, tabulada também na Ásia, por localizar-se nos dois continentes), Inglaterra (n=3), Espanha (n=3),

Reino Unido (n=2), Portugal (n=2), Alemanha (n=2), Suécia (n=1), Grécia (n=1) e Finlândia (n=1), o que mostra a influência do Projeto Tuning Europa. Seguido de estudos na América do Norte (n=11): Estados Unidos (n=8), Canadá (n=2) e México (n=1). Depois na Ásia e Oceania (n=10): Rússia (n=3), Malásia (n=2), China (n=2), Indonésia (n=1), Índia (n=1), e Austrália (n=1). E, por último, na América do Sul (n=5): Brasil (n=3), Colômbia (n=2), com menos estudos.

Na Tabela 1 é demonstrado que os estudos foram organizados em quatro dimensões criadas neste estudo: (a) cognitiva, (b) profissional e ocupacional, (c) interpessoal e (d) pessoal, descritas a seguir. O Apêndice 3 detalha os estudos analisados: autoria, local e classificação em função das dimensões que baseiam as definições utilizadas pelos autores. A seguir, são apresentadas e discutidas as sínteses interpretativas em cada dimensão.

Tabela 1

Dimensões das competências transversais e transferíveis para a formação educacional e para o trabalho e autores

Dimensões das CTT	Definições das dimensões
Cognitiva	As competências transversais compreendem recursos cognitivos que envolvem aspectos da consciência, resolução de problemas, pensamento lógico, linguagem, aprendizagem ao longo da vida e integração de saberes e fazeres.
Profissional e ocupacional	As competências transversais compreendem recursos profissionais e ocupacionais que influenciam a atuação no mundo do trabalho, abarcando características como empregabilidade, desempenho e sucesso profissional e a capacidade de utilizar as habilidades técnicas na prática profissional, independente da área e do tipo de trabalho.
Interpessoal	As competências transversais compreendem recursos interpessoais que influenciam as relações das pessoas entre si, o que envolve a comunicação, modos de interações, cooperação e colaboração.
Pessoal	As competências transversais compreendem características e recursos pessoais que

influenciam a relação consigo mesmo e o modo de interação com o meio, abrangendo traços de personalidade, valores, motivos e interesses.

Dimensão Cognitiva

A dimensão cognitiva está presente em 25 artigos. É mencionada em um artigo do século passado como componente exclusiva das CTT, a seguir os estudos mostram que foram incorporadas outras características como autogestão e motivação, destacando-se a transferibilidade de habilidades de ordem superior para diferentes domínios do conhecimento teórico e prático. As CTT compreendem recursos cognitivos que envolvem aspectos da consciência, resolução de problemas, pensamento lógico, linguagem e aprendizagem contínua. O conceito inclui a habilidade para coletar e interpretar informações e transformá-las em conhecimento valioso e, ao mesmo tempo, analisar criticamente ideias e conceitos e aprender com seu próprio desempenho e realização. Há destaque, nos estudos analisados, para o desenvolvimento de tais habilidades em programas de ensino e aprendizagem. Os autores incluem nessa dimensão as habilidades sistêmicas dos indivíduos, que requerem a integração de outras capacidades para poder acontecer, como saber fazer, realização de tarefas e resolução de problemas complexos, aprender a fazer, coletar, integrar e interpretar informações, gerenciar outras habilidades e capacidades, integração do todo para a prática. Assim, essa dimensão cognitiva relaciona-se ao Pilar 1 da UNESCO: aprender a conhecer, o que se refere a saber o quê e por quê estudar, realizar atividades de estudo ou trabalhar. As competências cognitivas são desenvolvidas, sobretudo, na família e na trajetória da Educação Infantil e Básica. Porém, continuam a ser requeridas dos profissionais de todos os níveis da educação, mas sobretudo dos graduados no âmbito da Educação Superior, quando passam a lidar com desafios complexos do mundo do trabalho. São relevantes para a educação ao longo da vida, possibilitando a atualização do conhecimento e a construção da carreira com base em informações qualificadas e científicas.

Dimensão profissional e ocupacional

A dimensão profissional e ocupacional está presente em 27 artigos. São estudos que focalizam a importância das CTT para a atuação no mundo do trabalho, abarcando características como empregabilidade, desempenho e sucesso profissional, a capacidade de utilizar as habilidades técnicas na prática profissional, independente da área do conhecimento e do tipo de trabalho. Relacionam-se com a consciência dos indivíduos sobre como aplicar um conjunto de habilidades gerais em diferentes contextos educacionais e profissionais. As demais competências são relevantes para a competência ocupacional, aplicada a diferentes cenários e contextos de trabalho, pois as CTT podem ajudar as pessoas a se adaptarem e se comportarem positivamente para que possam lidar com eficácia com os desafios de sua vida profissional e cotidiana. As competências representam uma combinação dinâmica de conhecimento, compreensão e habilidades, aplicáveis a uma grande variedade de situações que os alunos e profissionais irão enfrentar. Portanto, são comuns à maioria das profissões e ultrapassam os limites das disciplinas ou áreas de conhecimento (Galán, 2019). Apesar de serem competências úteis em todos os contextos de vida, destaca-se a relevância para o desenvolvimento profissional, como facilitadora para o ingresso no mercado de trabalho, favorecendo a empregabilidade e o sucesso, independente da área de trabalho, sendo relacionadas sobretudo com as habilidades interpessoais, como comunicação, gestão e trabalho em equipe, criatividade, responsabilidade e empreendedorismo, tratadas a seguir. Considerando o Pilar 2 da UNESCO: Aprender a fazer, trata-se de qualificação profissional, mas com competência para lidar com diversas experiências sociais ou de trabalho.

As competências profissionais e ocupacionais, foco deste estudo, são desenvolvidas nas trajetórias da educação técnica, tecnológica e universitária. Sempre foram exigidas dos profissionais e continuam a ser requeridas na contemporaneidade, pois não perderam seu valor. O conhecimento aprofundado em certos domínios continua sendo necessário. Porém, as competências profissionais e ocupacionais, para levarem ao desempenho ótimo, precisam ser combinadas com as competências cognitivas e as socioemocionais, com vistas ao equilíbrio necessário para a vida no século XXI e para a construção da carreira.

Dimensão interpessoal

A dimensão interpessoal está presente em 22 artigos, que mostram o papel dos recursos interpessoais nas relações das pessoas entre si, envolvendo comunicação, atitudes, modos de interações, cooperação e colaboração. As definições explicitam características como interação social, comunicação eficaz, gerenciamento de relacionamentos e cooperação. Os estudos dão ênfase às habilidades interpessoais como estratégias que favorecem a adaptação das pessoas para lidar com eficácia frente aos desafios de sua vida profissional e cotidiana. Os estudos revisados mostram listas de alguns tipos de competências mais requeridas nos contextos educacional e de trabalho ao redor do mundo, são eles: comunicação, trabalho em equipe e resolução de problemas, habilidades consideradas interpessoais, ou seja, da relação do indivíduo com outras pessoas. Nesta dimensão, destaca-se o Pilar 3 da UNESCO: "aprender a viver juntos", sendo destacadas as habilidades que refletem principalmente em qualidades intra e interpessoais. Dickinson (2000) destaca que a habilidade de comunicação está para além da capacidade de comunicar um significado, mas em se comunicar de forma eficaz e de maneira apropriada para a época e contexto, o que envolve a necessidade de obter outras competências para que isso aconteça. Com ênfase especial nas relações interpessoais, Gokuladas (2010) aponta as CTT como a capacidade do indivíduo de se destacar em uma estrutura social específica, como membro de uma equipe de projeto ou uma empresa. As competências interpessoais são desenvolvidas ao longo da vida, sobretudo na infância e na juventude, sendo mais maleáveis e possíveis de serem ativadas nos estágios iniciais do desenvolvimento humano, com efeitos significativos para a qualidade de vida. Na contemporaneidade há ênfase na necessidade de tais competências relacionais, como essenciais para a vida pessoal e de trabalho, que articuladas favorecem o bem-estar e a satisfação no trabalho, desdobrando-se em uma carreira socialmente significativa.

Algumas das publicações mais recentes que trouxeram contribuições para a definição das CTT, atribuídas na dimensão interpessoal, utilizam-se de definições mais abrangentes ao considerar atributos e recursos pessoais e interpessoais como sendo inseparáveis e complementares. Neste estudo, a dimensão interpessoal é entendida na relação com o outro, como apresentado anteriormente, enquanto a dimensão pessoal é definida separadamente, para evidenciar a relevância da singularidade de cada indivíduo, que precisa ser respeitada e

valorizada, sobretudo, em tempos de mídias digitais, nas quais o que se atribui como sucesso pode/deve ser questionado.

Dimensão Pessoal

A dimensão pessoal está presente em 26 artigos. Essa dimensão focaliza a relação do indivíduo consigo mesmo, os recursos psicológicos e os emocionais. Assim, os códigos criados a partir de trechos retirados das definições abordam traços de personalidade, características de natureza comportamental, habilidades individuais, autogerenciamento de emoções, motivação, interesses e objetivos. São as habilidades pessoais não técnicas, intangíveis, específicas de personalidade que determinam a força de um indivíduo como líder, ouvinte, negociador e/ou mediador de conflitos. É importante como dimensão própria para evitar o risco de priorizar a dimensão profissional/ocupacional, a cognitiva e a interpessoal, em detrimento da dimensão pessoal. É importante para valorizar o desenvolvimento pessoal e formação integral da pessoa, como sujeito afetivo, social, político e cultural. Sete artigos incluem na definição das CTT aspectos de personalidade (Cinque, 2016; Kolchina et al., 2021; Maureen Ellis et al., 2014; Rocha, 2014; Schleutker et al., 2019; Wesley et al., 2017; Teng et al., 2019;).

Por outro lado, Silva e Teixeira (2012) alerta para o cuidado necessário com a aproximação da definição de algumas competências com definições de personalidade, pois se as competências forem percebidas como atributos intrínsecos às pessoas pode gerar dificuldade na sensibilização dos indivíduos para promover o desenvolvimento dessas competências. Os estudos selecionados que apontam para as características da personalidade como competências transversais destacam a combinação de elementos para essa construção durante a vida, não sendo apenas influenciada por questões inatas. Nesta dimensão, destaca-se o Pilar 4 da UNESCO: "aprender a ser". Assim, ao longo da vida, em um processo particular de desenvolvimento humano pessoas constroem, desconstroem e reconstroem a si mesmas. Também constroem, desconstroem e reconstroem suas carreiras.

As competências pessoais, independente da natureza relativa ao *quantum* do que seria inato ou aprendido, são compreendidas, neste estudo, como desenvolvidas ao longo da vida, como resultado de processos: do desenvolvimento humano, da aprendizagem, e/ou psicoterapia. São importantes no sentido pessoal e, também, no sentido político de exercício da cidadania, para

além do trabalho formal ou informal. Na contemporaneidade há ênfase na necessidade de tais competências pessoais, como essenciais para a vida individual e coletiva, para a carreira do profissional atuando no trabalho decente, mas sobretudo para o desenvolvimento da Nação.

Articulação dos achados com modelos de educação e sistemas de classificação de competências

Como foi possível observar nos estudos analisados, as dimensões que compõem as CTT não podem ser consideradas de modo isolado, pois se dão na relação uma com a outra e em função da combinação de capacidades e atributos, na qual acontece uma integração de habilidades e competências a fim de atingir objetivos relacionados ao desenvolvimento de vida e da carreira. As definições encontradas na literatura são diversas, podendo ser abrangentes ou não. Os achados mostram ausência de definições em muitos estudos, ou definições bastante genéricas ou superficiais. Entre os estudos analisados, o trabalho feito por Cinque (2016), no contexto italiano, explorou algumas classificações de *soft skills*, apresentando definições das CTT, permitindo uma compreensão ampla sobre o conceito e contribuindo muito para a área, ao abordar intervenções possíveis de serem realizadas por instituições de ensino e de formação profissional.

A *Dimensão Cognitiva* tem relação com o Pilar 1 da UNESCO: aprender a conhecer (saber o quê e o porquê) (Delors, 2010), com as competências cognitivas do relatório do Banco Mundial (2018) e com as competências sistêmicas e instrumentais do Projeto Tuning (Beneitone et al., 2007). A *Dimensão Profissional/ocupacional* se relaciona com o Pilar 2 da UNESCO: aprender a fazer (saber como fazer), com as competências técnicas do relatório do Banco Mundial e as competências sistêmicas do Tuning. A *Dimensão Interpessoal* se relaciona com o Pilar 3 da UNESCO: aprender a conviver (relacionar-se com pessoas), com as competências socioemocionais do relatório do Banco Mundial e as competências interpessoais do Tuning. A *Dimensão Pessoal* se relaciona com o Pilar 4 da UNESCO: aprender a ser (desenvolver-se como pessoa e cidadão), com as competências socioemocionais do relatório do Banco Mundial e as competências instrumental do Tuning.

Assim, as CTT compreendem: (a) *recursos cognitivos*, que envolvem aspectos da consciência, resolução de problemas, pensamento lógico, linguagem, aprendizagem ao longo da vida e integração de saberes e fazeres; (b) *recursos profissionais e ocupacionais*, que influenciam

a atuação no mundo do trabalho, abarcando características como empregabilidade, desempenho e sucesso profissional e a capacidade de utilizar as habilidades técnicas na prática profissional, independente da área e do tipo de trabalho; (c) *recursos interpessoais*, que influenciam as relações das pessoas entre si, o que envolve a comunicação, modos de interações, cooperação e colaboração; e (d) *recursos pessoais* que influenciam a relação consigo mesmo e o modo de interação com o meio, abarcando traços de personalidade, valores, motivos e interesses. Neste estudo, compreende-se que as CTT são definidas como recursos cognitivos, profissionais e ocupacionais, interpessoais, e pessoais, que interagem entre si. Assim, com base nos resultados em articulação com os três referenciais, apresenta-se na Tabela 2 o quadro de síntese dos achados e as articulações possíveis.

Tabela 2

Quadro de síntese dos achados e as articulações possíveis

Dimensões das competências transversais	Pilares da educação (UNESCO)	Competências (Banco Mundial)	Competências Transversais (Tuning)
Cognitiva	Aprender a conhecer (Saber o quê e o porquê)	Cognitivas	Sistêmicas / Instrumental
Profissional e ocupacional	Aprender a fazer (Saber como fazer)	Técnicas	Sistêmica
Interpessoal	Aprender a conviver (Relacionar-se)	Socioemocionais	Interpessoais
Pessoais	Aprender a ser (Desenvolver-se como pessoa)		Instrumental

Considerações finais

Considera-se que o objetivo do estudo foi alcançado. Foram identificadas, analisadas e sintetizadas as definições conceituais das CTT, divulgadas nos artigos que compuseram o *corpus*

de análise deste estudo, e que focalizaram estudos de carreira no ensino superior. Os achados também foram articulados com diferentes modelos e sistemas de classificação de competências. Os resultados possibilitaram a identificação de estudos que foram organizados e sistematizados nas dimensões derivadas das análises. Assim, foi possível fazer uma síntese dos diferentes sistemas de classificação na área, relacionando-os com os achados sobre competências nos âmbitos da Educação, em geral, e da Economia Social, assim como sobre CTT no âmbito da Educação Superior. Compreende-se que para definir as CTT não é suficiente elencar uma ou duas características, pois se trata de um termo complexo, na teoria e também na prática, envolvendo a necessidade de integração e articulação de alguns atributos do indivíduo e a capacidade de usar um conjunto de competências para a aplicabilidade prática, de saberes e fazeres, em diferentes contextos de vida e carreira. Assim, as CTT envolvem características pessoais, como de personalidade, capacidades, motivação, recursos psicológicos e emocionais intrínsecos e extrínsecos, assim como aspectos interpessoais, ou seja, se dá também na relação com outros indivíduos, sobretudo em relação à comunicação e aos modos de se relacionar de maneira apropriada a cada cenário e contexto. Continuam sendo valorizadas as competências cognitivas, as quais foram vistas como muito importante na maioria dos achados sobre o tema, envolvendo processos de aprendizagem continuada. Elas se relacionam, também, com as habilidades sistêmicas, que dizem respeito à capacidade de integrar uma ou várias habilidades, contribuindo para a amplitude do conceito de CTT.

Como limitações do estudo destaca-se ser uma perspectiva de uma revisão de escopo. É importante destacar que, entre os artigos localizados (n=275), 234 utilizam o conceito CTT sem qualquer definição –por esse motivo não foram selecionados para a análise. A ausência de definição conceitual pode ser um problema para a investigação. Outro ponto problemático, derivado do anterior, refere-se às diversas designações. Assim, estudos sem definições conceituais claramente explicitadas e o uso de diferentes nomenclaturas constituem problemas para as estratégias de busca, assim como para a definição do construto. Problemas conceituais também se configuram como limitação para as práticas requerem clareza na formulação do problema para o planejamento de intervenções, que visam a ativação das CTT. É preciso entender o fenômeno e nominá-lo claramente. Espera-se que mais investigações sejam realizadas e que conceitos sejam explicitados nos estudos e nas práticas.

Foi identificado que as discussões em torno do tema se dão sobretudo nos contextos educacionais e profissionais. Evidentemente que tais achados derivam das decisões sobre a estratégia de busca, que, por sua vez, foi assim definida com base em estudos prévios. Haja vista que as dimensões foram criadas a partir de definições de CTT, em caráter exploratório, este estudo oportuniza novas avaliações e perspectivas, ampliando o entendimento conceitual. Espera-se que este estudo contribua para melhor exploração do tema, ao abordar as definições das CTT diante da diversidade contextual e que seja útil na conscientização sobre as lacunas na pesquisa. A síntese realizada pode constituir pistas para a intervenção, uma vez que se observa a necessidade de enfatizar a promoção de competências que visem o desenvolvimento pessoal e relacional aliado ao profissional/ocupacional na perspectiva de construção de vida e carreira com possibilidade de realização, bem-estar e satisfação nos estudos e no trabalho. A pessoa satisfeita com a vida, com os estudos e com o trabalho promove saúde para si e para a Nação. Assim, cabe aos agentes que se dedicam à formação profissional e à educação continuada proporem a ativação e o desenvolvimento das CTT ao longo da vida dos estudantes e trabalhadores.

Referências

- Abelha, M., Fernandes, S. R., Mesquita, D., Borges, F. I. B. S., & Ferreira-Oliveira, A. (2020). Graduate Employability and Competence Development in Higher Education-A Systematic Literature Review Using PRISMA. *Sustainability*. doi:10.3390/su12155900
- Astigarraga Echeverría, E., & Carrera Farran, X. (2018). Necesidades a Futuro y Situación Actual de las Competencias en Educación Superior en el Contexto de España. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 35-58. doi: 10.19083/ridu.2018.731
- Banco Mundial. (2018). Competências e empregos: uma agenda para a juventude: Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas (português). Washington, DC: Grupo Banco Mundial. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/953891520403854615/Síntese-de-constatações-conclusões-e-recomendações-de-políticas>.
- Bardin L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beneitone, P., Esquentini, C., González, J., Maletá, M.M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina: Relatório Final – Projeto*

- Tuning América Latina 2004-2007. Espanha: Universidade de Deusto. Recuperado de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC.
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C. V., & Silva, P. (2006). Competências transversais dos diplomados do ensino superior: perspectiva dos empregadores e dos diplomados. Guimarães: TecMinho. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/47142178.pdf>
- Ceitel, M. (2010). Gestão e Desenvolvimento de Competências. Lisboa: Sílabo.
- Cinque, M. (2016). Soft Skills Development in European Countries. *Tuning Journal for Higher Education* 3(2), 389-427. doi: 10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427
- Delors, J. (2010). Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. International Commission on Education for the Twenty-first Century. Recuperado de http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- Dickinson, M. (2000). Giving undergraduates managerial experience. *Education + Training*, 42(3), 159-170. doi: 10.1108/00400910010372652
- Fleury, A. C. C., & Fleury, M. T. (2004). Estratégias empresariais e formação de competências (3a ed.) São Paulo: Atlas.
- Galán, Y. (2019). ¿Cómo Desarrollar Competencias de Creatividad e Innovación en la Educación Superior? Caso: Carreras de Ingeniería del Instituto Politécnico Nacional / How to Develop Creativity and Innovation Competences in Higher Education? Case: Engineering Careers of the National Polytechnic Institute. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18). doi: 9.356. 10.23913/ride.v9i18.427
- Gokuladas, V.K. (2010). Technical and Non-Technical Education and the Employability of Engineering Graduates: An Indian Case Study. *International Journal of Training and Development*, 14(2). doi: 10.1111/j.1468-2419.2010.00346.x
- Instituto Ayrton Senna. (2017). Competências Para a Vida. Recuperado de <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/centros/edulab21/compet%C3%Aancias-para-a-vida.pdf>

- Kolchina, V., Lukashenko, D., Sergeeva, M., & Cherepakhina, R. (2021). Study of The Soft Skills Development in The Framework Of The Activities Of Student Communities. *Propósitos y Representaciones*, 9. doi: 10.20511/pyr2021.v9nSPE2.1182
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas*. Porto: Edições Asa.
- Maureen Ellis, Kisling, E., & Hackworth, R.G. (2014). Teaching Soft Skills Employers Need, *Community College Journal of Research and Practice*, 38(5), 433-453. doi: 10.1080/10668926.2011.567143
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28(1), 1-14. doi: 10.1037/h0034092
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2019). *Temas contemporâneos transversais na BNCC*. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf
- Moraes Mello, C., Almeida Neto, J. R. M., & Petrillo, R. P. (2020). As Aporias do Mundo VUCA e a Educação. *Revista Interdisciplinar do Direito-Faculdade de Direito de Valença*, 18(2), 140-157. Recuperado de <https://revistas.faa.edu.br/index.php/FDV/article/download/926/658/>
- Pereira, L. A., & Rodrigues, A. C. (2013). *Competências transversais dos recém-diplomados do ensino superior no mercado global. Atas da Conferência Investigação e Intervenção em Recursos Humanos, IV*. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão; Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Ciências Empresariais. Recuperado de https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/7555/1/COM_NIDRH_2013_3.pdf
- Rocha, M. (2014). Predictors of the Acquisition and Portability of Transferable Skills: A Longitudinal Portuguese Case Study on Education. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 68 (2). doi: 10.1007/s10734-014-9793-2
- Schleutker, K., Caggiano, V., Coluzzi, F., & Poza Luján, J. (2019). Soft Skills and European Labour Market: Interviews with Finnish and Italian Managers. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 19, 123-144. doi: 10.7358/ecps-2019-019-schl

- Teng, W., Ma, C., Pahlevansharif, S., & Turner, J. (2019). Graduate Readiness for the Employment Market of the 4th Industrial Revolution: The Development of Soft Employability Skills. *Education + Training*, 61(5), 590-604. doi.org/61.10.1108/ET-07-2018-0154
- Tricco, A.C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K.K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M.D.J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E.A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M.G., Garritty, C., Lewin, S., Godfrey, C.M., Macdonald, M.T., Langlois, E.V., Soares-Weiser, K., Moriarty, J., Clifford, T., Tunçalp, Ö., & Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Ann Intern Med*. 169(7), 467-473. doi: 10.7326/M18-0850.
- VERBI Software. (2019). MAXQDA 2020 [software de computador]. Berlim, Alemanha: VERBI Software. Disponível em maxqda.com.
- Wesley, S. C., Jackson, V. P., & Lee, M. (2017). The Perceived Importance of Core Soft Skills Between Retailing and Tourism Management Students, Faculty and Businesses. *Employee Relations* 39(1), 79-99. https://doi.org/10.1108/ER-03-2016-0051.

3 Justificativa

As velozes mudanças no mundo do trabalho, no século XXI, provenientes do avanço tecnológico e também das crises econômica, ecológica e sanitária, sobretudo com a pandemia do Coronavírus, têm gerado numerosos índices elevados de desemprego e a instabilidade tem atingido toda a classe trabalhadora, incluindo os jovens que estão no momento de transição para o mundo do trabalho. Em meio aos inúmeros desafios há jovens que buscam experiências extracurriculares para o aperfeiçoamento de habilidades técnicas e de carreira. O foco nas competências socioemocionais e de carreira em estudantes e trabalhadores tem sido cada vez maior, sendo amplamente divulgada a associação com o melhor relacionamento interpessoal e o desempenho profissional.

As competências socioemocionais e transversais são consideradas importantes para o desempenho do profissional no ambiente de trabalho (Gondim et al., 2014). Assim, no domínio da produção do conhecimento sobre carreira foram identificadas relações entre as competências socioemocionais com a adaptabilidade de carreira em estudantes do ensino superior e compreende-se que questões relativas ao desenvolvimento psicossocial dos indivíduos estão relacionadas ao desenvolvimento e à adaptabilidade de carreira. Como exposto anteriormente, a literatura aponta também a importância da preparação dos futuros profissionais no desenvolvimento das competências para o mundo do trabalho, a serem ativadas em atividades ofertadas pelas instituições de ensino superior e pelas empresas que oferecem oportunidades de estágio (Banco Mundial, 2018). Ao encontro do que foi apresentado por Silva e Teixeira (2012) na construção do instrumento de autopercepção de competências transversais de trabalho em universitários, o conhecimento dos conceitos contribui para maior apropriação do significado, o que se desdobrou em um estudo de revisão da literatura sobre as definições das competências transversais e transferíveis, por ser reconhecida sua importância nos contextos de estudo, de trabalho e de vida.

Desta forma, este estudo focaliza as experiências profissionais de estudantes brasileiros, que residem nas regiões norte, nordeste ou centro-oeste e fazem estágio de ensino superior, uma vez que há menos literatura com grupos populacionais dessas regiões. São analisadas, neste estudo, as competências socioemocionais, as transversais, a adaptabilidade de carreira e a

percepção de autodesenvolvimento, buscando compreender se e como essas variáveis são integradas nas experiências e nas percepções dos estudantes, por meio de um estudo quantitativo e um estudo qualitativo, a fim de melhor compreender as relações das variáveis de carreira entre si e também suas relações no enfrentamento de intercorrências do contexto de pandemia, que impactou todos os indivíduos de alguma forma e o desenvolvimento da própria pesquisa, cuja coleta de dados estava ocorrendo no período do início das medidas de isolamento social.

Tais intercorrências levaram a alterações nos procedimentos, na análise dos dados quantitativos e na ampliação dos objetivos. Com a situação da pandemia e a necessidade de distanciamento social, mais uma etapa na investigação foi acrescentada, denominada Estudo 2, que consistiu em uma entrevista virtual individual com participantes do Estudo 1, que aceitaram voluntariamente participar da continuidade da pesquisa, com o objetivo de tratar das implicações do distanciamento social na vida universitária e na construção da carreira dos participantes em relação à graduação, estágios, trabalho futuro.

Assim, espera-se contribuir com a produção do conhecimento com vistas ao delineamento de investigações e de práticas de intervenção no atendimento ao estagiário e estudante universitário, como ação planejada de apoio à construção da carreira e como estratégia de promoção de saúde, sobretudo em contextos universitário e de trabalho, considerando o período pandêmico e o aumento das necessidades de realização de atividades mediadas por computador. Espera-se, ainda, que a compreensão das questões de investigação possa contribuir com a produção do conhecimento no domínio da orientação profissional e de carreira e com pistas para novas investigações e intervenções.

4 Objetivos

4.1 Estudo 1

Descrever e caracterizar uma amostra de estagiários brasileiros, em função das competências socioemocionais e transversais, a adaptabilidade de carreira e a percepção de autodesenvolvimento (*flourishing*), em relação ao sexo, idade, primeiro estágio e primeira escolha profissional.

4.2 Estudo 2

Descrever as percepções de estagiários universitários sobre a influência da pandemia na rotina universitária, visando compreender estratégias utilizadas nas atividades da graduação e dos estágios para a construção da carreira com perspectivas de futuro.

5 Método

5.1 Universo do Estudo

Essa pesquisa foi realizada com estudantes de graduação que realizam estágio na época da coleta dos dados. A primeira onda de convite para participação no estudo foi feita via Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos e com fins não econômicos, reconhecida como entidade de assistência social que, por meio de diversos programas, dentre eles o de aprendizagem e o estágio de estudantes, possibilita aos adolescentes e jovens uma formação integral, ingressando-os ao mundo do trabalho. O Carreira Lab e o CIEE formalizaram uma parceria para o desenvolvimento de atividades práticas e de pesquisa. Assim, foi delineado um estudo maior, do qual este faz parte.

Os estagiários do CIEE são alunos regularmente matriculados em instituições de educação superior e de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Art. 1º da Lei no 11.788/2008). Cumpre destacar que a Coordenação Nacional do CIEE autorizou a coleta de dados por meio dos CIEEs do Estado de São Paulo e das regiões Norte, Nordeste (exceto Pernambuco), e Centro-Oeste (APÊNDICE A). As demais regiões (sul e outros estados da região sudeste) e o estado de Pernambuco funcionam independentes do CIEE Nacional e não fazem parte do escopo do convênio firmado com a FFCLRP. Esta pesquisa é um subprojeto de um projeto maior, submetido e aprovado no Comitê de Ética (CAAE nº 15273119.0.0000.5407), intitulado “Competências socioemocionais e de carreira em aprendizes e estagiários”, que compreende cinco subprojetos, com o objetivo de verificar a relação entre as variáveis competências socioemocionais e variáveis do domínio da carreira em aprendizes e estagiários, específicas a cada subprojeto. O estudo se insere no conjunto de investigações realizadas no âmbito do Carreira Lab – Laboratório de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais e de Carreira – do qual faz parte a orientadora e a orientanda.

A Plataforma utilizada para a coleta de dados é do Instituto Airton Senna (IAS), cuja equipe de especialistas é coordenada pelo Prof. Dr. Ricardo Primi, da Universidade São Francisco, contando com o Prof. Dr. Daniel Domingos dos Santos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (FEARP/USP), o Prof. Dr. Oliver John da

University of California, Berkeley (EUA) e o Prof. Dr. Filip De Fruyt da Ghent University (Bélgica). Para uso do Instrumento SENNA 2.0 o grupo de pesquisa possui o termo de permissão para uso do instrumento “SENNA” (APÊNDICE B). Além disso, conta com a assessoria de especialistas do IAS para análise e tratamento de dados. A assistência técnica para realização da coleta pela plataforma do IAS foi realizada por João Paulo Lessa, consultor e, também, doutorando pela Universidade São Francisco, sob a orientação do Prof. Dr Ricardo Primi. Outro membro do grupo de pesquisa que colabora com este estudo nas análises estatísticas, trata-se do pós-doutorado José Egídio Barbosa Oliveira.

5.2 Participantes

A aproximação aos participantes foi feita via listas de estagiários do CIEE. Duas grandes chamadas para participação voluntária foram efetivadas. Assim, os dois primeiros convites foram feitos por meio de e-mails disparados pelo CIEE (APÊNDICE E; APÊNDICE F). A amostra, portanto, é não probabilística e por conveniência, visto que os critérios utilizados para recrutar os participantes foram a disponibilidade e facilidade de acesso aos mesmos (Hair et al., 2005). A meta mínima de participantes foi calculada com base nas variáveis independentes (condição de estagiário) e nas dependentes (competências socioemocionais, competências transversais, adaptabilidade de carreira e percepção de autodesenvolvimento) do estudo, de forma que, a partir deste critério, foi realizado o cálculo por meio do software GPower, o que proveu um número almejado de 159 participantes, para possibilitar a utilização da estatística ANOVA.

Após ampla divulgação, obteve-se uma amostra constituída de 86 participantes, que após aplicação de critérios de exclusão resultou em 80 estagiários de ensino superior das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, com uma média de 24 anos de idade. Assim, o número mínimo de participantes não foi atingido.

Algumas hipóteses foram levantadas para a baixa adesão na etapa de coleta de dados. A primeira relaciona-se à divulgação da pesquisa pelos e-mails do CIEE, que apesar de terem sido feitos diversos disparos, eles podem não ter sido lidos pelos estagiários. A segunda hipótese é a de que visando ofertar contrapartida aos participantes um e-book foi disponibilizado na mensagem, o que pode ter levado a mensagem a ser identificada como spam. E, outro problema

foi derivado de questões técnicas da plataforma de coleta de dados do Instituto Ayrton Senna que não estava com acesso em diversos momentos.

Resolvido o problema com a plataforma, diversos contatos diretos foram feitos com professores de faculdades e universidades das regiões, definidas como população-alvo. A adesão aumentou um pouco, mas ainda continuou insuficiente para as análises estatísticas planejadas inicialmente. Tais intercorrências levaram a alterações nos procedimentos, na análise dos dados quantitativos, e na ampliação dos objetivos. Com a situação da pandemia e a necessidade de distanciamento social, mais uma etapa na investigação foi acrescentada (Estudo 2), uma entrevista virtual individual com participantes do Estudo 1, com o objetivo de tratar das implicações do distanciamento social na vida e na construção da carreira dos participantes em relação à graduação, estágios, trabalho futuro e o que pensam sobre a pesquisa nas duas etapas. A entrevista foi realizada por meio da plataforma Google Meet, com duração média de 26 minutos, sendo a de menor tempo 20 minutos e a mais longa, 28.

5.2.1 Participantes do Estudo 1

Responderam ao convite 86 universitários na primeira etapa da investigação. Desta amostra foram excluídos os voluntários que não atendiam aos requisitos: ser estagiário do ensino superior e das regiões norte, nordeste e centro-oeste. Assim, foram excluídos quatro estagiários de ensino médio, um participante da região sudeste e um que não estava realizando estágio no momento em que respondeu aos questionários. Assim, a amostra final resultou em 80 participantes. Eles residem: 65% (n=52) na região nordeste; 28,8% (n=23) na região norte; e 6,3% (n=5) na região centro-oeste. Quanto ao sexo, 63,8% (n=51) são do sexo feminino e 36,3% (n=29) do sexo masculino. A maioria é estudante de instituição pública, 95% (n=76), sendo apenas 5% (n=4) de instituição privada e 92,5% cursam a graduação tradicional (n=74), 2,5% a tecnológica (n=2) e 5% o curso sequencial de formação específica (n=4).

Cursavam a primeira graduação 53 universitários (66,3%) e 27 (33,8%), que declararam já terem iniciado pelo menos um outro curso antes do atual. Como forma de ingresso na universidade, 59 participantes foram aprovados em exame vestibular ou pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) (73,8%), 14 por sistema de cotas étnico-raciais ou por programas do Governo Federal, como o Programa Universidade Para Todos (ProUni), Sisu (Sistema de Seleção

Unificada) e FIES (Financiamento Estudantil) (17,5%), três por meio de programa de avaliação continuada (3,8%), dois por entrevista (2,5%), um pelo histórico escolar (1,3%) e também um por provas agendadas (1,3%).

Em relação à percepção dos universitários sobre suas habilidades de comunicação, a maioria (n=74) declara que acredita que as possui bem desenvolvidas, totalizando 92,5% da amostra. Já em relação à percepção de possuírem habilidades de pensamento crítico, este número é ainda maior (n=77), sendo 96,3% dos participantes declarando que as possui bem desenvolvidas.

Dentre os participantes, 48 estão na primeira experiência de estágio (60%) e 32 já realizaram atividades de estágio anteriormente (40%). Os participantes foram indagados sobre os motivos para começar o estágio, e as respostas mais selecionadas foram: adquirir experiências na área (62,5%, n= 50); ter seu próprio dinheiro (n=41,3%, n=33); e a obrigatoriedade atribuída pelo curso de graduação (38,8%, n=31). A Tabela 1 descreve todas a frequência das respostas, a considerar que os participantes podiam assinalar quantos itens julgassem necessários e de acordo com suas vivências. A maioria dos estagiários acredita que as atividades do estágio se relacionam às do curso de graduação (90%, n=72) e quase todos pretendem trabalhar na área após a conclusão da graduação (96,3%, n= 77).

Tabela 1

Caracterização da amostra em função das características do estágio

Variável	Fatores	Frequência	%
Estágio	Primeiro estágio	48	60%
	Já fez outro(s) estágio(s)	32	40%
Motivo de ter começado a fazer estágio	Adquirir experiências na área	50	62,5%
	Ter seu próprio dinheiro	33	41,3%
	Obrigatoriedade do curso/universidade	31	38,8%
	Ajudar no sustento da família	24	30,0%
	Verificar se está mesmo na área adequada ou de interesse	18	22,5%
	Outros motivos	5	6,3%
	Interesse dos pais	3	3,8%
A maioria dos colegas faz	1	1,3%	

Relação entre as experiências do estágio com o curso de graduação	Consideram que tem relação	72	90%
	Não consideram que tenha relação	8	10%
Pretendem trabalhar na área após a conclusão do ensino superior	Sim	77	96,3%
	Não	3	3,8%

A amostra foi constituída, sobretudo, por alunos que se encontram nas 7^a e 8^a etapas da graduação (32,5%, n=26) e 9^a e 10^a etapas (26,3%, n=21), mas também por participantes de outras etapas dos cursos de graduação, conforme apresentado na Tabela 2. Nas universidades é comum a oferta de diversas atividades extracurriculares e os participantes foram questionados sobre quais têm participado atualmente, também podendo assinalar quantas julgassem necessárias e, dentre as várias possibilidades, 30% deles declarou que não participa de nenhuma atividade extracurricular (n=24) e 26,3% apontou que participa de iniciação científica (n=21), atividade muito valorizada em universidades públicas, universo em que se encontra a maior parte da amostra (95%).

Tabela 2

Distribuição da amostra em função de informações relativas às etapas do curso e atividades extracurriculares

Variáveis	Descrição	Frequência	%
Etapas dos cursos de graduação	1 ^a e 2 ^a etapas	7	8,8%
	3 ^a e 4 ^a etapas	8	10,0%
	5 ^a e 6 ^a etapas	14	17,5%
	7 ^a e 8 ^a etapas	26	32,5%
	9 ^a e 10 ^a etapas	21	26,3%
	11 ^a etapa	2	2,5%
	Sem resposta	2	2,5%
Atividades universitárias	Não participa de nenhuma atividade	24	30,0%
	Iniciação Científica	21	26,3%
	Monitoria	19	23,8%
	Extensão e prestação de serviços à comunidade	19	23,8%

Estágio Curricular	15	18,8%
Representação estudantil	12	15,0%
Entidades estudantis	6	7,5%
Atividades esportivas	5	6,3%
Empresas Júnior	5	6,3%
Sem resposta	1	1,3%

Alunos de diversos cursos participaram deste estudo, os cursos foram organizados com base nas áreas do conhecimento da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2017). As áreas de conhecimento são: ciências exatas e da terra, ciências biológicas, engenharias, ciências da saúde, ciências agrárias, ciências sociais e aplicadas, ciências humanas e linguística, letras e artes, como mostra a Tabela 3. Vale destacar que predominam os participantes das áreas das Ciências Sociais Aplicadas, das Ciências Humanas e da Saúde. Os alunos são provenientes dos cursos de Administração (n=9), Psicologia (n=8), Pedagogia (n=8) e Direito (n=7).

Tabela 3

Caracterização dos cursos da amostra por áreas do conhecimento da CAPES

Variável	Descrição	N	%
Áreas do conhecimento	Ciências Sociais Aplicadas	25	31,3%
	Ciências Humanas	18	22,5%
	Ciências da Saúde	15	18,8%
	Engenharias	10	12,5%
	Ciências Exatas e da Terra	5	6,3%
	Não responderam	4	5,0%
	Ciências Biológicas	1	1,3%
	Ciências Agrárias	1	1,3%
	Linguística, Letras e Artes	1	1,3%

5.2.2 Participantes do Estudo 2

Os participantes da etapa anterior da pesquisa foram convidados para a entrevista. Sete jovens se dispuseram a participar da segunda etapa deste estudo, conforme explicitado na Tabela 1 do Artigo 2 que compõe essa dissertação, com nomes fictícios. Quatro são do gênero masculino, residindo na região norte (Pará e Roraima) e dois na região nordeste (Bahia), com 22, 23, 23 e 32 anos. Os participantes são provenientes de diferentes cursos de graduação: Direito,

Sistemas de Informação, Administração, Engenharia Civil, Psicologia, e dois da Engenharia Elétrica. Três são do sexo/gênero feminino, sendo que duas são da região norte (Pará e Paraíba) e uma da região nordeste (Ceará), com 19, 23 e 24 anos de idade. Todos faziam estágio no momento da participação do estudo e estudavam em universidades públicas - Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

5.3 Instrumentos de Medida

5.3.1 Instrumentos Estudo 1

Para a obtenção dos dados do Estudo 1 foram utilizados cinco instrumentos, a saber: (a) Questionário de Identificação e Sociodemográfico; (b) Instrumento para Avaliação de Competências Socioemocionais (SENNA 2.0); (c) Escala de Autopercepção de Competências Transversais de Trabalho (EACTT); (d) Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC); e (e) Escala de Flourishing (EF).

Questionário de Identificação e Sociodemográfico (APÊNDICE D) foi criado especificamente para esta pesquisa e tem como objetivo a coleta de dados pessoais básicos e dados referentes ao curso de graduação, estágio e informações sociodemográficas.

Instrumento para Avaliação de Competências Socioemocionais – SENNA 2.0 (versão reduzida) (ANEXO C), desenvolvido por Primi et al. (2016). Trata-se de um instrumento de medida das competências socioemocionais para utilização no âmbito educacional em larga escala, visando contribuir para a criação de políticas públicas para educação. Os domínios analisados pelo instrumento e suas respectivas facetas são: (a) AMABILIDADE, que inclui comportamentos de cooperação (*empatia, modéstia/gratidão, respeito, confiança*); (b) AUTOGESTÃO, relativo a atitudes de comprometimento, persistência e resiliência (*determinação, foco, organização, persistência, responsabilidade*); (c) ENGAJAMENTO COM OS OUTROS, que se refere a comportamentos de sociabilidade (*entusiasmo, assertividade, iniciativa social*); (d) RESILIÊNCIA EMOCIONAL, que insere a capacidade de controlar as próprias emoções (*tolerância à frustração, tolerância ao estresse, autoconfiança*); e (e) ABERTURA AO NOVO, referente a criatividade e interesses (*interesse artístico, imaginação*

criativa, curiosidade intelectual/para aprender). As pontuações são feitas individualmente a partir das categorias: a desenvolver, emergente, capaz e muito capaz. O Instituto Ayrton Senna autorizou formalmente a utilização do instrumento neste estudo (APÊNDICE B).

Escala de Autopercepção de Competências Transversais de Trabalho – EACTT (ANEXO D), de autoria de Silva e Teixeira (2012). Consiste em um instrumento de 62 itens que objetiva avaliar a autopercepção de estudantes universitários em relação às suas competências transversais. As dimensões analisadas são: (a) Criatividade e resolução de problemas; (b) Organização e responsabilidade; (c) Raciocínio numérico; (d) Relacionamento interpessoal; (e) Comunicação escrita; (f) Comunicação oral; (g) Trabalho em equipe. Os respondentes selecionam suas respostas em uma escala *Likert*, em que “1” é “Eu tenho esta capacidade quase nada desenvolvida”; “2” é “Eu tenho esta capacidade pouco desenvolvida”; “3” é “Eu tenho esta capacidade moderadamente desenvolvida”; “4” é “Eu tenho esta capacidade bem desenvolvida”; e “5” é “Eu tenho esta capacidade muito bem desenvolvida”.

Escala de Adaptabilidade de Carreira – EAC (ANEXO E). De autoria de Savickas e Porfeli (2002), foi adaptada ao contexto brasileiro por Teixeira et al. (2012). Segundo Silveira (2013), a primeira versão brasileira da Escala foi desenvolvida com base na versão portuguesa do instrumento, originada dos 44 itens da versão inicial internacional. Desta forma, a elaboração da primeira versão brasileira constituiu na versão já adaptada em Portugal, com base nas quatro dimensões criadas por Savickas (2005): preocupação, controle, curiosidade e confiança. Nesta investigação foi utilizada a última versão adaptada do instrumento de Audibert e Teixeira (2015), contendo 24 itens que devem ser analisados pelos respondentes por meio de uma escala tipo *Likert* de cinco pontos, sendo “1” “desenvolvi pouco ou nada” a “5” “desenvolvi extremamente bem”, sendo que a escala tem por objetivo mensurar o construto Adaptabilidade de Carreira com estudantes universitários.

Escala de Flourishing – EF (ANEXO F). Uma medida de oito itens, desenvolvida por Diener et al. (2010) e adaptada ao contexto brasileiro por Fonseca et al. (2015), que tem por objetivo medir o sucesso autopercebido dos indivíduos em áreas importantes como relacionamentos, autoestima, propósito e otimismo. As respostas são dadas de acordo com uma escala tipo *Likert* que varia de “1” “discordo totalmente” a “5” “concordo totalmente”.

5.3.2 Instrumento Estudo 2

O Roteiro de entrevista semiestruturado (Estudo 2) (APÊNDICE Q), foi desenvolvido exclusivamente para este estudo. As perguntas da entrevista representam os eixos norteadores e os tópicos investigados a fim de identificar temas analisados à luz da teoria de construção da carreira. São eles: (a) Pandemia (expectativas em relação à entrevista, como lida com a pandemia, graduação, estágio); (b) Construção da carreira (ações antes da pandemia, ações durante a pandemia, expectativas de futuro); (c) Sobre a primeira etapa da pesquisa (pensamentos e sentimentos, relação com variáveis socioemocionais e de carreira); (d) Sobre a entrevista (pensamentos e sentimentos).

5.4 Procedimentos para Obtenção de Dados

Após a submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP) (CAAE nº 15273119.0.0000.5407) (ANEXO A) foi realizado um treinamento para o uso da Plataforma do IAS com o consultor João Paulo Lessa. Diversas reuniões foram feitas com a equipe do grupo de pesquisa CarreiraLab, e em seguida o questionário com os instrumentos foi preparado em uma planilha do Microsoft Excel codificada pelo IAS a partir de dados necessários para a inserção dos instrumentos na Plataforma, na qual os participantes realizaram o cadastro e responderam à pesquisa. Antes da submissão ao Comitê, foram realizadas reuniões e elaborados documentos com CIEE (APÊNDICE A) e também com Instituto Ayrton Senna (APÊNDICE B) a fim de firmar as parcerias para a realização das pesquisas que compõem o projeto maior.

No segundo semestre de 2019 a equipe de pesquisadoras do projeto maior elaborou o *e-book* “Desenvolvendo minha carreira” (APÊNDICE H) com informações e dicas sobre o desenvolvimento de carreira para os estagiários que participariam da pesquisa, sendo disponibilizado ao final dos questionários. Após as autorizações das instituições, submissão e aprovação do CEP, elaboração dos questionários, foram realizados novos contatos com as instituições para a definição dos procedimentos, objetivando a divulgação da pesquisa e o convite para o recrutamento dos participantes. Com a liberação das duas instituições, do IAS em relação à Plataforma e do CIEE, os e-mails foram disparados com a mensagem convite com o *link* direto

para a pesquisa. A primeira mensagem convite (APÊNDICE E) foi disparada pelo setor de mídias do CIEE, que realizou o primeiro envio, agendado, na segunda-feira, dia 03/02/2020, às 10h00 para 14.949 e-mails de estagiários das regiões Norte e Nordeste (pois a informação que a região Centro-Oeste também seria abarcada perdeu-se no contato institucional interno e não foi enviada naquele momento). O próximo agendamento e disparo foi efetivado na terça-feira, 11/02/2020, às 12h00 (meio dia), direcionado para os mesmos 14.949 e-mails de estagiários.

Em 18/02/2020 o setor de mídias do CIEE encaminhou o primeiro Relatório da Ação (ANEXO G) com o mapeamento dos acessos, a saber: dos 11.331 contatos (estagiários ativos Norte e Nordeste), foram entregues 6.320, sendo uma entrega de 55% e os demais contatos não tiveram acesso à mensagem por motivos que a instituição não pode identificar, mas que geralmente relaciona-se a e-mail inexistente. Das mensagens entregues, 2.087 foram abertas, sendo a taxa de abertura de 33%. Das mensagens abertas, apenas 115 clicaram no *link* (taxa de 5,51%). A partir destes dados, o setor de mídias conclui que é necessária a criação de um novo e-mail, considerando mudanças de assunto e texto do corpo, priorizando a criação de um novo texto mais objetivo e com CTA (*call to action*) mais claro. Nesta mesma data, a informação do IAS sobre a participação na pesquisa foi de 80 pessoas que iniciaram e 33 que finalizaram. A seguir, obtivemos com o IAS a relação de e-mails dos estagiários que iniciaram, mas não finalizaram a pesquisa e na data 25/02/2020 foram enviados os e-mails para estes endereços eletrônicos, a partir do e-mail institucional da pesquisadora, com uma mensagem lembrete para a finalização da pesquisa (APÊNDICE G).

Na data 28/02/2020 foi realizado um novo disparo, desta vez com outra mensagem de convite (APÊNDICE F), novamente abarcando somente as regiões norte e nordeste, visto que não houve a autorização direta do superintendente do CIEE para o disparo à região centro-oeste. Até esta data a informação de respostas à pesquisa era a mesma, mencionada anteriormente. Mais um disparo dos e-mails foi realizado em 02/03/2020 para as duas referidas regiões. O segundo Relatório da Ação encaminhado pelo CIEE (ANEXO H) mostra que foram entregues aproximadamente 60% dos e-mails enviados (n=6.320), assim como no primeiro disparo, 1.892 foram abertos (29,88%). Em relação às mensagens abertas, 415 clicaram no *link*, demonstrando uma taxa de 21,93%. Apesar de muitos cliques no *link*, o número de respostas completas aumentou para 37. Uma variável que pode ter dificultado a divulgação das mensagens pode ter

sido uma arte com a divulgação do e-book como forma de agradecimento à participação no estudo. Esse tipo de mensagem pode ter dificultado a entrega. Registra-se, nesta etapa, problemas com a divulgação da chamada para participação na pesquisa e, sobretudo, de adesão.

Foram observados, também, problemas técnicos relacionados à plataforma do IAS para a coleta de dados, pois em diversos momentos, durante o período entre fevereiro e julho, era observado que ela não estava acessível, em alguns dias funcionava e em outros não, com variações de tipos de erros. Essa grave falha na plataforma foi um dos maiores problemas da coleta. Registra-se, portanto, outro problema no acesso à pesquisa. Diante da falta de adesão dos participantes à pesquisa até então, foram realizadas diversas reuniões para a elaboração de novas ações para que se atingisse o número mínimo de participantes necessários para a realização das análises estatísticas planejadas. Foram realizados contatos via e-mail com o CIEE a fim de pensar em novas estratégias de divulgação por meio da instituição. Assim, foi realizada uma publicação no Facebook do CIEE Nacional (APÊNDICE I) no dia 18/03/2020. Informaram que houve um alcance de 14.426 pessoas, tendo 174 cliques direcionados para a página da pesquisa, porém todas as curtidas na publicação eram de pessoas que residiam na região sudeste. A variável região do país pode ter sido o terceiro problema, esse da falta de adesão dos participantes ao estudo. E, a pandemia tornava-se realidade no país, outra variável dificultadora das ações.

Como não houve alterações no número de participantes após esta ação, foi decidido que nova estratégia seria tomada e, desta forma, realizou-se uma busca na internet para identificar universidades públicas e privadas das regiões norte, nordeste e centro-oeste e principais contatos da rede de pesquisadores. Foi elaborada uma planilha com os dados das universidades identificadas nestas regiões, com os e-mails de contato disponíveis na internet de universidades públicas (n=234) e privadas (n=26), buscados por meio dos sites institucionais. Também houve um levantamento de contatos pessoais da orientadora que pessoas trabalham ou têm relações com profissionais das referidas instituições de ensino e os contatos iniciaram a partir do dia 30/03/2020. Elaborou-se, de modo que ficasse o mais breve e convidativo possível, um e-mail convite de participação na pesquisa (APÊNDICE J) contendo a mensagem e um cartaz de divulgação e foram disparados aos contatos da planilha em três momentos, nas datas 01/04/2020, 04/05/2020 e 26/07/2020.

A pesquisadora também solicitou a entrada em grupos informais das universidades no Facebook (n=46) para realizar a divulgação na rede social nos que aprovaram a entrada (n=29) por meio de uma mensagem com imagem anexada, elaborada pela autora, com a apresentação da pesquisa (APÊNDICE K) entre 30/03/2020 e 04/04/2020. No dia 13/04/2020 foram enviados novamente e-mails lembretes para os que não finalizaram a pesquisa (n=83) (APÊNDICE G).

Após estas novas estratégias de divulgação, no dia 14/04/2020 foi computado um pequeno aumento no número de respostas, tendo neste momento 42 respostas completas e 86 não finalizadas. Em seguida do segundo disparo dos convites para as universidades, em 01/06/2020 foram registradas 74 respostas completas e 132 somente iniciadas e desta forma foram enviados novos e-mails lembretes de finalização da pesquisa para esses interessados em 02/06 (APÊNDICE J). Em 22/07/2020 foi registrado um aumento nas respostas completas, totalizando 79, feito o último disparo para as universidades, concomitantemente com os convites sendo divulgados pelos contatos da orientadora, encerrando esta etapa da coleta de dados em 03/08/2020 com 85 participantes, sendo excluídos cinco por não atendimento aos critérios de composição da amostra.

Com a baixa adesão dos participantes à pesquisa quantitativa e a situação da pandemia, foram feitas diversas reuniões entre a pesquisadora e orientadora para pensar em novas estratégias para obtenção de dados e desta forma foi decidida a inclusão no estudo de uma segunda etapa (Estudo 2), agora qualitativa, focalizando a construção da carreira e a influência da pandemia na vida do estagiário universitário, que seria a realização de entrevistas individuais via Google Meet com os participantes da primeira etapa que aderiram ao estudo complementar. Para tal, na semana de 27 a 31/07/2020 foram realizados contatos com os estagiários participantes que finalizaram a primeira etapa da pesquisa (n=80) a fim de agendar as entrevistas, iniciando por um e-mail com uma mensagem convite para participação no Estudo 2 (APÊNDICE L). Para os que responderam demonstrando interesse (n=13), foi enviada uma segunda mensagem (APÊNDICE M) em que constava o novo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE P) e o formulário de aceite do termo com informações sobre agendamento do dia e horário da entrevista (n=7). O terceiro e-mail, direcionado para os que preencheram o formulário com o aceite do TCLE e disponibilidade de dias e horários, foi relativo à confirmação do agendamento (APÊNDICE N) e um último e-mail foi enviado no dia das entrevistas agendadas para lembrete

do horário e com o link de acesso à sala de reuniões do Google Meet (APÊNDICE O). Sete entrevistas foram realizadas no total, duas nos dias 29/07/2020, uma no dia 31/07/2020, duas no dia 01/08/2020, uma no dia 03/08/2020 e uma no dia 07/08/2020. As entrevistas tiveram duração média de 26 minutos.

5.5 Procedimentos de Análise de Dados

5.5.1 Procedimentos de Análise de Dados do Estudo 1

Após o período de coleta, os dados foram transferidos da plataforma do IAS via planilha de Excel e codificados para o Jamovi, versão 1.6.6 (Sydney, Australia), no caso do instrumento SENNA e no IBM Software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 23 (Chicago, Illinois, EUA), no caso dos outros instrumentos. Foram utilizados esses dois programas pela padronização do uso no Instituto Ayrton Senna para a codificação dos dados do SENNA 2.0. O SPSS é o software utilizado pelas pesquisas do grupo de pesquisa CarreiraLab, ao qual a pesquisadora está vinculada.

Inicialmente foram feitas análises descritivas das características dos participantes em cada grupo (sexo, idade, primeiro estágio e primeiro curso de graduação). Foi realizado um teste de normalidade Shapiro-Wilk, a fim de verificar a distribuição dos dados, que foram analisados a partir de testes não paramétricos, visto que o valor mínimo calculado pelo programa Gpower não foi atingido nesta etapa do estudo. Os testes não paramétricos objetivam testar diferenças entre duas condições, sendo que diferentes participantes foram selecionados em cada condição e neste estudo foi utilizado o teste de Mann-Whitney (Mann & Whitney, 1947), sendo esta uma versão não paramétrica equivalente ao teste paramétrico t (Student), funcionando na identificação de diferenças nas posições ordenadas dos escores nos diferentes grupos (Field, 2009).

Há também a importância de relatar o tamanho de efeito, para obter uma medida padronizada do valor observado, possibilitando a comparação com este e outros estudos (Field, 2009). Considerando as contribuições de Cohen (1988), que classificou os tamanhos de efeito em insignificante ($< 0,19$), pequeno ($0,20 - 0,49$), médio ($0,50 - 0,79$), grande ($0,80 - 1,29$) e muito grande ($> 1,30$), de modo a fornecer uma noção sobre o tamanho do efeito na comparação dos resultados, para este estudo foi definido que o tamanho de efeito considerado significativo seria de $> 0,3$.

Conforme discutido por Sullivan e Feinn (2012), o tamanho do efeito é o principal ponto a ser considerado em um estudo quantitativo, visto que apesar de um valor p poder informar se há ou não um efeito, este não revela ou prevê o tamanho deste efeito. Já o tamanho do efeito é independente do tamanho da amostra. Na ocasião da interpretação de estudos, a significância substantiva, que é o tamanho do efeito, e a significância estatística, que é o valor p , foram considerados resultados relevantes para serem trabalhados. A significância estatística depende sobretudo do tamanho da amostra, da qualidade dos dados e do poder dos procedimentos estatísticos (Lenhard & Lenhard, 2016). Diante desta dependência do tamanho da amostra, os valores de p são considerados, muitas vezes, confusos, portanto um resultado estatisticamente significativo pode significar apenas um grande tamanho de amostra (Sullivan & Feinn, 2012). Deste modo, neste estudo foram considerados para as interpretações dos resultados a significância substantiva, ou seja, o tamanho do efeito dos construtos abordados nos instrumentos em questão (variáveis dependentes) em função do sexo, idade, primeiro estágio e primeira escolha profissional (variáveis independentes).

É relevante destacar que para as análises dos resultados do instrumento SENNA, realizadas automaticamente pelo sistema do IAS, foram realizadas correlações TRI dos escores, politômica (escala tipo *likert*), pelo modelo de créditos parciais e com pontuações tanto para as dimensões (cinco) quanto para as respectivas facetas (18), descritas na Tabela 4. Tais pontuações são feitas individualmente a partir das categorias: a desenvolver, emergente, capaz e muito capaz.

Tabela 4*Dimensões do SENNA 2.0 (versão reduzida) e respectivas facetas*

AMABILIDADE	<i>Empatia</i>
	<i>Modéstia/gratidão</i>
	<i>Respeito</i>
	<i>Confiança</i>
AUTOGESTÃO	<i>Determinação</i>
	<i>Foco</i>
	<i>Organização</i>
	<i>Persistência</i>
	<i>Responsabilidade</i>
ENGAJAMENTO COM OS OUTROS	<i>Entusiasmo</i>
	<i>Assertividade</i>
	<i>Iniciativa Social</i>
RESILIÊNCIA EMOCIONAL	<i>Tolerância à frustração</i>
	<i>Tolerância ao estresse</i>
	<i>Autoconfiança</i>
ABERTURA AO NOVO	<i>Interesse artístico</i>
	<i>Imaginação Criativa</i>
	<i>Curiosidade intelectual/para aprender</i>

5.5.2 Procedimentos de Análise de Dados do Estudo 2

As entrevistas foram transcritas na íntegra e importadas no software MAXQDA (VERBI Software, 2019), uma ferramenta que auxilia nas análises de dados qualitativos e métodos mistos em pesquisas acadêmicas, científicas e comerciais. O software foi utilizado para a organização e codificação dos dados. A seguir, foi realizado o levantamento de temas emergentes. A cada etapa do processo três pesquisadoras conferiam a codificação em busca de consenso. A organização se deu, a priori, a partir dos eixos norteadores e dos tópicos das entrevistas. A seguir, foram organizados os temas para a interpretação dos resultados.

Foi realizada análise temática de Braun e Clarke (2006), um método interpretativo de análise de dados, que proporciona uma ferramenta de pesquisa útil e flexível, podendo fornecer um banco de dados rico e detalhado, através da identificação, análise e descrição e interpretação de padrões ou temas. As referidas autoras descrevem o passo a passo da aplicação da análise temática em seis etapas seguidas pelos pesquisadores, ocorrendo um movimento constante entre estas, com todo o conjunto de dados, os extratos codificados de dados analisados e a análise produzida. A escrita foi parte integrante da análise, desde a fase um, com a anotação de ideias e esquemas de codificação potenciais, que foi continuado por todo o processo de codificação e análise – podendo haver algumas mudanças no processo. As seis fases da análise temática são: (a) familiarização com dados; (b) geração de códigos iniciais; (c) busca de temas; (d) revisão dos temas; (e) definição e nomeação dos temas; e (f) produção do relatório.

As frases enunciadas pelos participantes foram codificadas a partir de seus significados, criando-se códigos e os atribuindo aos referentes eixos temáticos e tópicos pré-estabelecidos no roteiro de entrevista. Com a leitura contínua das entrevistas durante todo o processo, foram levantados possíveis temas –implícitos e explícitos– identificados nas falas dos universitários, com aspectos objetivos e subjetivos, sendo selecionados os mais importantes para a análise, de acordo com os objetivos do estudo. Na etapa de tratamento e interpretação dos resultados, voltou-se à literatura mais relevante sobre o fenômeno investigado, a fim de realizar a discussão dos achados.

Os dados foram categorizados em função dos quatro grandes eixos temáticos. O primeiro, "Pandemia", abarca os assuntos relacionados às expectativas dos participantes sobre a entrevista, as estratégias de enfrentamento e as atividades de graduação e do estágio diante da pandemia. No segundo eixo temático, "Construção da carreira", os participantes falaram sobre as ações que tinham antes e durante a pandemia que contribuíram nessa construção, assim como sobre as expectativas de futuro (pós pandemia). O terceiro eixo, "Sobre a pesquisa", reuniu falas sobre os pensamentos e sentimentos que possam ter tido ao responder aos questionários do estudo 1 e conteúdos relacionados às variáveis socioemocionais e de carreira. No último eixo, "Sobre a entrevista", os participantes dialogaram sobre suas percepções em relação à conversa e aos temas tratados.

5.6 Considerações Éticas

No que se referem aos aspectos éticos, este projeto de pesquisa contempla, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais éticos, tais como autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado, assim como estabelecido pela Resolução nº466, de 12/12/2012 e Resolução Nº 510, de 07/04/2016. Para sua execução, o projeto maior, como mencionado anteriormente, foi submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (CAAE nº 15273119.0.0000.5407) (ANEXO A). Após sua aprovação, já com as autorizações de realização da pesquisa por parte do CIEE (APÊNDICE A) e do IAS (APÊNDICE B) foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Estudo 1 (APÊNDICE C) e também para o Estudo 2 (APÊNDICE P), o qual prevê a anuência do participante à pesquisa, com esclarecimento pormenorizado sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e incômodos que podem ser desencadeados, e a possibilidade da utilização dos dados da pesquisa para fins acadêmicos. Foi assegurado também aos participantes a manutenção do sigilo e anonimato acerca de sua identidade, além do caráter de sua participação ser voluntária, sendo o mesmo informado quanto a liberdade em desistir da participação na pesquisa a qualquer momento. Cumpre destacar que os nomes utilizados no Estudo 2 são fictícios.

6 Resultados e Discussão

6.1 Competências socioemocionais, transversais e de carreira em estagiários do ensino superior

Os resultados são apresentados em subseções de acordo com a comparação de desempenho por instrumentos em função das variáveis sexo, idade, primeiro estágio e primeiro curso de graduação. A primeira subseção refere-se aos resultados obtidos a partir do Instrumento para Avaliação de Competências Socioemocionais (SENNA 2.0 – versão reduzida), na qual são discutidos os resultados em cada dimensão e faceta que compõe o referido instrumento. Na segunda subseção são apresentados os dados da Escala de Autopercepção de Competências Transversais de Trabalho (EACTT), na terceira os da Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC) e na quarta os da Escala de Flourishing (EF). Os valores de *d* de Cohen, demonstrando um tamanho de efeito desejável, acima de 0,3, estão destacadas em negrito nas tabelas.

6.1.1 Resultados da Avaliação de Competências Socioemocionais

A Tabela 5 mostra os resultados da comparação de desempenho obtido por meio do SENNA 2.0 (versão reduzida), obtidos por meio da versão reduzida (54 itens) em função da variável sexo (masculino $n = 29$ e feminino $n = 51$), destacando-se que são dados com a versão reduzida. Na tabela os itens que apresentam diferenças estão em negrito. A análise geral dos dados mostra que a maioria dos resultados, para diferenças entre as medianas em função do sexo masculino e feminino, não são significativas. O que permite, *a priori*, afirmar que não haveria diferenças evidentes entre os sexos na maioria das facetas das dimensões das competências socioemocionais. A seguir, os resultados são analisados mais detalhadamente.

Tabela 5*Resultados da comparação de desempenho no SENNA 2.0 (versão reduzida) em função da variável sexo*

		Statistic	df	p	Cohen's d	Lower	Upper
AMABILIDADE	Mann-Whitney U	631		0.126	-0.2490	-0.6977	0.204
Empatia	Mann-Whitney U	651		0.179	-0.2770	-0.7265	0.177
Modéstia/gratidão	Mann-Whitney U	612		0.087	-0.1984	-0.6459	0.252
Respeito	Mann-Whitney U	751		0.698	-0.0941	-0.5403	0.354
Confiança	Mann-Whitney U	703		0.402	0.1334	-0.3153	0.580
AUTOGESTÃO	Mann-Whitney U	763		0.796	-0.1023	-0.5485	0.346
Determinação	Mann-Whitney U	733		0.579	0.0138	-0.4327	0.460
Foco	Mann-Whitney U	784		0.950	-0.0612	-0.5073	0.386
Organização	Mann-Whitney U	760		0.772	0.0510	-0.3960	0.497
Persistência	Mann-Whitney U	650		0.175	-0.3479	-0.8000	0.110
Responsabilidade	Mann-Whitney U	708		0.409	0.1766	-0.2735	0.624
ENGAJAMENTO COM OS OUTROS	Mann-Whitney U	532		0.013	0.4542	-0.0101	0.911
Entusiasmo	Mann-Whitney U	601		0.068	0.4452	-0.0186	0.902
Assertividade	Mann-Whitney U	507		0.006	0.5711	0.0978	1.036
Iniciativa Social	Mann-Whitney U	717		0.479	0.2254	-0.2264	0.674
RESILIÊNCIA EMOCIONAL	Mann-Whitney U	442		< .001	0.7543	0.2639	1.234
Tolerância à frustração	Mann-Whitney U	613		0.088	0.4390	-0.0243	0.895
Tolerância ao estresse	Mann-Whitney U	467		0.002	0.7795	0.2863	1.262
Autoconfiança	Mann-Whitney U	460		0.001	0.6198	0.1423	1.088
ABERTURA NOVO	AO Mann-Whitney U	654		0.191	0.1461	-0.3030	0.593

Interesse artístico	Mann-Whitney U	740	0.629	0.1338	-0.3149	0.580
Imaginação Criativa	Mann-Whitney U	654	0.187	0.2831	-0.1712	0.733
Curiosidade intelectual/para aprender	Mann-Whitney U	646	0.152	0.3049	-0.1505	0.755

Na dimensão AMABILIDADE não foram verificadas diferenças entre os sexos em nenhuma das quatro facetas (empatia, modéstia/gratidão, respeito e confiança), o que significa um achado interessante para as relações interpessoais. Na dimensão AUTOGESTÃO, os sexos não diferem em quatro das cinco facetas. A diferença aparece apenas na faceta persistência, a favor do sexo feminino. Na dimensão ENGAJAMENTO COM OS OUTROS, são observadas diferenças na faceta entusiasmo, assertividade e na dimensão total. Na dimensão RESILIÊNCIA EMOCIONAL há diferença em todas as facetas (tolerância à frustração, tolerância ao estresse e autoconfiança) e na dimensão total. Na dimensão ABERTURA AO NOVO, apenas na última faceta são observadas diferenças (curiosidade intelectual para aprender).

Assim, as diferenças entre os sexos, nesta amostra, são mais evidentes nas dimensões ENGAJAMENTO COM OS OUTROS (duas facetas) e RESILIÊNCIA EMOCIONAL (três facetas), nas quais foram identificadas maiores pontuações a favor do grupo do sexo masculino, apresentando tamanho de efeito pequeno e médio, respectivamente. Contudo, o *d* de Cohen indica um tamanho de efeito baixo para a faceta persistência (AUTOGESTÃO) a favor do sexo feminino, mas não existindo estes efeitos para a dimensão, assim como a faceta curiosidade intelectual para o sexo masculino. No caso da dimensão ENGAJAMENTO COM OS OUTROS, as diferenças apresentadas pelo *d* de Cohen são melhores explicadas ao se observar algumas de suas facetas, como é o caso de entusiasmo e assertividade, favorecendo o sexo masculino. Já para a dimensão RESILIÊNCIA EMOCIONAL, existe uma diferença estatística significativa entre as medianas divididas por sexo, bem como os altos valores do *d* de Cohen demonstram um tamanho de efeito alto nesta dimensão e nas suas respectivas facetas (tolerância à frustração, tolerância ao estresse e autoconfiança), sugerindo que os participantes do sexo masculino apresentaram maior tolerância à frustração, ao estresse e também maior autoconfiança no contexto das competências socioemocionais. Nos estudos de Machado et al (2002) e Schleich (2006) foram encontradas

diferenças significativas na variável gênero em relação à percepção de envolvimento e competências pessoais e de carreira, também a favor do sexo masculino, o que pode indicar que estes têm tido melhores percepções sobre si mesmos em relação às condições físicas e psicológicas sobre seus aspectos emocionais e afetivos.

A Tabela 6 mostra os resultados da comparação de desempenho no SENNA 2.0 em função da variável idade. Para a análise, os participantes foram organizados em dois grupos, sendo o Grupo 1 com idade até 24 anos ($n = 54$) e o Grupo 2 com os participantes com idade igual ou superior a 25 anos ($n = 26$). Essa organização se baseia na teoria desenvolvimentista de Super que define um dos estágios de desenvolvimento vocacional, o de exploração na faixa de 14 a 24 anos, cujas tarefas evolutivas são: cristalização, especificação e implementação. Enquanto o estágio entre 25 e 44 anos compreende o estágio estabelecimento, cujas tarefas são: estabilização, consolidação e progresso (Lassance et al., 2011). Definidos os grupos por idade, procedeu-se à análise.

É possível identificar algumas diferenças estatísticas, como na faceta *Confiança*, da dimensão AMABILIDADE, em que o Grupo 2 se sobressaiu apresentando um tamanho de efeito pequeno. Na dimensão AUTOGESTÃO e em suas facetas *determinação*, *foco*, *organização* e *persistência*, são observadas diferenças significativas a favor do Grupo 1, dos participantes mais novos, mesmo apresentando tamanho de efeito pequeno. Na dimensão RESILIÊNCIA EMOCIONAL, a faceta *tolerância à frustração* apresenta o tamanho de efeito médio e a dimensão total da RESILIÊNCIA EMOCIONAL com tamanho de efeito pequeno, também para o Grupo 1, como mostra a Tabela 6.

Tabela 6*Resultados da comparação de desempenho no SENNA 2.0 (versão reduzida) em função da variável idade*

		Statistic	df	p	Cohen's d	Lower	Upper
AMABILIDADE	Mann-Whitney U	648		0.491	-0.1596	-0.6232	0.306
Empatia	Mann-Whitney U	710		0.955	0.0998	-0.3644	0.563
Modéstia/gratidão	Mann-Whitney U	627		0.367	-0.0678	-0.5311	0.396
Respeito	Mann-Whitney U	586		0.169	0.2862	-0.1818	0.751
Confiança	Mann-Whitney U	601		0.240	-0.3005	-0.7660	0.168
AUTOGESTÃO	Mann-Whitney U	541		0.076	0.4789	0.0042	0.949
Determinação	Mann-Whitney U	547		0.081	0.4317	-0.0410	0.900
Foco	Mann-Whitney U	587		0.188	0.3652	-0.1051	0.832
Organização	Mann-Whitney U	560		0.111	0.3126	-0.1561	0.778
Persistência	Mann-Whitney U	569		0.133	0.3523	-0.1177	0.819
Responsabilidade	Mann-Whitney U	661		0.562	0.1705	-0.2949	0.634
ENGAJAMENTO COM OS OUTROS	Mann-Whitney U	679		0.710	0.1621	-0.3031	0.626
Entusiasmo	Mann-Whitney U	629		0.374	0.1645	-0.3008	0.628
Assertividade	Mann-Whitney U	692		0.809	-0.0728	-0.5361	0.391
Iniciativa Social	Mann-Whitney U	692		0.810	0.2411	-0.2257	0.706
RESILIÊNCIA EMOCIONAL	Mann-Whitney U	606		0.267	0.3489	-0.1209	0.815
Tolerância à frustração	Mann-Whitney U	523		0.048	0.5568	0.0786	1.030
Tolerância ao estresse	Mann-Whitney U	632		0.395	0.2173	-0.2490	0.682
Autoconfiança	Mann-Whitney U	653		0.522	0.1257	-0.3389	0.589
ABERTURA AO NOVO	Mann-Whitney U	628		0.372	0.0918	-0.3723	0.555

Interesse Artístico	Mann-Whitney U	629	0.377	0.1755	-0.2899	0.639
Imaginação Criativa	Mann-Whitney U	673	0.662	0.0850	-0.3791	0.548
Curiosidade Intelectual/para aprender	Mann-Whitney U	647	0.469	-0.1475	-0.6110	0.317

A Tabela 7 mostra os resultados da comparação de desempenho no SENNA em função da variável primeiro estágio. O Grupo 1 reúne os participantes que já realizaram estágio anteriormente ($n = 32$), enquanto o Grupo 2 reúne os participantes que estavam fazendo estágio pela primeira vez no momento da participação na pesquisa ($n = 48$). Os resultados obtidos com esta variável – realização de mais de um ou do primeiro estágio – são os mais significativos neste estudo. São observadas diferenças em todas as dimensões e em quase todas as facetas.

Na dimensão AMABILIDADE são observadas diferenças em três das quatro facetas (*empatia, modéstia/gratidão e respeito*), incluindo a dimensão total, apenas na faceta *confiança* não foi observada diferença. Na dimensão AUTOGESTÃO, a realização de um ou mais estágios diferem em três das cinco facetas (*determinação, organização e responsabilidade*).

Na dimensão ENGAJAMENTO COM OS OUTROS, são observadas diferenças nas facetas *entusiasmo, assertividade* e na dimensão total. Na dimensão RESILIÊNCIA EMOCIONAL há diferença em duas das três facetas (*tolerância à frustração e confiança*) e na dimensão total. Na dimensão ABERTURA AO NOVO (*interesse artístico e curiosidade intelectual para aprender*).

Tabela 7

Resultados da comparação de desempenho no SENNA 2.0 (versão reduzida) em função da variável primeiro estágio

		Statistic	df	p	Cohen's d	Lower	Upper
AMABILIDADE	Mann-Whitney U	60.0		0.557	0.3326	-1.073	1.736
Empatia	Mann-Whitney U	75.0		0.891	0.3509	-1.054	1.754
Modéstia/Gratidão	Mann-Whitney U	25.5		0.102	0.7723	-0.638	2.178
Respeito	Mann-Whitney U	29.0		0.114	-1.2547	-2.667	0.166
Confiança	Mann-Whitney U	77.0		0.940	0.0780	-1.325	1.481
AUTOGESTÃO	Mann-Whitney U	50.0		0.375	-0.3632	-1.766	1.042
Determinação	Mann-Whitney U	64.0		0.635	0.4970	-0.910	1.901
Foco	Mann-Whitney U	72.5		0.832	0.0810	-1.322	1.484
Organização	Mann-Whitney U	47.5		0.332	-0.7947	-2.201	0.616
Persistência	Mann-Whitney U	50.5		0.379	-0.2077	-1.611	1.196
Responsabilidade	Mann-Whitney U	33.0		0.144	-1.1312	-2.542	0.286
ENGAJAMENTO COM OS OUTROS	Mann-Whitney U	42.0		0.259	-0.9935	-2.402	0.421
Entusiasmo	Mann-Whitney U	51.5		0.396	-1.1129	-2.523	0.304
Assertividade	Mann-Whitney U	38.5		0.213	-1.3001	-2.714	0.122
Iniciativa Social	Mann-Whitney U	53.0		0.422	-0.2472	-1.650	1.157
RESILIÊNCIA EMOCIONAL	Mann-Whitney U	25.0		0.101	-0.8201	-2.226	0.591
Tolerância à frustração	Mann-Whitney U	17.5		0.060	-1.6563	-3.078	-0.225
Tolerância ao estresse	Mann-Whitney U	71.0		0.797	-0.0790	-1.482	1.324
Autoconfiança	Mann-Whitney U	35.0		0.178	-0.5051	-1.909	0.902
ABERTURA AO NOVO	Mann-Whitney U	42.0		0.258	-0.4410	-1.844	0.965

Interesse artístico	Mann-Whitney U	11.0	0.037	-2.1408	-3.577	-0.692
Imaginação criativa	Mann-Whitney U	76.0	0.915	0.1561	-1.248	1.559
Curiosidade intelectual/Para aprender	Mann-Whitney U	71.0	0.791	0.4379	-0.968	1.841

Com base no que foi apresentado anteriormente, destaca-se que a faceta *interesse artístico* apresenta um tamanho de efeito muito grande para a diferença entre as medianas divididas para os dois grupos, demonstrando que o Grupo 2, de quem está tendo a primeira experiência de estágio, demonstra maior desenvolvimento nesta faceta, resultando em um tamanho de efeito pequeno para a dimensão ABERTURA AO NOVO, apesar de o Grupo 1, de quem já teve outra/s experiência/s de estágio anteriormente, apresentar maiores resultados na faceta *curiosidade intelectual*, com tamanho de efeito pequeno. Esse resultado permite refletir sobre o impacto das experiências cumulativas, com a realização de estágios, no desenvolvimento intelectual dos universitários, resultando em atitudes de curiosidade intelectual o que favorece o capital de carreira e as competências transferíveis para o mundo de trabalho.

O Grupo 2 também apresentou diferença estatística grande na faceta *respeito* (dimensão AMABILIDADE), o que pode ser decorrente da situação de primeiro estágio na qual os universitários respeitam mais os superiores. Por sua vez, o Grupo 1 se sobressaiu nas facetas *empatia*, *modéstia/gratidão*, resultando em tamanho de efeito pequeno na dimensão AMABILIDADE a favor de quem já teve outra/s experiência/s de estágio.

Para estes participantes do Grupo 1, o resultado da dimensão AUTOGESTÃO mostra um tamanho de efeito pequeno na faceta *determinação*, mas nas facetas *organização* e *responsabilidade*, o Grupo 2 pontuou mais, obtendo tamanho de efeito médio e grande, respectivamente, resultando em um tamanho de efeito pequeno na dimensão AUTOGESTÃO a favor de quem está na primeira experiência de estágio.

Na dimensão ENGAJAMENTO COM OS OUTROS, o Grupo 2 apresentou maior pontuação, com o tamanho de efeito grande, assim como nas facetas *entusiasmo* e *assertividade*, nesta última sendo o tamanho de efeito muito grande. Esses resultados sugerem a importância da realização de estágio para o desenvolvimento das referidas competências socioemocionais, sobretudo nas áreas de interesse do estudante. Na dimensão RESILIÊNCIA EMOCIONAL, a

tolerância à frustração também foi uma faceta em que o tamanho de efeito apresentou-se como muito grande para este grupo e a *autoconfiança* médio, resultando no tamanho de efeito grande da dimensão RESILIÊNCIA EMOCIONAL. Por outro lado, também se observa o incremento da *autoconfiança*, como oportunidade de crescimento profissional e de desenvolvimento de competências transferíveis a diferentes contextos de trabalho, como mostram os dados do estudo 2, obtidos por meio das entrevistas.

Em suma, na comparação destes dois grupos, o Grupo 2, com os participantes que estão na primeira experiência de estágio, apresentaram as diferenças mais significativas com tamanho de efeito muito grande nas facetas *assertividade* (da dimensão ENGAJAMENTO COM OS OUTROS), *tolerância à frustração* (da dimensão RESILIÊNCIA EMOCIONAL, que apresenta tamanho de efeito grande) e *interesse artístico* (da dimensão ABERTURA AO NOVO), assim como o tamanho de efeito grande nas facetas *respeito* (da dimensão AMABILIDADE), *responsabilidade* (da dimensão AUTOGESTÃO) e *entusiasmo* (da dimensão ENGAJAMENTO COM OS OUTROS, que também apresenta o tamanho de efeito grande).

A hipótese de que, diante de resultados mais baixos dos participantes que já realizaram atividades de estágio anteriormente em relação aos que estão na primeira experiência, corroboram com os achados de Silva et al. (2013), que demonstraram que as experiências satisfatórias no estágio possibilitam maiores indicadores de desenvolvimento de carreira. Os resultados que mostram competências socioemocionais mais elevadas em estagiários na primeira experiência, leva a questionar se seria um dado aleatório, uma vez que a amostra é pequena, ou se de fato esse o Grupo teria esse perfil, com expectativas mais idealizadas, gerando mais satisfação.

Compreendendo esses achados, identifica-se que o Grupo 1, com os que já tiveram outra/s experiência/s de estágio/s, se sobressaiu em relação à faceta *determinação*, do domínio AUTOGESTÃO, apesar de na maioria das facetas o Grupo 2, com os que estão na primeira experiência de estágio, terem se sobressaído, o que pode considerar novamente como possibilidade não terem tido boas experiências de estágio, indo ao encontro do que Silva et al. (2013) concluíram, por não terem desenvolvido crenças de autoeficácia necessárias para responder aos questionários da pesquisa de forma mais realista sobre suas competências. Um dado relevante que pode aumentar as possibilidades desta hipótese é que 33,75% (n = 27) dos participantes da amostra já cursaram outro/s curso/s de graduação anteriormente e caso os

estágios realizados sejam de áreas diferentes das que estão agora, que se referem à escolha profissional atual, seria possível inferir que aquelas experiências não tenham sido satisfatórias.

A Tabela 8 mostra os resultados da comparação de desempenho no SENNA 2.0 (versão reduzida) em função da variável primeira escolha profissional. Os participantes foram distribuídos em dois grupos. O Grupo 1 reúne universitários que estão cursando o primeiro curso de graduação e o Grupo 2 os que já iniciaram outro/s curso/s de graduação anteriormente, independente se concluíram ou não. É possível observar que, em geral, não há diferenças significativas entre os grupos, com exceção da faceta *organização*, da dimensão AUTOGESTÃO, com tamanho de efeito médio a favor do Grupo 1. E na dimensão ABERTURA AO NOVO, em que o Grupo 1 apresenta um tamanho de efeito pequeno na faceta *interesse artístico*. No Grupo 2, com a característica de já ter realizado outra/s escolha/s profissional/is em outro momento da vida, é demonstrada uma diferença significativa, com tamanho de efeito pequeno, na faceta *autoconfiança* (dimensão RESILIÊNCIA EMOCIONAL). Cabe destacar a sensibilidade do instrumento SENNA, neste estudo, para captar a *autoconfiança* em uma amostra com universitários que já realizaram outras escolhas de carreira.

Tabela 8

Resultados da comparação de desempenho no SENNA 2.0 (versão reduzida) em função da variável primeira escolha profissional

		Statistic	df	p	Cohen's d	Lower	Upper
AMABILIDADE	Mann-Whitney U	708		0.557	0.1492	-0.3051	0.6021
Empatia	Mann-Whitney U	687		0.427	0.2078	-0.2476	0.6613
Modéstia/gratidão	Mann-Whitney U	745		0.822	-0.1990	-0.6523	0.2563
Respeito	Mann-Whitney U	725		0.664	0.1091	-0.3446	0.5618
Confiança	Mann-Whitney U	748		0.845	0.1999	-0.2554	0.6532
AUTOGESTÃO	Mann-Whitney U	664		0.310	0.2886	-0.1689	0.7433
Determinação	Mann-Whitney U	665		0.307	0.2118	-0.2438	0.6653
Foco	Mann-Whitney U	729		0.700	-0.0929	-0.5455	0.3606
Organização	Mann-Whitney U	563		0.045	0.5006	0.0355	0.9611
Persistência	Mann-Whitney U	740		0.780	0.0761	-0.3772	0.5286
Responsabilidade	Mann-Whitney U	687		0.411	0.1751	-0.2797	0.6282
ENGAJAMENTO COM O OUTRO	Mann-Whitney U	671		0.346	-0.0111	-0.4638	0.4417
Entusiasmo	Mann-Whitney U	767		0.992	-0.1774	-0.6305	0.2775
Assertividade	Mann-Whitney U	613		0.128	0.2380	-0.2181	0.6919
Iniciativa social	Mann-Whitney U	698		0.491	-0.0287	-0.4813	0.4241
RESILIÊNCIA EMOCIONAL	Mann-Whitney U	681		0.398	-0.2562	-0.7103	0.2004
Tolerância à frustração	Mann-Whitney U	744		0.814	-0.1223	-0.5750	0.3316
Tolerância ao estresse	Mann-Whitney U	716		0.608	-0.0825	-0.5350	0.3709
Autoconfiança	Mann-Whitney U	577		0.062	-0.4069	-0.8644	0.0544
ABERTURA NOVO	AO Mann-Whitney U	590		0.083	0.4094	-0.0520	0.8669

Interesse artístico	Mann-Whitney U	613	0.127	0.3572	-0.1023	0.8134
Imaginação criativa	Mann-Whitney U	686	0.421	0.2038	-0.2515	0.6572
Curiosidade intelectual/para aprender	Mann-Whitney U	729	0.691	0.1720	-0.2827	0.6251

A faceta *autoconfiança* bem desenvolvida no Grupo 2 pode também ser compreendida a partir dos achados de Silva et al. (2013) sobre o comprometimento e identificação com a carreira dos estudantes, que aumentam a possibilidade destes estarem mais atentos e abertos para o reconhecimento de oportunidades de trabalho, podendo ter uma visão mais positiva sobre o mundo do trabalho e o desenvolvimento de sua carreira.

Cabe registrar um dado interessante para reflexão, observado na dimensão ABERTURA AO NOVO (faceta *interesse artístico*) apresentado tanto no grupo que faz estágio pela primeira vez (Tabela 7) como em universitários em primeira escolha (Tabela 8). Seria uma forma de expressão nas primeiras experiências? Um modo de estabelecer contato com o universo do trabalho? Uma síntese dos achados, referente às análises de desempenho obtidos por meio do instrumento SENNA 2.0 (versão reduzida) em função das variáveis sexo, idade, realização de estágios e primeira escolha, pode ser observada na Tabela 9, elaborada para auxiliar no entendimento das sínteses e na identificação de quando as diferenças ocorreram e a favor de quais grupos de participantes.

Tabela 9

Síntese da distribuição dos resultados do SENNA 2.0 (versão reduzida) nas diferenças apresentadas em função das variáveis sexo, idade, realização de estágios e primeira escolha profissional

	Sexo	Idade	1º estágio ou outros	1ª escolha ou outras
AMABILIDADE			Outro/s estágio/s ¹	
Empatia			Outro/s estágio/s ¹	
Modéstia/gratidão			Outro/s estágio/s ¹	
Respeito			Primeiro estágio ³	
Confiança		Mais velhos ¹		
AUTOGESTÃO		Mais novos ¹	Primeiro estágio ¹	
Determinação		Mais novos ¹	Outro/s estágio/s ¹	
Foco		Mais novos ¹		
Organização		Mais novos ¹	Primeiro estágio ²	Primeira escolha ²
Persistência	Feminino ¹	Mais novos ¹		
Responsabilidade			Primeiro estágio ³	
ENGAJAMENTO COM OS OUTROS	Masculino ¹		Primeiro estágio ³	
Entusiasmo	Masculino ¹		Primeiro estágio ³	
Assertividade	Masculino ²		Primeiro estágio ⁴	
Iniciativa Social				
RESILIÊNCIA EMOCIONAL	Masculino ²	Mais novos ¹	Primeiro estágio ³	
Tolerância à frustração	Masculino ¹	Mais novos ²	Primeiro estágio ⁴	

Tolerância ao estresse	Masculino ²		
Autoconfiança	Masculino ²	Primeiro estágio ²	Outro/s curso/s ¹
ABERTURA AO NOVO		Primeiro estágio ¹	Primeira escolha ¹
Interesse artístico		Primeiro estágio ⁴	Primeira escolha ¹
Imaginação Criativa			
Curiosidade intelectual/para aprender	Masculino ¹	Outro/s estágio/s ¹	

Nota: Tamanhos de efeito: ¹: pequeno; ²: médio; ³: grande; ⁴: muito grande.

6.1.2 Resultados da avaliação sobre a Autopercepção de Competências Transversais de Trabalho

A Tabela 10 mostra os resultados da comparação de desempenho na EACTT em função da variável sexo. A análise geral dos dados pelo tamanho de efeito demonstra que os resultados para diferenças entre as medianas em função do sexo masculino e feminino não são significativas. Pelo valor de $p = 0.040$ na dimensão Comunicação Escrita, observa-se que existe uma diferença estatística entre os grupos, favorecendo o sexo feminino, porém com tamanho de efeito pequeno (0.277) e abaixo do considerado para este estudo como desejável, sem diferenças substanciais ($> 0,3$).

Tabela 10*Resultados da comparação de desempenho na EACTT em função da variável sexo*

	Test	Statistic	df	p	Effect Size	Lower	Upper
Criatividade e Resolução de Problemas	Mann-Whitney	816.000		0.446	0.103	-0.160	0.353
Organização e Responsabilidade	Mann-Whitney	853.000		0.257	0.153	-0.110	0.397
Raciocínio Numérico	Mann-Whitney	795.000		0.404	0.113	-0.153	0.364
Relações Interpessoais	Mann-Whitney	751.000		0.912	0.016	-0.244	0.273
Comunicação Escrita	Mann-Whitney	944.000		0.040	0.277	0.019	0.500
Comunicação Oral	Mann-Whitney	846.500		0.285	0.145	-0.119	0.389
Trabalho em Equipe	Mann-Whitney	802.500		0.529	0.085	-0.178	0.337

Referente aos resultados da comparação de desempenho das medianas na EACTT em função das variáveis idade, primeiro estágio e primeira escolha profissional, não foram identificadas diferenças estatísticas significativas, conforme explicitado nas Tabelas 11, 12 e 13, respectivamente. O que também permite afirmar que não haveria diferenças evidentes em relação às competências transversais percebidas para os participantes deste estudo.

Tabela 11*Resultados da comparação de desempenho na EACTT em função da variável idade*

	Test	Statistic	df	p	Effect Size	Lower	Upper
Criatividade e Resolução de Problemas	Mann-Whitney	703.500		0.992	0.002	-0.263	0.267
Organização e Responsabilidade	Mann-Whitney	817.500		0.237	0.165	-0.105	0.412
Raciocínio Numérico	Mann-Whitney	715.000		0.674	0.059	-0.213	0.323
Relações Interpessoais	Mann-Whitney	743.000		0.676	0.058	-0.210	0.319
Comunicação Escrita	Mann-Whitney	779.000		0.430	0.110	-0.160	0.364
Comunicação Oral	Mann-Whitney	855.000		0.116	0.218	-0.050	0.457
Trabalho em Equipe	Mann-Whitney	611.500		0.352	-0.129	-0.381	0.141

Tabela 12*Resultados da comparação de desempenho na EACTT em função da variável primeiro estágio*

	Test	Statistic	df	p	Effect Size	Lower	Upper
Criatividade e Resolução de Problemas	Mann-Whitney	813.500		0.658	0.059	-0.198	0.309
Organização e Responsabilidade	Mann-Whitney	821.500		0.602	0.070	-0.188	0.318
Raciocínio Numérico	Mann-Whitney	785.500		0.677	0.056	-0.204	0.308
Relações Interpessoais	Mann-Whitney	728.000		0.696	-0.052	-0.302	0.205
Comunicação Escrita	Mann-Whitney	758.000		0.925	0.000	-0.254	0.254
Comunicação Oral	Mann-Whitney	815.000		0.647	0.061	-0.196	0.311
Trabalho em Equipe	Mann-Whitney	743.000		0.808	-0.033	-0.284	0.223

Tabela 13*Resultados da comparação de desempenho na EACTT em função da primeira escolha profissional*

	Test	Statistic	df	p	Effect Size	Lower	Upper
Criatividade e Resolução de Problemas	Mann-Whitney	619.000		0.327	-0.135	-0.384	0.133
Organização e Responsabilidade	Mann-Whitney	747.000		0.752	0.044	-0.221	0.303
Raciocínio Numérico	Mann-Whitney	784.000		0.319	0.138	-0.133	0.390
Relações Interpessoais	Mann-Whitney	869.000		0.117	0.215	-0.051	0.452
Comunicação Escrita	Mann-Whitney	696.000		0.846	-0.027	-0.288	0.237
Comunicação Oral	Mann-Whitney	674.000		0.676	-0.058	-0.316	0.208
Trabalho em Equipe	Mann-Whitney	613.000		0.296	-0.143	-0.391	0.124

6.1.3 Resultados da Avaliação sobre a Adaptabilidade de Carreira

Nos resultados da comparação de desempenho na EAC em função da variável sexo, nota-se uma diferença estatística entre os grupos pelo valor de $p = 0.039$ em favor dos participantes do sexo feminino, mas o tamanho de efeito é pequeno (0.277), sendo abaixo do considerado para este estudo como desejável, sem diferenças substanciais, conforme descrito na Tabela 14.

Tabela 14

Resultados da comparação de desempenho na EAC em função do sexo

	Test	Statistic	df	p	Effect Size	Lower	Upper
Preocupação	Mann-Whitney	870.500		0.186	0.177	-0.086	0.417
Controle	Mann-Whitney	706.500		0.742	-0.045	-0.300	0.217
Curiosidade	Mann-Whitney	760.000		0.836	0.028	-0.233	0.284
Confiança	Mann-Whitney	535.000		0.039	-0.277	-0.500	-0.019

Já nos resultados da comparação de desempenho na EAC em função das medianas da idade, do primeiro estágio e da primeira escolha profissional não foram encontradas diferenças estatísticas significativas, sugerindo que estes grupos não possuem diferenças evidentes em relação à adaptabilidade de carreira entre eles. As Tabelas 15, 16 e 17 mostram estes resultados e as comparações.

Tabela 15

Resultados da comparação de desempenho na EAC em função da idade

	Test	Statistic	df	p	Effect Size	Lower	Upper
Preocupação	Mann-Whitney	600.500		0.293	-0.145	-0.395	0.126
Controle	Mann-Whitney	671.500		0.755	-0.043	-0.305	0.224
Curiosidade	Mann-Whitney	679.000		0.811	-0.033	-0.295	0.235
Confiança	Mann-Whitney	653.500		0.618	-0.069	-0.328	0.200

Tabela 16*Resultados da comparação de desempenho na EAC em função do primeiro estágio*

	Test	Statistic	df	p	Effect Size	Lower	Upper
Preocupação	Mann-Whitney	796.000		0.784	0.036	-0.220	0.288
Controle	Mann-Whitney	849.500		0.421	0.106	-0.152	0.351
Curiosidade	Mann-Whitney	765.500		0.984	-0.003	-0.257	0.251
Confiança	Mann-Whitney	914.500		0.147	0.191	-0.067	0.424

Tabela 17*Resultados da comparação de desempenho na EAC em função da primeira escolha profissional*

	Test	Statistic	df	p	Effect Size	Lower	Upper
Preocupação	Mann-Whitney	598.000		0.228	-0.164	-0.409	0.103
Controle	Mann-Whitney	685.500		0.761	-0.042	-0.302	0.223
Curiosidade	Mann-Whitney	885.000		0.075	0.237	-0.028	0.470
Confiança	Mann-Whitney	633.000		0.399	-0.115	-0.367	0.152

6.1.4 Resultados da Avaliação do Florescimento (Flourishing)

Referente ao instrumento Escala de Flourishing, não foram identificadas diferenças estatísticas significativas em função das variáveis sexo, idade, primeiro estágio e primeira escolha profissional, como descrito em: Tabela 18, Tabela 19, Tabela 20 e Tabela 21.

Tabela 18*Resultados da comparação de desempenho na EF em função do sexo*

	Test	Statistic	df	p	Effect Size	Lower	Upper
Flourishing	Mann-Whitney	754.500		0.767	0.041	-0.221	0.297

Tabela 19*Resultados da comparação de desempenho na EF em função da idade*

	Test	Statistic	df	p	Effect Size	Lower	Upper
Flourishing	Mann-Whitney	774.000		0.376	0.123	-0.148	0.377

Tabela 20*Resultados da comparação de desempenho na EF em função do primeiro estágio*

	Test	Statistic	df	p	Effect Size	Lower	Upper
Flourishing	Mann-Whitney	902.000		0.134	0.199	-0.059	0.433

Tabela 21*Resultados da comparação de desempenho na EF em função da primeira escolha profissional*

	Test	Statistic	df	p	Effect Size	Lower	Upper
Flourishing	Mann-Whitney	711.500		0.818	0.033	-0.235	0.296

Os resultados da avaliação sobre as competências socioemocionais, mostram algumas diferenças entre os grupos, em função das variáveis sexo, idade, realização de estágios e primeira escolha, como se observada na Tabela 9. Assim, na dimensão AMABILIDADE (total) os participantes que realizaram outro/s estágio/s se destacam, porém, com o tamanho do efeito muito pequeno na comparação entre os grupos. Especificamente, na faceta Empatia destacam os participantes que realizaram outro/s estágio/s (tamanho do efeito muito pequeno). Na faceta Modéstia/gratidão destacam os participantes que realizaram outro/s estágio/s (tamanho do efeito muito pequeno). Na faceta Respeito destacam-se os participantes que realizam o Primeiro estágio (tamanho do efeito grande). O que é um dado interessante sobre as expectativas deste grupo de estagiários, nesta etapa de florescimento do jovem e desenvolvimento da carreira. Na faceta confiança sobressaem os mais velhos (tamanho do efeito muito pequeno).

Na dimensão AUTOGESTÃO (total) os participantes mais novos e em situação de primeiro estágio se destacam, porém, com o tamanho do efeito muito pequeno na comparação entre os grupos. Na faceta Determinação, também, destacam os participantes mais novos e que já realizaram outro/s estágio/s, porém, com o tamanho do efeito muito pequeno. Na faceta Foco destacam os mais novos (tamanho do efeito muito pequeno). Na faceta Organização os mais novos prevalecem (tamanho do efeito muito pequeno), enquanto os resultados dos participantes em situação de primeiro estágio e na primeira escolha mostram o tamanho do efeito médio. Na faceta Persistência o grupo feminino se destaca, mas com o tamanho do efeito muito pequeno, assim como os mais novos. Chama a atenção nesta dimensão os resultados na faceta

Responsabilidade com os participantes em situação de primeiro estágio evidenciando o tamanho do efeito grande.

Na dimensão ENGAJAMENTO COM OS OUTROS (total) os participantes do grupo masculino prevalecem, mas com o tamanho do efeito muito pequeno. Destacam os participantes em situação de primeiro estágio com tamanho do efeito grande. Na faceta Entusiasmo o grupo masculino prevalece, embora com o tamanho do efeito muito pequeno. Chama atenção nessa faceta o grupo que realiza o primeiro estágio, (tamanho do efeito grande). Os resultados na faceta Assertividade destacam o grupo Masculino (tamanho do efeito grande) e o grupo realizando primeiro estágio (tamanho do efeito muito grande).

Na dimensão RESILIÊNCIA EMOCIONAL (total) destaca o grupo Masculino (tamanho do efeito médio), com os Mais novos (tamanho do efeito pequeno), destacando-se o grupo primeiro estágio (tamanho do efeito grande). Na faceta Tolerância à frustração o grupo Masculino teve tamanho do efeito pequeno, os Mais novos com tamanho do efeito médio. Chama a atenção os em primeiro estágio com tamanho do efeito muito grande. Na faceta Tolerância ao estresse o grupo Masculino destaca com o tamanho do efeito médio. Na faceta Autoconfiança o grupo Masculino apresenta tamanho de efeito médio, assim como o em situação de primeiro estágio, enquanto outro/s curso/s o tamanho do efeito foi pequeno.

Na dimensão ABERTURA AO NOVO (total) destacam os grupos de primeiro estágio e primeira escolha (tamanho do efeito pequeno). Na faceta Interesse artístico, o grupo primeiro estágio chama atenção (tamanho do efeito muito grande), no grupo primeira escolha o tamanho do efeito é pequeno. Na faceta Curiosidade intelectual/para aprender, o grupo Masculino e o grupo que realizou outro/s estágio/s prevalecem, mas com tamanho do efeito pequeno.

6.2 Estágio, Construção da Carreira e Pandemia (artigo submetido)

Título em português: Estágio no ensino superior e construção da carreira em universitários na pandemia

Título em inglês: Internship in higher education and career construction in students in the pandemic

Título em espanhol: Pasantía en educación superior y construcción de carrera en universitarios en pandemia

Título abreviado: Estágio e carreira na pandemia

Resumo

Este estudo objetiva descrever as percepções de estagiários universitários sobre a influência da pandemia na rotina universitária, visando compreender estratégias utilizadas nas atividades da graduação e de estágio para a construção da carreira. Foram entrevistados sete estagiários universitários, por meio de entrevistas semiestruturadas, que trataram sobre : Pandemia (expectativas em relação à entrevista, estratégias para lidar com a pandemia, graduação, estágio); Construção da carreira (ações antes e durante a pandemia); Sobre a primeira etapa da pesquisa (variáveis socioemocionais e de carreira); e Sobre a entrevista (pensamentos e sentimentos). Os dados foram organizados no MAXQDA, em eixos temáticos, e analisados qualitativamente com base na teoria da construção da carreira. Os resultados mostram a importância das ações antes e durante a pandemia para a construção da carreira, da continuidade das atividades de estágio e pesquisa, do desenvolvimento de competências transversais para o enfrentamento da pandemia em atividades remotas e da adaptabilidade de carreira.

Palavras-Chave: Ensino Superior; Universitários; Pandemia.

Abstract

This study aims to describe the perceptions of university interns about the influence of the pandemic on university routine, aiming to understand strategies used in undergraduate and internship activities to build a career. Seven university interns were interviewed, through semi-structured interviews, which dealt with: Pandemic (expectations regarding the interview,

strategies to deal with the pandemic, graduation, internship); Career construction (actions before and during the pandemic); About the first stage of the research (socio-emotional and career variables); and About the interview (thoughts and feelings). The data were organized in MAXQDA, in thematic axes, and qualitatively analyzed based on the theory of career construction. The results show the importance of actions before and during the pandemic for career building, continuity of internship and research activities, development of transversal skills to face the pandemic in remote activities and career adaptability.

Keywords: University education; College students; Pandemic.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo describir las percepciones de los pasantes universitarios sobre la influencia de la pandemia en la rutina universitaria, con el objetivo de comprender las estrategias utilizadas en las actividades de graduación y pasantías para construir una carrera. Se entrevistaron siete internos universitarios, a través de entrevistas semiestructuradas, que trataron sobre: Pandemia (expectativas frente a la entrevista, estrategias para enfrentar la pandemia, graduación, pasantía); Construcción de carrera (acciones antes y durante la pandemia); Sobre la primera etapa de la investigación (variables socioemocionales y de carrera); y Acerca de la entrevista (pensamientos y sentimientos). Los datos fueron organizados en MAXQDA, en ejes temáticos, y analizados cualitativamente con base en la teoría de la construcción de carrera. Los resultados muestran la importancia de las acciones antes y durante la pandemia para la construcción de carrera, la continuidad de las actividades de pasantía e investigación, el desarrollo de habilidades transversales para enfrentar la pandemia en actividades remotas y la adaptabilidad de la carrera.

Palabras clave: Enseñanza superior; Estudiantes universitarios; Pandemia.

Introdução

O estágio no ensino superior constitui uma atividade curricular, ou extracurricular, importante na formação profissional e para a construção da carreira de universitários, uma vez que favorece maior aproximação com a realidade do mundo do trabalho. Na contemporaneidade, mudanças sociais, econômicas e políticas estão acontecendo a uma velocidade jamais vista. Assim, as pessoas constroem, desconstroem e reconstroem suas vidas e carreiras, tornando-se

necessário, cada vez mais, estimular o desenvolvimento de competências transversais e transferíveis para que as pessoas possam se adaptar às transições nos estudos e trabalho. Com a pandemia do coronavírus (Sars-CoV-2), essa preocupação tornou-se mais evidente, o que justifica investigação e intervenção em diferentes contextos e cenários, sobretudo o de estágio no nível universitário, foco deste estudo.

Experiências de estágio influenciam positivamente no desenvolvimento da carreira, facilitando a transição universidade-trabalho, como apontam Silva e Teixeira (2013) em um estudo desenvolvido com universitários brasileiros. Os achados mostram que o estágio também auxilia na definição de interesses e na elaboração de projetos profissionais com maior clareza, possibilitando haver ganhos em termos de exploração vocacional e, assim, maior confiança em relação ao futuro profissional. Com a pandemia, as atividades de estágios no ensino superior sofreram vários tipos de intercorrências, desde a transição para atividades totalmente online, desvios de função, mudanças nas principais atribuições e objetivos do estágio universitário, até cancelamentos de contratos. Esses tipos de mudanças teriam impacto na construção da carreira dos estagiários? Quais as estratégias utilizadas pelos estudantes para lidar com os efeitos da pandemia na rotina universitária? Considerando o exposto, este estudo objetiva descrever as percepções de estagiários universitários sobre a influência da pandemia na rotina universitária, visando compreender as estratégias utilizadas nas atividades da graduação e dos estágios para a construção da carreira com perspectivas de futuro. Para contextualizar este estudo, a seguir são tratados três eixos temáticos: (a) estágio no ensino superior como universo do estudo; (b) teoria da construção da carreira; e (c) estudos com universitários no cenário da pandemia.

Estágio no Ensino Superior: Universo do Estudo

Experiências de estágio desempenham papel relevante na formação profissional dos universitários, uma vez que contribuem para o desenvolvimento de diversas competências, como apontam Silva et al. (2013). Estágios são atividades curriculares obrigatórias e relevantes na preparação dos universitários, mas diante do exposto por Silva et al. (2013), atividades extracurriculares também desempenham papel relevante na formação e têm sido relacionadas ao desenvolvimento de estudantes em aspectos como satisfação e persistência no curso, autoconhecimento, autonomia, competência social, confiança, e apreciação pela diversidade,

como demonstram Baxter e Magolda (1992) e Kuh (1993), e com competência para o engajamento em ambientes de trabalho (Knouse & Fontenot, 2008). Competências transversais e transferíveis tem sido requeridas de estudantes e trabalhadores, como apontam Beneitone et al. (2007), Ceitil (2010) e Gálan, 2019.

No domínio da produção do conhecimento em carreira, Super et al. (1996) destacavam que as experiências de estágio disponibilizam feedback, experiência em variadas tarefas e oportunidade de lidar com pessoas, associadas à informação ocupacional, à autoeficácia e à cristalização do autoconceito. Silva et al. (2013) apontam que organizações capazes de oferecer aos estagiários uma prévia realista sobre atividades de trabalho contribuem para a facilitação do processo de preparação para o ingresso no mercado, pois permitem a aproximação das funções a serem desempenhadas. Porém, como aponta o estudo de Vieira et al. (2011), o fato de realizar um estágio não significa que o estudante desenvolverá as competências e as habilidades esperadas. As características pessoais também precisam ser consideradas. De acordo com Silva et al. (2013) as características individuais como proatividade e autoeficácia geral podem anteceder as próprias escolhas profissionais, contribuindo para que as pessoas tenham predisposição a se envolverem mais com a formação e, desta forma, explorarem mais o ambiente e o que estes têm a oferecer. Silva e Teixeira (2013) destacam que os aprendizados obtidos com os estágios se constituem, efetivamente, em habilidades e competências que contribuem para o sentimento de estar sendo preparado para o exercício profissional, uma vez que se trata de experiência de caráter de ensaio de trabalho, com a possibilidade de aplicação de conhecimentos teóricos à prática, possibilitando ao universitário assumir ativamente responsabilidades. Assim, o estágio consiste em oportunidade de contato com as múltiplas facetas da profissão, de modo real e integrado, o que favorece a construção da carreira.

Teoria da Construção da Carreira

A carreira é construída durante toda a vida e a partir de uma perspectiva contextualista, considerando o desenvolvimento como influenciado pela adaptação a um ambiente. Para fins deste estudo, considera-se a Teoria da Construção de Carreira de Savickas (2013) apropriada como lente para a análise e interpretação dos dados. A referida teoria explicita processos interpretativos e interpessoais por meio dos quais os indivíduos constroem a si mesmos,

direcionam seus comportamentos vocacionais, podendo assim dar sentido às suas carreiras. A Teoria da Construção de Carreira compreende a adaptação às transições, tarefas e traumas, como fomentadas por, principalmente, cinco conjuntos de comportamentos, nomeados por suas funções adaptativas, sendo estes: orientação, exploração, estabelecimento, gerenciamento e desengajamento. Tais atividades construtivas formam um ciclo de desempenho adaptativo que se repete periodicamente à medida que um indivíduo deve se adaptar em um contexto em mudança. Os indivíduos podem se adaptar de forma mais eficaz ao atenderem às condições de mudança com crescente conscientização e busca de informações, seguidas de tomada de decisão informada, comportamentos experimentais que levam a um compromisso estável projetado para um determinado período de tempo, gerenciamento ativo de papéis e eventualmente um desengajamento prospectivo (Savickas, 2013).

Quando os estudantes universitários e futuros profissionais refletem sobre seu processo de formação e sobre as competências que necessitam ou desejam desenvolver, eles podem buscar de forma mais ativa o seu autodesenvolvimento, aproveitando melhor as oportunidades oferecidas pelas instituições (Silva & Teixeira, 2013). Os referidos autores destacam as experiências estágio como “capazes de influenciar positivamente o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira e a transição ao papel profissional” (Silva & Teixeira, 2013, p.110). O desenvolvimento profissional envolve agentes externos como organizações de trabalho, instituições de ensino superior e o Estado, sendo que as escolhas do indivíduo estão no centro do processo. Esse pressuposto se relaciona com novos modelos de carreira que demandam indivíduos proativos e que assumem responsabilidade por suas trajetórias profissionais. A Teoria da Construção de Carreira de Savickas (2013), possibilita pensar no conceito de carreira não envolvendo somente a dimensão objetiva, traduzida pela sequência de experiências ocupacionais ao longo da vida, mas também a dimensão subjetiva, que remete ao modo como essas experiências são organizadas pelo indivíduo, de forma a produzir histórias com significados. O planejamento de carreira está entre os elementos que podem contribuir para as percepções de desenvolvimento profissional e de empregabilidade, considerado como práticas de facilitação de processos de autorreflexão e de engajamento acadêmico e profissional (Carvalho & Mourão, 2021).

Mudanças na rotina ocorreram com a paralisação das atividades na graduação, com a falta de interação entre colegas e professores e questões relativas à autogestão dos estudos e incertezas

sobre o futuro tanto no contexto macro quanto no micro. Quais as implicações dessas mudanças na vida dos universitários? Elas exigem maior autonomia, resiliência e adaptabilidade de carreira dos indivíduos para lidar com os desafios da vida acadêmica e a formação profissional? O que dizem os estudos já realizados?

Estudos com Universitários no Cenário da Pandemia

Em 2020, período da coleta de dados deste estudo, a vida foi alterada drasticamente em função da disseminação da pandemia e das mortes. Medidas sanitárias e de distanciamento social foram tomadas para controle da pandemia. No contexto universitário, aulas e estágios curriculares obrigatórios foram interrompidos, encerrados, tornaram-se híbridos ou totalmente online. O que já foi publicado sobre a realização de estágios na educação superior em tempos de pandemia?

Algumas pesquisas foram localizadas e selecionadas para fins deste estudo. No contexto brasileiro, elas tratam de normativas para a realização do ensino remoto emergencial (Gonçalves & Avelino, 2020), de estágio supervisionado nas licenciaturas, com a adoção do ensino remoto tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior (Souza & Ferreira, 2020); das dificuldades que interferem na vida acadêmica dos universitários durante a pandemia (Blando et al., 2021); sobre as percepções dos estudantes matriculados em cursos presenciais acerca das aulas remotas (Castamam & Rodrigues, 2020); e sobre saúde mental dos universitários e a educação médica na pandemia de Covid-19 (Rodrigues, 2020). Um estudo realizado em Angola também analisa os impactos da pandemia na vida acadêmica dos estudantes universitários angolanos (Morales & Lopez, 2020).

Com relação ao estudo de Gonçalves e Avelino (2020), a revisão da literatura sobre normativas para o ensino remoto, nas instâncias federal, estaduais e municipais, no ano de 2020, mostra que agentes educacionais têm se preocupado com a continuidade da qualidade do ensino no país. Entretanto, observou-se que as ferramentas tecnológicas não tiveram a atenção necessária, quando seria esperado que os educadores de cursos de formação inicial deveriam estar aptos a utilizá-las nas práticas pedagógicas (Gonçalves & Avelino, 2020). No contexto de estágio supervisionado em cursos de licenciatura, Souza e Ferreira (2020) apresentam desenhos didáticos

como possibilidade de ensino remoto emergencial. O que é defendido desde que seja preservada a arquitetura curricular.

Em um estudo sobre a paralisação das atividades universitárias, sem previsão de retorno, mesmo online, Blando et al. (2021) apontam que as principais dificuldades apresentadas por estudantes universitários durante a pandemia com as medidas protetivas de distanciamento social estão relacionadas às dificuldades com os estudos, à gestão do tempo, e às questões de saúde mental. Os autores identificaram muitas dificuldades em relação ao desenvolvimento da carreira, sobretudo no que diz respeito às expectativas de futuro, incertezas sobre o mercado de trabalho e a crise econômica e política durante e após a pandemia. O estudo apontou como principais dificuldades o estabelecimento de uma rotina, lidar com a procrastinação, fazer atividades físicas e estudar. Mesmo que tais dificuldades já faziam parte do contexto universitário antes da pandemia, a investigação mostrou que houve agravamento.

A revisão da literatura de Rodrigues (2020) sintetiza o conteúdo de artigos e livros acerca do impacto da pandemia de Sars-CoV-2 na saúde mental dos universitários e na educação superior. Os estudos apontam para efeitos psicológicos em estudantes universitários, como ansiedade, medo, preocupações, decorrentes de emergências de saúde pública. A incerteza sobre o efeito da pandemia causou preocupação nos estudantes em relação à própria formação e à possível dificuldade em encontrarem empregos ou matricularem-se em programas de estudos posteriores. Paralisações de projetos de pesquisa e estágios comprometem o cronograma de estudos, atrasam a graduação e prejudicam a competitividade no mercado de trabalho, podendo aumentar os níveis de ansiedade dos estudantes universitários, que já constituem uma população vulnerável a problemas de saúde mental diante dos desafios associados à transição para a vida adulta e das comuns dificuldades econômicas e materiais.

Como os estagiários lidaram com os impactos da pandemia na vida universitária? Na construção de suas carreias quais ações empreendiam antes e durante a pandemia? Como lidaram com o ensino remoto emergencial? Assim, este estudo buscou descrever as percepções de uma amostra de estudantes universitários sobre a influência da pandemia na rotina universitária, visando compreender as estratégias utilizadas nas atividades da graduação e dos estágios para a construção da carreira com perspectivas de futuro, em um cenário atípico.

Método

Universo do Estudo e Participantes

Este estudo, de natureza qualitativa, deriva de uma pesquisa de mestrado da primeira autora, orientada pela segunda. Trata-se de parte de um projeto maior, intitulado “[TÍTULO EXCLUÍDO PARA PRESERVAR A NÃO IDENTIFICAÇÃO DOS AUTORES DURANTE O PROCESSO DE TRAMITAÇÃO], e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (EXCLUÍDO PARA PRESERVAR A NÃO IDENTIFICAÇÃO DOS AUTORES). O projeto de pesquisa, no qual se insere este estudo, focaliza competências socioemocionais e transversais, adaptabilidade de carreira e percepção de autodesenvolvimento (*flourishing*) em 80 estagiários universitários das regiões norte e nordeste. Com a situação da pandemia e a necessidade de distanciamento social, mais uma etapa na investigação foi acrescentada: uma entrevista virtual individual com participantes da primeira etapa (quantitativa), com o objetivo de tratar das implicações do distanciamento social na vida e na construção da carreira dos participantes em relação aos grandes temas (eixos norteadores). Os participantes da primeira etapa da pesquisa foram convidados para a entrevista (segunda etapa). Sete participantes se dispuseram a participar, como especificado na Tabela 1, com nomes fictícios. Todos realizavam estágio no momento da participação e estudavam em universidades públicas.

Tabela 1
Caracterização dos participantes do estudo por nome fictício, idade e curso de graduação

Nome fictício	Idade	Curso de graduação	Região	Universidade
Alexia	23	Direito	nordeste	UFCG
Eliane	24	Sistemas de Informação	norte	UFPA
Estefânia	19	Administração	norte	UEPB
Ítalo	23	Engenharia civil	norte	UNIFESSPA
Joaquim	23	Psicologia	nordeste	UFBA
Marcelo	32	Engenharia Elétrica	nordeste	UFBA
Marcos	22	Engenharia Elétrica	norte	UNIR

Instrumento

As entrevistas foram realizadas com base em um roteiro semiestruturado com perguntas reunidas em eixos norteadores: pandemia, construção da carreira, sobre a primeira etapa da pesquisa, e sobre a entrevista, considerados para a realização da codificação na análise dos dados. Os tópicos investigados foram estabelecidos a partir das perguntas realizadas, a fim de identificar temas para serem analisados à luz da teoria da construção de carreira. Os eixos e tópicos são: (a) Pandemia (expectativas em relação à entrevista, como lida com a pandemia, graduação, estágio); (b) Construção da carreira (ações antes da pandemia, ações durante a pandemia, expectativas de futuro); (c) Sobre a primeira etapa da pesquisa (pensamentos e sentimentos, relação com variáveis socioemocionais e de carreira); (d) Sobre a entrevista (pensamentos e sentimentos).

Procedimentos para a Obtenção e Análise dos Dados

As entrevistas foram realizadas pelo Google Meet em julho e agosto de 2020 com os sete participantes. Os interessados responderam ao e-mail e foram agendadas as entrevistas de acordo com suas disponibilidades, mediante o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no preenchimento de um documento do Google Forms. As entrevistas tiveram duração média de 26 minutos. Cuidados éticos foram tomados com os registros e uso das informações.

Para o tratamento, as entrevistas foram transcritas na íntegra e importadas no software MAXQDA (VERBI Software, 2019), uma ferramenta que auxilia nas análises de dados qualitativos e métodos mistos em pesquisas acadêmicas, científicas e comerciais. O software foi utilizado para a organização e codificação dos dados. A seguir, foi realizado o levantamento de temas emergentes. A cada etapa do processo três pesquisadoras conferiam a codificação em busca de consenso. A organização se deu, *a priori*, a partir dos eixos norteadores e dos tópicos das entrevistas. A seguir, foram organizados os temas para a interpretação dos resultados. Foi realizada análise temática de Braun e Clarke (2006), um método interpretativo de análise de dados, que proporciona uma ferramenta de pesquisa útil e flexível, podendo fornecer um banco de dados rico e detalhado, através da identificação, análise e descrição e interpretação de padrões ou temas. A escrita foi parte integrante da análise, desde a fase um, com a anotação de ideias e esquemas de codificação potenciais, que foi continuado por todo o processo de codificação e análise – podendo haver algumas mudanças no processo. As seis fases da análise temática são:

(a) familiarização com dados; (b) geração de códigos iniciais; (c) busca de temas; (d) revisão dos temas; (e) definição e nomeação dos temas; e (f) produção do relatório. As frases ditas pelos participantes foram codificadas a partir de seus significados, criando-se códigos e os atribuindo aos referentes eixos temáticos e tópicos pré-estabelecidos do roteiro de entrevista. Com a leitura contínua das entrevistas durante todo o processo, foram levantados possíveis temas –implícitos e explícitos– identificados nas falas dos universitários, com aspectos objetivos e subjetivos, sendo selecionados os mais importantes para a análise, de acordo com os objetivos do estudo. Na etapa de tratamento e interpretação dos resultados, voltou-se à literatura mais relevante sobre o fenômeno investigado, a fim de realizar a discussão dos achados.

Os dados foram categorizados em função de quatro eixos temáticos investigados. O primeiro, "Pandemia", abarca os assuntos relacionados às expectativas dos participantes sobre a entrevista, as estratégias de enfrentamento e as atividades de graduação e do estágio diante da pandemia. No segundo eixo temático, "Construção da carreira", os participantes falaram sobre as ações que tinham antes e durante a pandemia que contribuíram nessa construção, assim como sobre as expectativas de futuro (pós pandemia). O terceiro eixo, "Sobre a pesquisa", reuniu falas sobre os pensamentos e sentimentos que possam ter tido ao responder aos questionários do estudo 1 e conteúdos relacionados às variáveis socioemocionais e de carreira, investigadas na primeira etapa. No último eixo, "Sobre a entrevista", os entrevistados falaram sobre suas percepções em relação à conversa e aos temas tratados. A partir destes eixos temáticos e tópicos correspondentes, foram identificados temas emergentes no conteúdo de suas falas, conforme explicitado no Apêndice 1.

Resultados

Eixo Temático 1: Pandemia

Expectativas dos participantes em relação à entrevista.

Os estagiários universitários disseram que não tinham muitas expectativas sobre a entrevista quando aceitaram o convite. Alguns disseram que suas participações visavam a colaboração com a pesquisadora, outros relataram interesse pelo tema e até possíveis benefícios decorrentes das reflexões suscitadas. “E eu espero que com essa conversa, esse debate que a gente vai ter, eu reflita pra saber o que que eu vou fazer depois da pandemia, quando abrir as portas de verdade”. (Estefânia, 19 anos). “Vou conseguir falar um pouco sobre como penso nesse momento pra mim em relação ao contexto que eu tô vivendo, que tô pensando pro futuro”. (Joaquim, 23 anos). Destacam-se as falas sobre a oportunidade de refletir sobre o futuro, após a pandemia, como mostram os excertos apresentados anteriormente.

Como os Participantes Lidam com a Pandemia

Os estagiários universitários falaram sobre o início da pandemia e como têm enfrentado esse momento, apresentando dificuldades no enfrentamento ao terem que lidar com o desconhecido da situação atual, com falas de preocupações em relação ao futuro profissional, às questões de saúde mental e física, às possíveis consequências do distanciamento social nas interações humanas, às mudanças nas rotinas de sono e atividades da graduação e de estágio. Os participantes que não tiveram casos de Covid na família e já não saíam muito de casa antes, como Eliana e Joaquim, demonstraram maior facilidade no enfrentamento ou neutralidade frente à pandemia e melhor adaptação às situações do distanciamento social, relacionadas à maior proximidade com outras pessoas dentro de casa (família) e em ambientes virtuais.

Eu sempre tive uma certa proximidade com redes sociais, com ambientes virtuais. Eu já fiz outros cursos livres, então eu tenho certa experiência em participar de fóruns, por exemplo, e até mesmo por questões de diversão, tipo alguns fóruns em que a gente narrava histórias, então todas as questões, tanto acadêmicas quanto de lazer eu consegui, é, mediar bem no momento. Claro que, é... eu sinto uma vontade de sair, uma praia, uma coisa assim, né, que em Salvador as praias são ótimas, mas tá dando pra aguentar tudo com o distanciamento social. Minha família também tá bem, então eu não sofro toda

aquela preocupação, sabe, quando se tem alguma pessoa que tá infectada e tal. (Joaquim, 23 anos)

Tanto pra mim quanto para o resto da humanidade, né, passar por essa situação é um pouco complicado, já que é uma situação bastante adversa do que qualquer ser humano tenha passado até hoje. A pessoa tem que ficar em casa, não tem que ter contato social e tem que fazer tudo a distância tanto a questão das aulas quanto a questão de trabalho, de estágio, é, está sendo bastante, digamos assim, fora do comum né, tá fora do comum para mim a questão da faculdade em si. (Alexia, 23 anos).

As falas mostram dificuldade inicial e a necessidade de adaptação, com resiliência e controle da situação. Evidenciam-se a aceitação da situação e mudanças positivas na rotina com continuidade das atividades de pesquisa e de estágio, o que foi destacado como relevante para tocar a vida em frente, como mostram o registros das narrativas.

Impactos da Pandemia na Graduação

Ao falar sobre as atividades na graduação, os participantes abordaram a paralisação das aulas presenciais, que aconteceu com todos eles, a previsão de retorno às aulas online para alguns, a continuidade e/ou paralisação das atividades de pesquisa, a participação em entidades estudantis e atividades extracurriculares e o impacto da pandemia na vida do graduando. Os cursos de Alexia, Joaquim e Marcelo estavam com previsão de retorno às aulas online e outros ainda sem previsão, impactando diretamente na vida acadêmica e rotina dos estudantes, emergindo questões sobre a incerteza em relação ao futuro na graduação e, conseqüentemente, na construção da carreira. A participação em entidades estudantis –centro acadêmico e empresa júnior– e em atividades extracurriculares, como cursos online, de forma autônoma surgiram como temas importantes no enfrentamento da pandemia em relação à formação profissional, de modo a ficar menos distante do curso de graduação.

É bastante difícil você ver tudo parar você perde a visão de futuro você fica: 'meu Deus e agora o que é que vai acontecer amanhã, o que que vai ser da nossa vida?' Eu vou estudar, eu vou estudar pra quê? Eu nem sei se vai ter aula. Se eu nem sei se eu vou fazer mais alguma coisa e depois da pandemia como vai ser, vou fazer alguma coisa presencial, vai

voltar tudo ao normal? [...] várias coisas ao mesmo tempo né, e ao mesmo tempo não acontece nada. (Alexia, 23 anos).

As atividades de pesquisa de Joaquim também foram paralisadas e as de Ítalo e Marcelo continuaram de forma remota, o que pareceu ser benéfico para o último, que acreditou ter facilitado principalmente em relação à horários e deslocamentos, apesar da perda do contato humano com os membros do laboratório de pesquisa.

Impactos da Pandemia no Estágio

Os participantes detalharam as atividades desempenhadas nos estágios que estavam realizando, enfatizando a vantagem da possibilidade de aprendizagem prática do que viram em teoria na graduação. Houve a continuidade do estágio de forma remota para Marcos e Marcelo no curso de Engenharia Elétrica, para Ítalo no de Engenharia Civil e para Alexia no de Direito. E houve paralisação das atividades para Estefânia, no curso de Administração, e Joaquim, no de Direito, já Eliane havia acabado de sair do estágio para trabalhar em um emprego efetivo, em área diferente de seu curso de graduação. Os participantes trouxeram também questões relativas ao significado positivo do estágio no enfrentamento da pandemia, já que para muitos foi a única atividade que continuou. Apesar das dificuldades com a pandemia, observa-se satisfação com as atividades exercidas no estágio, como mostra o excerto a seguir.

O que me salvou digamos assim nessa pandemia mesmo, descartando tudo que vem acontecendo, foi a questão do estágio mesmo porque não parou, a gente continuou fazendo as atividades online, fazendo os atendimentos e foi o que me deu alguma razão para continuar, me motivou de alguma forma". (Alexia, 23 anos).

Então graças ao meu estágio, eu acho que eu mantive minha mente mais ocupada assim, apesar de eu achar que o meu desempenho com certeza foi inferior do que tivesse uma rotina assim antes da pandemia, mas mesmo assim acho que foi bom para mim. (Ítalo, 23 anos).

No entanto, outros participantes relataram que alterações ocorreram na carga de trabalho e, conseqüentemente, no desempenho deles. Assim houve impacto negativo da pandemia na vida do estagiário, que relata problemas com mudanças no horário de trabalho, procrastinação, acúmulo de funções e a incerteza da continuidade ou frequência das atividades.

Eixo Temático 2: Construção da Carreira

Ações Antes da Pandemia

Os universitários que participaram da pesquisa mostraram-se bem empenhados na execução de atividades de formação profissional, antes e durante da pandemia, se envolvendo, para além das atividades de graduação e estágio, em atividades de pesquisa, extracurriculares e de entidades estudantis.

Eu tava desenvolvendo projeto aí pra, pra se lançar no mercado o quanto antes, é... o estágio, a empresa júnior né que eu sou vice-presidente, também tava tocando a questão da federação, que eu sou presidente dela e eu também era diretor de projetos da [nome do projeto de extensão da universidade]. (Marcos, 22 anos)

Neste momento da entrevista, explicaram como desenvolveram competências transversais e, também se referiam às reflexões sobre suas carreiras, com dúvidas sobre quais áreas desejam seguir e como incrementar o currículo para melhores oportunidades. Todos os participantes demonstraram que a formação profissional é prioridade para eles, tendo até mesmo momentos de dificuldades e sobrecarga de estudos ou trabalho.

Ações Durante a Pandemia

Com a e a necessidade de distanciamento social, mudanças ocorreram em todas as áreas da vida de habitantes de todas as regiões do planeta. Os participantes deste estudo relataram mudanças na rotina e no planejamento de carreira. Com exceção dos estágios de Eliana e Joaquim, que precisaram ser paralisados de acordo com as normativas de sua universidade, os outros continuaram se dedicando ao estágio com adaptações, de forma remota ou com escalas diferentes de horário. Também houve continuidade das atividades de pesquisa de Joaquim, Isaac e Marcelo, assim como de projetos fora da universidade, em que Marcos e Marcelo estão envolvidos. Alexia e Joaquim conseguiram desenvolver estratégias para lidar com as incertezas, aproveitando o momento da pandemia para refletir sobre suas vidas e carreiras, praticar atividades físicas e meditação, descansando e assistindo a shows online de artistas musicais.

Já refiz o meu planejamento, eu ia terminar a faculdade junto com os dois anos de estágio, não vou fazer mais isso [...] eu vou continuar estudando e me adaptando de acordo com as

coisas que vão acontecer a primeira respondendo bem, assim, eu não tenho mais certeza de nada, entendeu?! (Marcelo, 32 anos)

Os estudantes continuaram com atividades de estudo de forma autônoma, com atividades extracurriculares, como cursos online, vídeos do youtube e compras de livros pela internet. Demonstraram dificuldades e estratégias no enfrentamento da situação da pandemia, com dificuldades de concentração e foco e de pensar no futuro, por ser incerto.

Expectativas de Futuro

Ao falar sobre as expectativas de futuro, todos os participantes demonstram ter objetivos e planos de desenvolvimento pessoal e profissional contínuo, em relação à conclusão da graduação, início de pós-graduação, empreendedorismo, construção de currículo para ingressar em multinacionais, prestar concursos públicos e mestrado.

Ah, eu acho que eu escolhi bem uma área. Então, eu posso dizer que quanto mais eu me empenhe em aprender algo, eu acho que eu tenho um futuro bem promissor dentro da área de tecnologia, tenho que buscar muito mais conhecimento a respeito, correr atrás, acho que vale bem a pena, a faculdade em si me dá essa possibilidade. (Eliana, 24 anos).

Apesar das incertezas sobre o futuro após a pandemia, das crises no Brasil e no mundo em relação à economia e à escassa oferta de trabalho, os estagiários demonstraram confiança em relação ao próprio futuro. Os participantes identificaram qualidades e virtudes que favorecem a construção de suas carreiras de forma resiliente e adaptável.

Eixo Temático 3: Sobre a Primeira Etapa da Pesquisa

Pensamentos e Sentimentos relacionados ao Estudo 1

Os participantes não se lembravam muito bem da primeira etapa da pesquisa, quando participaram do Estudo 1, porém disseram que não tiveram dificuldades ao responder e que participaram mesmo para colaborar com a pesquisadora. Para a realização da primeira etapa da pesquisa, com o objetivo de fornecer uma contrapartida aos participantes do projeto maior, um *e-book* foi elaborado pela equipe de pesquisadores, denominado “Desenvolvendo minha carreira”. O material fornece informações e dicas sobre o desenvolvimento de carreira para os estagiários que participaram da pesquisa, sendo disponibilizado ao final dos questionários. Assim, ao serem

lembrados sobre o e-book os participantes se recordam dos assuntos tratados na pesquisa: competências socioemocionais, transversais, autopercepção de desenvolvimento e adaptabilidade de carreira. Os participantes demonstraram emoções positivas sobre o e-book e relataram terem tido aproveitamento em suas vidas profissionais após a leitura, o que proporcionou reflexões sobre suas carreiras, como mostram as falas a seguir. “Eu acho que todo o conhecimento que eu acabei absorvendo daquele teu livro lá, eu de algum jeito eu acabei é, adequando pra minha rotina que querendo ou não aquilo foi bem importante no começo”. (Marcos, 22 anos).

Eu nem lembro de tudo na verdade né, mas assim, eu gostei muito dos questionários, abordou muita coisa em relação ao estágio em si, da aplicação do estágio, do aluno poder colocar em prática seus conhecimentos de, ali na sala de aula, na vida profissional digamos assim né, futuramente. Eu gostei muito, foi bem dinâmico, é, tinha umas perguntas que abrangiam muita coisa e dava pra falar sobre muita coisa ali [...] acho que as emoções de, de até de ansiedade, de pensar ali o que que tava sendo perguntado, de... deixa eu ver como é que eu posso dizer, de eu poder expor tudo o que eu tava passando né, de compartilhar as minhas experiências de alguma forma, de dizer como aquilo estava sendo bom ou ruim pra mim, se seria positivo ou negativo né. (Alexia, 23 anos).

As reflexões sobre a carreira foram consideradas importantes por todos os participantes, tanto antes quanto durante a pandemia, valorizando pesquisas que participaram que proporcionam tais reflexões, como a deste estudo. O *e-book* ativou reflexões a partir de informações e ações com o objetivo de desenvolvimento de competências importantes para a construção da carreira.

Conteúdos Relacionados com as Variáveis Socioemocionais e de Carreira

Todos os participantes trouxeram relatos sobre o desenvolvimento de competências transversais serem importantes em suas vidas, com aspectos relacionados à transversalidade, interdisciplinaridade, comunicação, trabalho e gestão de equipe, flexibilidade, aprendizagem contínua, conhecimentos cognitivos e técnicos, relações interpessoais, liderança, motivação, ética. Estefânia, Marcos, Joaquim e Marcelo falaram sobre a adaptabilidade de carreira com alguns exemplos em que precisaram ter esse recurso bem desenvolvido para lidar com as intercorrências da vida e do trabalho.

Em várias situações na minha vida, incluindo na faculdade já... já perdi a conta... já de quantas vezes, projetos ou tarefas às vezes não... não saíram do jeito que era pra sair é... ocorreram problemas no meio do caminho, mas é... de algum jeito eu sempre consegui, é... me adaptar àquela situação e reverter e reverter tudo aquilo a meu favor então assim, é... Questão de adaptabilidade pra mim nunca foi tão tão vívido como tem sido agora". (Marcos, 22 anos).

Eliana, Marcelo, Joaquim e Ítalo demonstraram boa percepção de autodesenvolvimento no decorrer da carreira e sobretudo neste momento de pandemia, relacionando com a autoconfiança, o autoconhecimento e a autoconfiança. Considerando as competências socioemocionais, Joaquim e Marcelo falaram sobre a necessidade de regular as emoções no ambiente de trabalho e de ter recursos de adaptabilidade para as respostas adaptativas, que resultam em adaptação.

Eixo Temático 4: Sobre a Entrevista

Pensamentos e Sentimentos [Estudo 2]

Foi identificado que todos gostaram de participar da entrevista, sendo percebidas vantagens para eles, como possibilidade de reflexão sobre suas trajetórias de carreira, reflexão sobre o futuro profissional e um espaço para acolhimento, o que foi muito valorizado, uma vez que a entrevista foi realizada no meio da pandemia e tudo estava muito incerto, com as atividades rotineiras alteradas. Ítalo e Marcos sugeriram para pesquisas futuras o estudo sobre as implicações emocionais da pandemia e distanciamento social, por perceberem que houve impactos em suas vidas e de colegas, como mostram os excertos a seguir.

Foi outro espaço que eu consegui refletir sobre o que eu vinha fazendo, inclusive eu tava com meu planejamento aqui aberto se eu precisasse né [risos] eu consegui me lembrar de tudo que eu fazia vendo esse planejamento, além dessa questão de um autoconhecimento do que vinha fazendo, eu gostei de ver como experiências passadas conseguiram influenciar no meu desenvolvimento da carreira. Também pensar né, sobre as implicações que tudo que eu ia fazendo para o futuro. Eu gostei dessas perguntas, gostei do roteiro, da forma como a entrevista foi feita [...] não despertou nenhuma emoção negativa, nada do

tipo, só coisas positivas e um pouco mais de entusiasmo pensando no futuro, no que pode vir. (Joaquim, 23 anos)

Significou muito porque uma pessoa que tá no terceiro período, fazendo entrevista com uma pessoa que é mestrando na USP, então significou muito pra mim, entendeu?! [...] Me ajudou a escutar, a pensar e a responder. (Estefânia, 19 anos).

Assim, a entrevista foi percebida como uma oportunidade de pensar no futuro, com espaço de acolhimento profissional, como uma intervenção.

Discussão

Os resultados mostram relações entre a continuidade das atividades realizadas antes da pandemia com o desenvolvimento de estratégias para lidar com essas intercorrências e incertezas em relação ao futuro profissional, sobretudo das atividades de estágio. Portanto, a necessidade de organização do estágio em ensino remoto foi uma realidade imposta, em alguns cursos, mesmo não sendo ideal apresentou-se de suma importância para o desenvolvimento de carreira. A continuidade do estágio foi uma estratégia para diminuir as perdas e as consequências negativas do distanciamento social. Assim, os resultados deste estudo corroboram os achados de Gonçalves e Avelino (2020) e Souza e Ferreira (2020). As decisões das instituições, por meio das normativas, pela realização do ensino e supervisão de estágio de modo remoto emergencial foi relevante inclusive para a manutenção da saúde mental, como relataram os participantes. A imersão no campo de estágio, na sala de aula, sendo virtual ou presencial, continua sendo um indicador que favorece a formação técnica, afetiva e profissional, como destacam Souza e Ferreira (2020).

Os participantes discorreram sobre as ações realizadas antes da pandemia para a construção de suas carreiras e esse contato com a profissão, a partir de atividades obrigatórias e extracurriculares, contribui para o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira, facilitando para os estudantes o uso de estratégias de enfrentamentos aos desafios da vida e carreira, no caso, na situação atípica da pandemia. De acordo com Savickas (2013), algumas atividades construtivas podem formar um ciclo adaptativo, que se repete à medida que o indivíduo deve se adaptar a um contexto de mudanças, podendo buscar se adaptar de forma mais eficaz a partir disso, com maior possibilidade de busca de informações, tomada de decisão e comportamentos experimentais.

A incerteza sobre o futuro diante da pandemia dificultou muitas ações a serem realizadas pelos estagiários. A incerteza em relação ao futuro perpassa as entrevistas de todos os participantes e emergem em diversos tópicos, corroborando os achados de Rodrigues (2020) sobre ansiedade, medo e preocupações com o futuro. Assim como os achados de Blando et al. (2021), que também mostram dificuldades enfrentadas pelos universitários, durante a pandemia, com as medidas protetivas de distanciamento social, relacionadas à gestão de tempo, organização dos estudos, desempenho e questões de saúde mental, assim como dificuldades em relação ao desenvolvimento da carreira, sobretudo no que diz respeito às expectativas de futuro, incertezas sobre o mercado de trabalho e a crise econômica e política após a pandemia.

Os participantes que já possuíam postura ativa antes da pandemia conseguiram lidar melhor com o momento de incertezas, buscando estratégias e atividades para prosseguir no desenvolvimento de suas carreiras, de acordo com as possibilidades psicológicas e sociais de cada um, no uso de seus recursos de adaptabilidade. Como a literatura mostra, os participantes que planejam sua carreira participando de atividades extracurriculares, refletindo sobre sua trajetória de carreira, inserindo-se nos contextos profissionais de suas áreas de estudo, obtêm índices mais elevados de percepção de desenvolvimento profissional. Universitários que planejam a carreira também possuem uma percepção de empregabilidade superior a quem ainda não se engajou em tal planejamento, como apontam Carvalho e Mourão (2021).

As narrativas mostram que os participantes que se envolveram mais com atividades curriculares e extracurriculares, com entidades estudantis e participaram de projetos específicos em suas áreas de trabalho –a partir de estágios em grandes empresas– puderam desenvolver competências relevantes para melhor adaptabilidade para o mundo do trabalho no século XXI. As competências destacadas são: trabalho em equipe, comunicação, flexibilidade, conhecimentos cognitivos e técnicos, relações interpessoais, liderança, motivação, ética e aprendizagem contínua. São competências transversais ou transferíveis, pois se aplicam a qualquer situação, independente de área de vida e trabalho (Beneitone et al., 2007; Ceitil, 2010; Gálan, 2019).

Os estagiários mostraram-se satisfeitos com a realização da entrevista, ressaltando a importância do acolhimento no momento aversivo de pandemia em que os planos iniciais se modificaram e que a incerteza do futuro ficou mais acentuada. Além disso, todos relataram sobre a importância de terem tido a oportunidade de refletir sobre suas trajetórias de carreira e pela

possibilidade de retomar o assunto, que estava confuso em meio aos problemas de saúde pública. As narrativas dos participantes vão ao encontro da teoria da construção da carreira, na qual Savickas (2013) destaca que a linguagem pode fornecer as palavras para os projetos reflexivos de fazer um *self*, moldar uma identidade e construir uma carreira, possibilitando a subjetividade necessária para a reflexão sobre as ações realizadas e pensar sobre o futuro sobre quem a pessoa quer ser e o trabalho que quer fazer. Neste sentido, a narrativa de identidade dos participantes expressou a singularidade dos indivíduos em seus contextos particulares, articulando objetivos e direcionando o comportamento adaptativo, o que deu significado às atividades por eles desenvolvidas nos estágios. Silva e Teixeira (2013), antes da pandemia, mostraram que os universitários ao refletirem sobre o processo de formação e sobre as competências que necessitam desenvolver podem buscar de forma mais ativa seu autodesenvolvimento, possibilitando o melhor aproveitamento de oportunidades oferecidas pelas instituições. Se antes da pandemia tais possibilidades já eram úteis, na pandemia tornaram-se essenciais.

Em síntese, considera-se que os objetivos do estudo foram alcançados, pois as narrativas dos participantes mostram a rotina universitária na pandemia e as estratégias utilizadas para a realização das atividades remotas na graduação e no estágio. Observou-se engajamento, favorecendo a construção da carreira na realização de um projeto de vida e trabalho com propósito. Apesar das incertezas em relação ao futuro, os participantes conseguiram se adaptar melhor frente às preocupações, questões de saúde física e mental, mudanças de rotina e na carga de trabalho, apresentando maior adaptabilidade de carreira. Observou-se o uso e a aplicação das competências transversais e transferíveis (Beneitone et al., 2007), notadamente as interpessoais, desenvolvidas no decorrer de suas trajetórias de estudo e trabalho, no estágio, como estratégia para lidar com as dificuldades no presente e as expectativas de futuro.

Os participantes deste estudo se mostraram comprometidos com suas carreiras e muito envolvidos com o curso de graduação. Especificamente em relação ao perfil da amostra, este estudo contribui com a produção do conhecimento, no sentido de identificação das estratégias utilizadas pelos estagiários. Por outro lado, o perfil dos participantes –comprometidos e engajados– pode ser considerado uma limitação do estudo, pois estariam faltando as vozes dos universitários que tiveram muitas dificuldades, aqueles que se defrontaram com imensas barreiras materiais e financeiras (equipamentos, conectividade com a internet, espaço no domicílio) e

dificuldades psicológicas (ansiedade, depressão, pânico, entre outros transtornos). Outro ponto que merece destaque, trata-se da procedência dos participantes, que são de universidades públicas. Neste sentido, convém indagar se as universidades públicas teriam disponibilizado mais recursos de acessibilidade aos alunos. Onde estariam as vozes dos universitários das universidades privadas? Prosseguiram estagiando? Em quais condições?

Assim, uma das pistas para investigação seria a realização de estudos com universitários que se defrontaram com dificuldades materiais e financeiras, além das educacionais e das psicológicas. Também constituem pistas para investigação: estudos sobre evasão universitária e acolhimento em saúde mental de universitários na pandemia, condições de infraestrutura das universidades e impactos da pandemia no corpo docente.

Finalizando, destaca-se a importância do estágio profissional, com ou sem pandemia, para a formação integral do estudante universitário, a fim de desenvolver competências socioemocionais, cognitivas e técnicas, necessárias para a adaptação de carreira, para lidar com as velozes mudanças do contexto de vida e trabalho, com o objetivo de favorecer a construção contínua das carreiras das novas gerações. O presente e o futuro está a demandar profissionais capacitados para enfrentar os desafios da revolução digital, denominada 4,0. A situação da pandemia global tornou-se um grande laboratório das demandas da contemporaneidade: cuidar das pessoas e do planeta com uma pauta que avance no processo civilizatório e que favoreça aos profissionais o desenvolvimento da capacidade para lidar com desafios e mudanças ininterruptas.

Referências

- Beneitone, P., Esquentini, C., González, J., Maletá, M.M., Siuffi, G., & Wagenaar, R. (2007). Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina: Relatório Final – Projeto Tuning América Latina 2004-2007. Espanha: Universidade de Deusto. Recuperado de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC.
- Blando, A., Marcilio, F. C. P., Franco, S. R. K., & Teixeira, M. A. P. (2021). Levantamento sobre dificuldades que interferem na vida acadêmica de universitários durante a pandemia de COVID-19. *Revista Thema*, 20, 303-314. <https://doi.org/10.15536/thema.V20.Especial.2021.303-314.1857>
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). 77-101. ISSN 1478-0887. Available from: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>
- Carvalho, L. & Mourão, L. (2021). Percepção de desenvolvimento profissional e de empregabilidade em universitários: uma análise comparativa. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. 21, n. spe, 1522-1540. <https://doi:10.12957/epp.2021.64033>
- Ceitol, M. (2010). Gestão e Desenvolvimento de Competências. Lisboa: Sílabo.
- Galán, Y. (2019). ¿Cómo Desarrollar Competencias de Creatividad e Innovación en la Educación Superior? Caso: Carreras de Ingeniería del Instituto Politécnico Nacional / How to Develop Creativity and Innovation Competences in Higher Education? Case: Engineering Careers of the National Polytechnic Institute. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18). doi: 9.356. 10.23913/ride.v9i18.427
- Ribeiro, M. A., Teixeira, M. A. P., & Duarte, M. E. (2019). *Life Design: um paradigma contemporâneo em orientação profissional e de carreira* (1st ed.). São Paulo, SP: Vetor.
- Savickas, M. L. (2013). Career Construction Theory and Practice. In Brown, SD & Quaresma, RW (Eds.). *Career Development and Counseling Putting Theory and Research to Work*, 2, 147-183. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Silva, C. S. C.; Coelho, P. B. M. & Teixeira, M. A. P. (2013) Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. *Revista Brasileira de*

- Orientação Profissional*, 14(1), 35-46. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v14n1/05.pdf>.
- Silva, C. S. C., & Teixeira, M. A. P. (2013). Experiências de estágio: contribuições para a transição universidade-trabalho. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 23(54), 103-112. [https://doi: 10.1590/1982-43272354201312](https://doi.org/10.1590/1982-43272354201312).
- Souza, E. M. F.; & Ferreira, L. G. (2020). Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. 32(13). ISSN-e 2358-1425. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7641432>.
- VERBI Software. (2019). MAXQDA 2020 [software de computador]. Berlim, Alemanha: *VERBI Software*. Disponível em maxqda.com.

7 Considerações Finais

As primeiras considerações referem-se às questões metodológicas, às adversidades na coleta dos dados e às soluções possíveis na etapa da execução do Estudo 1. Na preparação da pesquisa, a equipe produziu um *e-book* sobre desenvolvimento da carreira para ofertar algo aos participantes, como contrapartida e agradecimento pela colaboração voluntária. Houve cuidado na divulgação da pesquisa via mailing do CIEE e no acompanhamento, como mostram vários anexos e apêndices. Porém, na execução da pesquisa as questões técnicas da plataforma de coleta de dados e a pandemia, em conjunto com as estratégias de busca de participantes voluntários, inviabilizaram alguns dos objetivos iniciais, resultando na elaboração de novos objetivos, incluindo um segundo estudo com obtenção de dados via entrevista online para realização de análise qualitativa de dados. Assim, dois estudos foram desenvolvidos e são considerados, a seguir, para finalização desta dissertação.

Em relação aos objetivos do Estudo 1, considera-se que foram alcançados com os ajustes necessários. Os resultados possibilitaram descrever e caracterizar uma amostra de 80 universitários brasileiros (regiões norte e nordeste predominantemente), em função das competências socioemocionais e transversais, a adaptabilidade de carreira e a percepção de autodesenvolvimento (*flourishing*) e que se encontravam realizando estágios no primeiro semestre de 2020. Os dados foram tratados em função das variáveis sexo, idade, primeiro estágio e primeira escolha profissional.

Em resumo, nas competências socioemocionais a comparação entre os sexos, mostrou diferenças a favor do grupo masculino, em algumas dimensões e facetas, porém, com tamanho de efeito variando entre pequeno e médio. O grupo feminino destacou-se apenas na faceta persistência da dimensão AUTOGESTAO, ainda que apresentando tamanho do efeito pequeno. Na comparação entre grupos por idade, os mais novos também se destacam, em algumas dimensões e facetas, porém, com tamanho de efeito variando entre pequeno e médio. O grupo de participantes mais velhos, somente se diferencia na confiança (AMABILIDADE). Sobre a situação de 1º estágio ou já ter realizado outros, o grupo de 1º estágio se destaca, variando o tamanho de efeito de médio a muito grande, é onde os dados mostraram mais diferenças e com maior tamanho do efeito. Foram observadas diferenças em quase todas as dimensões e facetas.

Sobre ser a primeira escolha do curso na comparação como grupo de participantes que fizeram outras escolhas anteriormente, predomina a diferença a favor da primeira escolha, com tamanho de efeito variando de muito pequeno a médio. E, em síntese, pode-se concluir que rapazes, mais jovens, realizando estágio pela primeira vez, e em situação de primeira escolha apresentam níveis de competências socioemocionais mais elevadas, na comparação com os outros grupos analisados.

Quanto aos resultados da avaliação sobre as competências transversais e de carreira, adaptabilidade de carreira, assim como sobre o florescimento não foram observadas diferentes os grupos. O tamanho da amostra pode ter sido relevante nesses resultados. Portanto, destaca-se como uma das limitações do Estudo 1 o tamanho da amostra. Outra limitação pode ser relativa às características da amostra, com o predomínio de estudantes de universidades públicas (95%) e do sexo feminino (64%). O Estudo 1 (quantitativo), com suas limitações consideradas, aponta algumas evidências de que diferenças entre as variáveis podem acontecer e, nesta direção, estudos futuros, com amostras maiores, são indicados. Como pistas para novas investigações sugere-se amostra maior e mais diversificada.

Com relação aos objetivos específicos do Estudo 2. Os resultados possibilitaram descrever as percepções de estagiários universitários sobre a influência da pandemia relativamente aos temas identificados a partir dos eixos temáticos e tópicos tratados na entrevista, compreender as estratégias utilizadas no enfrentamento das dificuldades, e inferir sobre a relação entre o enfrentamento da pandemia e as variáveis socioemocionais e de carreira.

Os objetivos do Estudo 2 foram alcançados, uma vez que as narrativas dos participantes descreveram a rotina universitária na pandemia e as estratégias utilizadas para a realização das atividades remotas, seja nas aulas da graduação, seja no estágio. Foi observado engajamento, o que favoreceu a construção da carreira dos participantes, que conseguiram se adaptar às novas demandas acadêmicas e profissionais, frente às preocupações, às questões de saúde física e mental, e às mudanças de rotina e a carga de trabalho, apresentando maior adaptabilidade de carreira. O futuro é incerto, as adaptações necessárias, mas os participantes mostram disponibilidade para lidar as dificuldades no presente e construir o futuro. Especificamente em relação a esse perfil de alunos, este estudo contribui com a produção do conhecimento, no sentido de identificação das estratégias utilizadas pelos estagiários na pandemia. Por outro lado, o perfil

dos participantes –comprometidos e engajados– pode ser considerado uma limitação do estudo, pois estariam faltando as vozes dos universitários que tiveram muitas dificuldades, aqueles que se defrontaram com imensas barreiras materiais e financeiras (equipamentos, conectividade com a internet, espaço no domicílio) e dificuldades psicológicas (ansiedade, depressão, pânico, entre outros transtornos). Outro ponto que merece destaque, trata-se da procedência dos participantes, provenientes de universidades públicas. Assim, uma das pistas para investigação seria a de realização de estudos com os universitários que se defrontaram com barreiras materiais e financeiras, além de dificuldades psicológicas. Também constituem pistas para investigação: estudos sobre evasão universitária na pandemia, acolhimento em saúde mental de universitários na pandemia, condições de infraestrutura das universidades, e impactos da pandemia no corpo docente. E, como pistas para intervenções, o acolhimento ao universitário, sobretudo em tempos de pandemia.

Finalizando, cabe destacar que muitos estudos já discutiram a importância da realização de estágio para o desenvolvimento de competências de carreira em estudantes (Super et al., 1996; Bardagi et al., 2006; Moreno, 2006a; Schleich et al., 2006; Vieira et al., 2011; André, 2013; Silva et al. 2013; Gondim et al., 2014). Desta forma, é relevante que instituições de ensino e de estágio planejem ações que promovam o enfrentamento de desafios e o desenvolvimento de competências socioemocionais e transversais para o trabalho, o que favorecerá a construção da carreira. Para concluir, é destacada a importância do estágio profissional para a formação integral do estudante universitário, a fim de desenvolver não somente as competências técnicas relativas a cada profissão, como também as competências socioemocionais, transversais e transferíveis, necessárias para a adaptabilidade de carreira, sobretudo com as velozes mudanças e desafios a enfrentar, conhecidos ou não, no contexto de pós-pandemia.

Referências

- American Psychological Association. (2019). *Publication Manual of the American Psychological Association*. (7^a ed.). American Psychological Association.
- André, A. R. D. (2013). *As competências transversais e as práticas de gestão por competências: Um estudo exploratório de diferentes realidades organizacionais*. Dissertação, Instituto Politécnico do Porto, Vila do Conde, Distrito do Porto, Portugal.
<https://core.ac.uk/download/pdf/302862121.pdf>.
- Audibert, A., & Teixeira M. A. P. (2015). Escala de adaptabilidade de carreira: evidências de validade em universitários brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 83-93. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902015000100009&lng=pt&tlng=pt.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Paradiso, A. C., & Menezes, I. A. (2006). Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: Percepções de estudantes formandos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 69-82. doi:10.1590/ S1413-85572006000100007.
- Banco Mundial. 2018. *Competências e empregos: uma agenda para a juventude: Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas (português)*. Washington, DC: Grupo Banco Mundial. <http://documents.worldbank.org/curated/en/953891520403854615/Síntese-de-constatações-conclusões-e-recomendações-de-políticas>.
- Beneitone, P., Giangiacomo, G., & Hernández, G. (2007). *Políticas y estrategias de cooperación internacional en las universidades del conurbano bonaerense: Diagnóstico y perspectivas*.

- Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2017). *Tabela de Áreas do Conhecimento*. CAPES.
<http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>
- Cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio: lei nº 11.788/2008. (2008) – Brasília: MTE, SPPE, DPJ, CGPI, 2008.
- Connolly, K. M., & Myers, J. E. (2003). Wellness and mattering: The role of holistic factors in job satisfaction. *Journal of employment counseling*, 40(4), 152-160.
<https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2003.tb00866.x>
- Costa, A., & Vieira, A. (2014). Percepção de sucesso na carreira, bem-estar no trabalho e desempenho: um estudo com professores universitários. *Qualitas Revista Eletrônica*, 15(2).
<http://dx.doi.org/10.18391/qualitas.v15i2.2061>
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Good Business: Leadership, Flow and the Making of meaning*. Penguin Books.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143- 156. doi: 10.1007/s11205-009-9493-y
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: WW Norton.
- Field, A. (2009). *Descobrendo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed.

- Fonseca, P. N., Nascimento, B. S., Barbosa, L. H. G. M., Vione, K. C., & Gouveia, V. V. (2015). Flourishing Scale: Evidence of Its Suitability to the Brazilian Context. *Social Inquiry into Well-Being, 1*(2), 33-40.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative" description of personality": the big-five factor structure. *Journal of personality and social psychology, 59*(6), 1216. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>.
- Gondim, S. M. G., Morais, F. A. de, & Brantes, C. dos A. A. (2014). Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 14*(4), 394-406. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&tlng=pt.
- Hair, J. F., Jr., Babin, B., Money, A. H., & Samouel, P. (2005). *Fundamentos de métodos de pesquisa em Administração*. Porto Alegre: Bookman.
- Instituto Ayrton Senna. (2017). *Competências para a vida: Educação do futuro, agora*. Fortaleza. <http://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/centros/edulab21/compet%C3%Aancias-para-a-vida.pdf>.
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of health and social behavior, 207-222*.

- Lassance, M. C. P., Paradiso, A. C., & Silva, C. B. (2011). Terceira demanda-chave para a orientação profissional: como ajudar o indivíduo a desenvolver sua carreira? Enfoque desenvolvimentista te evolutivo. In M. A. Ribeiro; & L. L. Melo-Silva (Org.) *Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (134-166). Vetor.
- Lenhard, W., & Lenhard, A. (2016). Cálculo dos tamanhos dos efeitos . Obtido em: https://www.psychometrica.de/effect_size.html. Dettelbach (Alemanha): Psychometrica. DOI: 10.13140 / RG.2.2.17823.92329
- Machado, C., Almeida, L. S. E, & Soares, A. P. C. (2002). Academic Experience at the Beginning and the End of University Studies. *European Journal of Education*, 37(4). 387-394. <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00117>
- Moreno, M. L. R. (2006a). De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 33-48. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902006000200005&lng=pt&tlng=es.
- Moreno, M. L. R. (2006b). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales: propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Laertes Edición.
- Ribeiro, S. (2021). *Interesses, adaptabilidade na carreira e bem-estar psicológico: estudo na transição do ensino superior para o mercado de trabalho* (Doctoral dissertation).

- Rogers, M. E., Creed, P. A., & Searle, J. (2012). Person and environmental factors associated with well-being in medical students. *Personality and Individual Differences*, 52(4), 472-477.
- Santos, D., & Primi, R. (2014). Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. *Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro*. OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna.
- Santos, M. V., Silva, T. F. D., Spadari, G. F., & Nakano, T. D. C. (2018). Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. *Geraiis: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 4-10.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000100002
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., . . . Van Vianen (2009). Life-designing: A paradigm for career construction in the 21th century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, 80(3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>.

- Schleich, A. L. R. (2006). *Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252706/1/Schleich_AnaLuciaRighi_M.pdf
- Schleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J., & Santos, A. A. A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 11-20.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000100003&lng=pt&tlng=pt.
- Seligman, M. E. (2011). *Florescer*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Silva, B. M. B., & Teixeira, M. A. P. (2012). Autopercepção de competências transversais de trabalho em universitários: construção de um instrumento. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 17(2), 199-206. <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v17n2/02.pdf>
- Silva, C. S. C.; Coelho, P. B. M., & Teixeira, M. A. P. (2013) Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 35-46. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v14n1/05.pdf>.
- Silveira, A. A. (2013). *Escala de adaptabilidade de carreira: evidências de validade e fidedignidade em uma amostra de universitários brasileiros*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/95379/000915945.pdf?sequence=1>

- Souza, E. M. F.; & Ferreira, L. G. (2020). Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 32(13). ISSN-e 2358-1425. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7641432>.
- Sullivan, GM, & Feinn, R. (2012). Usando o tamanho do efeito - ou por que o valor P não é suficiente. *Journal of Graduate Medical Education*, 4 (3), 279-282. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-12-00156.1>.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development*, 3, 178-221.
- 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.
- Vieira, D. A., Caires, S., & Coimbra, J. L. (2011). Do ensino superior para o trabalho: Contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 29-36. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v12n1/05.pdf>.
- Waterman, A. S. (1993). Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691. <https://psycnet.apa.org/record/1993-25585-001>

APÊNDICES

APÊNDICE 1 (Artigo 1) – Estratégia de busca nas bases de dados

Apêndice 1

Estratégia de busca nas bases de dados

Em português:

("competências transversais" OR "competência transversal" OR "habilidades transversais" OR "habilidade transversal" OR "competências transferíveis" OR "competência transferível" OR "habilidades transferíveis" OR "habilidade transferível" OR "competências socioemocionais" OR "competência socioemocional" OR "habilidades socioemocionais" OR "habilidade socioemocional" OR "competências sócio-emocionais" OR "competência sócio-emocional" OR "habilidades sócio-emocionais" OR "habilidade sócio-emocional") AND (carreira OR trabalho) AND (universidade OR universitário OR universitária OR universitários OR universitárias OR faculdade OR faculdades OR instituto OR institutos).

Em inglês:

("transversal competences" OR "transversal competence" OR "transversal competencies" OR "transversal competencie" OR "transversal skills" OR "transversal skill" OR "transferable competences" OR "transferable competence" OR "transferable competencies" OR "transferable competencie" OR "transferable skills" OR "transferable skill" OR "soft skills" OR "soft skill") AND ("career" OR "work") AND ("university" OR "college").

APÊNDICE 2 (Artigo 1) – Referências que constituem o corpus de análise

Apêndice 2

Referências que constituem o corpus de análise

- Chhinzer, N., & Russo, AM. (2018). An Exploration of Employer Perceptions of Graduate Student Employability. *Education + Training*, 60(1), 104-120. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2016-0111>
- Cinque, M. (2016). Soft Skills Development in European Countries. *Tuning Journal for Higher Education* 3 (2), 389-427. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427).
- D'Aloisio, A. (2006). Motivating Students Through Awareness of the Natural Correlation Between College Learning and Corporate Work Settings. *College Teaching*, 54:2, 225-230. <https://doi.org/10.3200/CTCH.54.2.225-230>
- Dickinson, M. (2000). Giving Undergraduates Managerial Experience. *Education + Training*, 42 (3), 159-170. <https://doi.org/10.1108/00400910010372652>
- Echeverría, E.A., & Farran, F.X.C. (2018). Necesidades a Futuro y Situación Actual de las Competencias en Educación Superior en el Contexto de España. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 35-58. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.731>
- Fernandez, F., & Liu, H. (2019). Examining Relationships Between Soft Skills and Occupational Outcomes Among U.S. Adults With and Without University Degrees. *Journal of Education and Work*, 32(8), 650-664. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1697802>
- Galán, Y. (2019). ¿Cómo Desarrollar Competencias de Creatividad e Innovación en la Educación Superior? Caso: Carreras de Ingeniería del Instituto Politécnico Nacional / How to Develop Creativity and Innovation Competences in Higher Education? Case: Engineering Careers of the National Polytechnic Institute. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18). <https://doi.org/9.356.10.23913/ride.v9i18.427>.
- Gokuladas, V.K. (2010). Technical and Non-Technical Education and the Employability of Engineering Graduates: An Indian Case Study. *International Journal of Training and*

- Development, 14(2). <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2010.00346.x>
- Griffiths K, Kopanidis F, Steel M.(2018). Investigating the Value of a Peer-To-Peer Mentoring Experience. *Australasian Marketing Journal*, 26(2):92-98. <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2018.05.006>
- Gruzdev, M. V., Kuznetsova, I. V., Tarkhanova, I. Y., & Kazakova, E. I. (2018). University Graduates' Soft Skills: The Employers' Opinion. *European Journal of Contemporary Education*, 7(4), 690-698. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.4.690>
- Handayani, A., & Wienanda, W. (2020). International Mobility Programs to Improve Soft Skills of Vocational College Students and Alumni. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(3), 373-384. <https://doi.org/14.377.10.11591/edulearn.v14i3.14538>.
- Haviland, S.B., Robbins, S., Belur, V., Cherfrere, G., & Klieger, D. (2021). Improving Workforce Readiness Skills Among Adult Learners Through New Technologies: Lessons From Two Schools. *Metropolitan Universities*, 32(1), 35-53. <https://doi.org/10.18060/23884>
- Hennemann, S., & Liefner, I. (2010). Employability of German Geography Graduates: The Mismatch between Knowledge Acquired and Competences Required. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(2), 215–230. <https://doi.org/10.1080/03098260903227400>
- Henttonen A., Fossum B., Scheja M., Teräs M., & Westerbotn, M. (2021). Nursing Students' Expectations of the Process of Writing a Bachelor's Thesis in Sweden: A Qualitative Study. *Nurse Education in Practice*, 54. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103095>
- Jones, M., McIntyre, J., & Naylor, S. (2010). Are Physiotherapy Students Adequately Prepared to Successfully Gain employment? *Physiotherapy*, 96(2), 169–175. <https://doi.org/10.1016/j.physio.2009.11.008>
- Kemp, I. J., & Seagraves, L. (1995). Transferable Skills - Can Higher Education Deliver? *Studies in Higher Education*, 20, 315-328. <https://doi.org/10.1080/03075079512331381585>
- Kolchina, V., Lukashenko, D., Sergeeva, M., & Cherepakhina, R. (2021). Study of The Soft Skills Development in The Framework Of The Activities Of Student Communities. *Propósitos y Representaciones*, 9. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE2.1182>

- La Rocca, C., Margottini, M., & Capobianco, R. (2014). Ambienti Digitali Per lo Sviluppo Delle Competenze Trasversali Nella Didattica Universitaria. ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies. <https://doi.org/245-283>. 10.7358/ecps-2014-010-laro.
- Litchner, M. (1991). Labour Market Strategies and Adult Education in Europe. *Studies in the Education of Adults*, 23(2), 145-153. <https://doi.org/10.1080/02660830.1991.11730553>
- Llanes-Ordóñez, J., Figuera-Gazo, P., & Torrado-Fonseca, M. (2017). Competencias de Acceso y Desempeño del Trabajo Para los Graduados en Pedagogía. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(2), 209-220. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n2p209>
- Macêdo, J. W. L., & Silva, A. B. (2020). Construção e Validação de uma Escala de Competências Socioemocionais no Brasil. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 20(2), 965-973. <https://doi.org/10.17652/rpot/2020.2.17382>
- Matsouka, K., & Mihail, D. (2016). Graduates Employability: What do Graduates and Employers Think?. *Industry and Higher Education*, 30(5). <https://doi.org/30.10.1177/0950422216663719>.
- Maureen, E., Kisling, R., & Hackworth, R. G. (2014). Teaching Soft Skills Employers Need. *Community College Journal of Research and Practice*, 38 (5), 433-453. <https://doi.org/10.1080/10668926.2011.567143>
- Mello, L., Varga-Atkins, T., & Edwards, S. (2021). A Structured Reflective Process Supports Student Awareness of Employability Skills Development in a Science Placement Module. *FEBS Open Bio*, 11(6). <https://doi.org/11.10.1002/2211-5463.13158>.
- Metáute-Paniagua, P. M., Flórez-Osorio, G. A., Córdoba-Castrillón, M. M., & Ospina-Pabón, M. A. (2020). Estrategia Pedagógica PICUR: Un Aporte a la Autogestión del Conocimiento en la Ingeniería de Sistemas de Uniremington. *Revista Lassallista de investigación*. 17(1), 252-275. <https://doi.org/10.22507/rli.v17n1a23>
- Morga, G. N., Pérez Cusó, J., & Martínez Juárez, M. (2018). Desarrollo de Competencias Transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, Debilidades y Propuestas de Mejora. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 12(2), 88-113.

<https://doi.org/10.19083/ridu.2018.727>

- Nagarajan, S. & Edwards, J. (2014). Is the Graduates Attribute Approach Sufficient to Develop Work Ready Graduates? *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 5(1), 12-28. <https://doi.org/10.21153/jtlge2014vol5no1art565>
- Oliveira Lima, T., & Tavares, C.M. (2020). As Competências Socioemocionais na Formação do Enfermeiro: Um Estudo Sociopoético. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, (spe7), 72-80. <https://doi.org/10.19131/rpesm.0250>
- Pang, E., Wong, M., Leung, CH., & Coombes J. (2019). Competencies for Fresh Graduates' Success at Work: Perspectives of Employers. *Industry and Higher Education*, 33(1), 55-65. <https://doi.org/10.1177/0950422218792333>
- Ricchiardi, P., & Emanuel, F. (2018). Soft Skill Assessment in Higher Education. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*. <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>
- Rocha, M. (2014). Predictors of the Acquisition and Portability of Transferable Skills: A Longitudinal Portuguese Case Study on Education. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 68 (2). <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9793-2>
- Rothwell, G., & Shaffer, M. (2019). eSports in K-12 and Post-Secondary Schools. *Education Sciences*, 9 (2), 105. <https://doi.org/10.3390/educsci9020105>
- Schleutker, K., Caggiano, V., Coluzzi, F., & Poza Luján, J. (2019). Soft Skills and European Labour Market: Interviews with Finnish and Italian Managers. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 123-144. <https://doi.org/10.7358/ecps-2019-019-schl>
- Silva, B. M. B., & Teixeira, M. A. P. (2012). Autopercepção de Competências Transversais de Trabalho em Universitários: Construção de um Instrumento. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 17(2), 199-206. <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v17n2/02.pdf>
- Silva, R. S., & Nascimento, I. (2014). Ensino Superior e Desenvolvimento de Competências Transversais em Futuros Economistas e Gestores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 225-236. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-

[33902014000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://doi.org/10.1108/ER-03-2016-0051)

- Suhaimi, A. M. (2017). Pharmacy Graduates' Chronicle in Malaysia: Balancing CGPA and Soft Skills. *Asian Journal of University Education*, 13(2), p71-77. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1207764>
- Tatum, A. (2020). Invite Students to Skip the Unemployment Line: How Health Information Management Education (HIM) Programs Can Increase Employability With Support From HIM Stakeholders. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(1), 17-33. <https://doi.org/10.32674/jimphe.v5i1.2466>
- Teng, W., Ma, C., Pahlevansharif, S., & Turner, J. (2019). Graduate Readiness for the Employment Market of the 4th Industrial Revolution: The Development of Soft Employability Skills. *Education + Training*, 61(5), 590-604. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2018-0154>.
- Valeeva, E. M., Milyaeva, E. G., Penner, R. V., & Sosnovskih, E. G. (2020). Implementation of Subject-Oriented Methods in the Educational Process of University (Quantitative Results of the Investigation): Case Study. *European Journal of Contemporary Education*. 9(4): 923-934. <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.4.923>
- Zapata, A. F. R., Hernández, J. A. L., & Arteaga, I. H. (2019). Competencias Docentes Transversales Para El Quehacer de Profesores de Pregrado em Psicología Educación Y Educadores, 21(3), 461 – 481. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.5>
- Wesley, S. C., Jackson, V. P., & Lee, M. (2017). The Perceived Importance of Core Soft Skills Between Retailing and Tourism Management Students, Faculty and Businesses. *Employee Relations* 39(1):79-99. <https://doi.org/10.1108/ER-03-2016-0051>

Figura 3. Referências dos artigos selecionados para análise.

APÊNDICE 3 (Artigo 1) – Caracterização das definições das competências transversais e transferíveis (CTT) por nome, local, linguagem e dimensões

Apêndice 3

Caracterização das definições das competências transversais e transferíveis (CTT) por nome, local, linguagem e dimensões

Artigo	Local	Dimensões da CTT
(Chhinzer & Russo, 2018)	Canadá	Cognitiva / Profissional e Ocupacional /
(Cinque, 2016)	Itália	Pessoal / Cognitiva/ Interpessoal /Profissional e Ocupacional
(D’Aloisio, 2006)	EUA	Cognitiva/ Pessoal / Profissional e Ocupacional
(Dickinson, 2000)	Reino Unido	Interpessoal / Profissional e Ocupacional
(Echeverría & Farran, 2018)	Espanha	Profissional e Ocupacional/ Cognitiva / Pessoal
(Fernandez & Liu, 2019)	EUA e Alemanha	Pessoal / Profissional e Ocupacional
(Galán, 2019)	México	Cognitiva / Profissional e Ocupacional/ Pessoal / Interpessoal/
(Gokuladas, 2010)	Índia	Pessoal/ Interpessoal / Profissional e Ocupacional
(Griffiths et al., 2018)	Austrália	Cognitiva/ Interpessoal
(Gruzdev, 2018)	Rússia	Pessoal / Interpessoal /Profissional e Ocupacional
(Handayani & Wienanda, 2020)	Indonésia	Cognitiva / Profissional e Ocupacional/ Pessoal / Interpessoal
(Haviland, 2021)	Estados Unidos	Pessoal / Cognitiva/ Interpessoal / Profissional e Ocupacional
(Hennemann & Liefner, 2010)	Alemanha	Cognitiva / Profissional e Ocupacional / Interpessoal
(Henttonen et al., 2021)	Suécia	Cognitiva / Profissional e Ocupacional
(Jones et al., 2010)	Inglaterra	Cognitiva / Pessoal / Profissional e Ocupacional

(Kemp, 1995)	Reino Unido	Cognitiva / Profissional e Ocupacional
(Kolchina et al., 2021)	Rússia	Pessoal / Profissional e Ocupacional
(La Rocca et al., 2014)	Itália	Cognitiva / Interpessoal
(Lichtner, 1991)	Itália	Cognitiva
(Llanes-Ordóñez et al., 2017)	Espanha	Profissional e Ocupacional
(Macêdo & Silva, 2020)	Brasil	Pessoal / Cognitiva / Interpessoal
(Matsouka & Mihail, 2016)	Grécia	Cognitiva
(Maureen Ellis et al., 2014)	EUA	Pessoal/ Cognitiva / Interpessoal/ Profissional e Ocupacional
(Mello et al., 2021)	Inglaterra	Pessoal / Profissional e Ocupacional
(Metáute-Paniagua et al., 2020)	Colômbia	Interpessoal / Profissional e Ocupacional
(Morga et al., 2018)	Espanha	Cognitiva / Pessoal / Profissional e Ocupacional/ Interpessoal
(Nagarajan & Edwards, 2014)	Nova York	Cognitiva
(Oliveira Lima & Tavares, 2020)	Brasil	Pessoal
(Pang et al., 2019)	China e Canadá	Interpessoal
(Ricchiardi & Emanuel, 2018)	Itália	Pessoal / Interpessoal / Profissional e Ocupacional
(Rocha, 2015)	Portugal	Cognitiva / Pessoal/ Interpessoal
(Rothwell & Shaffer, 2019)	EUA	Pessoal / Interpessoal / Profissional e Ocupacional/ Cognitiva
(Schleutker et al., 2019)	Finlândia	Pessoal / Profissional e Ocupacional / Interpessoal
(Silva & Nascimento, 2014)	Portugal	Cognitiva / Profissional e Ocupacional
(Silva & Teixeira, 2012)	Brasil	Pessoal / Profissional e Ocupacional
(Suhaimi, 2017)	Malásia	Pessoal / Cognitiva

(Tatum, 2020)	EUA	Interpessoal / Pessoal
(Teng et al., 2019)	Inglaterra, China e Malásia	Pessoal /Interpessoal
(Valeeva et al., 2020)	Rússia	Cognitiva / Pessoal
(Zapata et al., 2018)	Colômbia	Profissional e Ocupacional
(Wesley et al., 2017)	EUA	Pessoal / Interpessoal / Cognitiva

APÊNDICE 1 (Artigo 2) – Categorização das entrevistas por eixo temático, tópico e temas emergentes

Apêndice 1

Categorização das entrevistas por eixo temático, tópico e temas emergentes.

Eixos temáticos	Tópicos	Temas emergentes
Pandemia	Expectativas em relação à entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboração com a pesquisadora - Benefício para o participante - Interesse no tema - Sem expectativa
	Como lida com a pandemia	<ul style="list-style-type: none"> - Facilidade e dificuldade de enfrentamento - Adaptação à situação da pandemia - Neutralidade
	Graduação	<ul style="list-style-type: none"> - Paralisação das aulas presenciais - Previsão de retorno às aulas on-line - Continuidade e/ou paralisação nas atividades de pesquisa - Participação em atividades extracurriculares - Participação em entidades estudantis - Impacto da pandemia na vida do graduando
	Estágio	<ul style="list-style-type: none"> - Continuidade e/ou paralisação do estágio - Estágio remoto/online - Significado para o enfrentamento da pandemia - Aprendizagem (prática) - Satisfação no estágio - Alteração na carga de trabalho e desempenho - Impacto da pandemia na vida do estagiário - Detalhamento do estágio
Construção da carreira	Ações antes da pandemia	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades da graduação; - Atividades de estágio; - Atividades de pesquisa; - Atividades extracurriculares; - Desenvolvimento de competências; - Desenvolvimento de projetos; - Participação em Entidades Estudantis; - Reflexões sobre a carreira;

	Ações durante a pandemia	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades extracurriculares; - Continuidade das atividades pré pandemia; - Estratégias e dificuldades no enfrentamento; - Mudança de planejamento; - Mudança de rotina.
	Expectativas de futuro	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento pessoal e profissional; - Confiança sobre o futuro; - Incertezas sobre o futuro; - Perspectivas sobre o futuro do Brasil.
Sobre a Pesquisa [Estudo 1]	Pensamentos e sentimentos ao responder as questões dos instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> - Emoção positiva ao se lembrar do ebook; - Não se lembra de ter respondido questionário; - Reflexões sobre a carreira; - Colaboração com a pesquisadora; - Sem dificuldades em relação à pesquisa.
	Conteúdos relacionados com variáveis socioemocionais e de carreira	<ul style="list-style-type: none"> - Competências transversais; - Competências socioemocionais; - Adaptabilidade de carreira; - Percepção de autodesenvolvimento.
Sobre a entrevista [Estudo 2]	Pensamentos e sentimentos sobre a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfação em participar; - Vantagens percebidas; - Sugestões para pesquisas futuras.

APÊNDICE A

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA – CIEE



AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

(No âmbito do Convênio entre a FFCLRP/USP e o CIEE)

Eu, Valdisnei Godoy Talhari, RG: 10.926.227-SP, CPF: 034.073.118-42, Gerente Regional SP Oeste do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), autorizo a realização da pesquisa *Competências socioemocionais e de carreira em aprendizes e estagiários*, um projeto abrangente que engloba quatro subprojetos de pesquisa, e que será realizada por alunas/os de mestrado, sob a orientação da Professora Sênior Lucy Leal Melo-Silva, orientadora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). O estudo objetiva relacionar competências socioemocionais e transversais com variáveis sociodemográficas e sua associação a relevantes competências de carreira (engajamento, adaptabilidade, empregabilidade e desenvolvimento de carreira) em aprendizes e estagiários. A expectativa de resultados é de contribuir para a sistematização de dados, de relevante impacto, derivados das ações do CIEE para o desenvolvimento de carreira dos jovens.

Trata-se de uma pesquisa com adesão voluntária dos participantes. Sendo também o trabalho das pesquisadoras de caráter voluntário. Assim sendo, autorizo a equipe a encaminhar os questionários para os aprendizes e estagiários de ensino médio e superior desta instituição, a fim de solicitar a colaboração voluntária dos mesmos para participarem da referida pesquisa.

Declaro-me ciente de que tenho o total direito de recusar que a pesquisa seja realizada nesta entidade, sem que isso se converta em nenhuma espécie de prejuízo para os aprendizes e estagiários. Também tenho conhecimentos das minhas corresponsabilidades como instituição coparticipante do projeto e de nosso compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São Paulo, 27 de maio de 2019

Valdisnei Godoy Talhari
Gerência Regional SP Oeste

Valdisnei Godoy Talhari

APÊNDICE B**TERMO DE LICENÇA E RESPONSABILIDADE DE USO DO INSTRUMENTO “SENNÁ”**

Pelo presente instrumento e na melhor forma de direito:

(a) De um lado, doravante denominado simplesmente **IAS**:

INSTITUTO AYRTON SENNA, associação de caráter filantrópico, com sede na Cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, na Rua Dr. Fernandes Coelho, nº 85, 13º andar/parte, 14º, 15º e 16º andares, Bairro Pinheiros, CEP: 05423-040, inscrito no CNPJ sob nº. 00.328.072/0001-62, neste ato devidamente representado na forma do seu Estatuto Social em vigor.

(b) De outro lado, doravante denominada simplesmente **LICENCIADO**, solidariamente responsáveis por todos os termos desta licença:

Nome: 1. Professora Associada Lucy Leal Melo-Silva (sênior)

Endereço completo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Avenida Bandeirantes, 3900, FFCLRP, Bloco 5, sala 21

Nacionalidade: brasileira / Estado Civil: casada / Profissão: psicóloga, docente universitária

Carteira de Identidade RG nº: 24.531.055-1

Inscrição no CPF/MF sob o nº: 015569788-98

Residente e domiciliado na Rua Faveiro, 244, Jardim Recreio, Ribeirão Preto, SP

Dados para contato:

Endereço para correspondência: Rua Faveiro, 244, Jardim Recreio, Ribeirão Preto, SP

E-mail: lucileal@ffclrp.usp.br

Telefone: (16) 3315-3789 e (16) 991865567

Nome: 2. Professora Doutora Fabiana Versuti

Endereço completo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Avenida Bandeirantes, 3900, FFCLRP, Bloco 3, sala 5

Nacionalidade: brasileira / Estado Civil: divorciada / Profissão: psicóloga, docente universitária

Carteira de Identidade RG nº: 25.065.534-2

Inscrição no CPF/MF sob o nº: 216.303.908-01

Residente e domiciliado na Av. Paranapanema, 287- Casa 13- CEP-14051-290- Ribeirão Preto, SP

Dados para contato: (16) 3315-3791 (USP) – Celular: (16) 982093008

Endereço para correspondência: Av Bandeirantes, 3900, FFCLRP-USP, Bloco 3, sala 05

E-mail: fabiana_versuti@usp.br Telefone: (16) 3315-3791 (USP) – Celular: (16) 982093008

“IAS” e “LICENCIADO”, denominados em conjunto, “Partes”, têm entre si, justo e contratado, o presente Termo de Licença e Responsabilidade de Uso do Instrumento “SENNA” que se regerá pelas seguintes cláusulas e condições:

1. Tendo em vista o interesse do LICENCIADO em utilizar o Instrumento SENNA, o IAS licencia o uso do Instrumento ao LICENCIADO, de forma onerosa e não exclusiva, única e exclusivamente para as finalidades descritas na síntese do projeto a ser desenvolvido pelo LICENCIADO, durante a vigência e no território abaixo identificados:

- PROJETO: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E DE CARREIRA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

- UNIVERSO AMOSTRAL: alunos da educação básica da rede pública de ensino, e aprendizes e estagiários do CIEE e do SENAC

- VIGÊNCIA DA LICENÇA: 2019-2024

- TERRITÓRIO DA LICENÇA: Ribeirão Preto

2. Diante da presente licença, o LICENCIADO assume em nome de seus prepostos, representantes, empregados e colaboradores e em seu próprio nome, as seguintes responsabilidades, perante o IAS:

a) Disponibilizar, para o IAS, sem qualquer limitação, a base de dados oriunda da aplicação/utilização do SENNA, no formato que o IAS vier a indicar previamente e por escrito;

b) Guardar sigilo e zelar pela privacidade de toda e qualquer informação, dado ou documento coletado dos indivíduos submetidos ao Instrumento SENNA, a que se refere a cláusula 01 acima, mantendo os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 05 (cinco) anos após o término do projeto.

Como exceção à regra acima, os resultados agregados poderão ser utilizados pelo LICENCIADO mediante autorização prévia e por escrito do IAS, observando a medida da autorização concedida pelos participantes e/ou seus responsáveis legais, responsabilizando-se o LICENCIADO a não divulgar os dados de quaisquer participantes que não o tenham autorizado expressamente e por escrito, nos termos do item “d” abaixo;

c) Não divulgar, revelar, publicar, direta ou indiretamente, por qualquer meio de comunicação, dados ou informações contendo o nome dos indivíduos ou outras variáveis que permitam a identificação dos participantes e que afetem assim a confidencialidade dos dados dos sujeitos submetidos ao Instrumento

SENNA, mesmo após o término de vigência desta licença, sujeitando-se às penalidades cabíveis na hipótese de violação ao disposto;

d) Cumprir com todos os procedimentos éticos pertinentes que envolvam a utilização do instrumento objeto da presente licença, incluindo mas não se limitando, à obtenção do devido consentimento de todos os participantes investigados na aplicação do SENNA através da formalização de autorizações por estes sujeitos e/ou seus representantes legais, manifestando a sua anuência à participação na pesquisa, autorização esta que deverá conter, no mínimo, a indicação do conteúdo do estudo realizado e a voluntariedade da participação do indivíduo pesquisado, observando as regras e formatos regulados pelos órgãos pertinentes;

e) Utilizar o Instrumento SENNA na íntegra e na forma como foi disponibilizado, sendo vedado efetuar qualquer modificação, tradução, extensão e/ou ampliação em quaisquer materiais, dados e/ou tecnologias ora licenciados;

i) Em caso de eventual intenção de disponibilizar, empréstimo ou permitir o acesso a terceiros, pessoas físicas ou jurídicas, aos instrumento e à(s) base(s) de dados oriundos da aplicação do SENNA, faz-se necessário que o LICENCIADO solicite a autorização prévia e por escrito do IAS, o qual se manifestará no prazo de 10 (dez) dias úteis, sendo que o silêncio deverá ser interpretado como não autorização. Caso haja autorização por parte do IAS, o LICENCIADO deverá: a) fazê-la de forma gratuita; b) requerer de todos os terceiros autorizados, que se comprometam com as mesmas responsabilidades por ele assumidas por força deste Termo, dentre elas o compromisso de utilizar o instrumento licenciado, exclusiva e restritivamente, para os propósitos do projeto e de forma que a somatória dos alunos não ultrapasse o universo amostral, conforme delineado na sua cláusula 01 e c) responsabilizar-se solidariamente, juntamente com terceiros autorizados, pela observação dessas obrigações perante o IAS e terceiros;

j) O LICENCIADO se compromete a manter identificada a titularidade do IAS e a autoria de: Oliver P. John, Filip de Fruyt, Ricardo Primi e Daniel Domingues dos Santos, sobre o Instrumento SENNA no momento de sua utilização e comunicação, comprometendo-se a utilizá-lo única e exclusivamente conforme previsto neste Termo, sendo vedado sublicenciar todo e qualquer material disponibilizado pelo IAS;

k) Não praticar ou permitir qualquer ação que comprometa a integridade da aplicação adequada do Instrumento SENNA e respectivamente da(s) base(s) de dados oriunda(s) desta coleta;

l) Não utilizar isoladamente as informações e resultados da aplicação do referido instrumento para qualquer finalidade diversa do resultado auferido pelo SENNA, incluindo, mas não se limitando, para tomada de decisões sobre a identidade de pessoas, para suspensão de benefícios ou outros tipos de atos punitivos, sem a devida certificação desta identidade em outras fontes;

m) Não utilizar os dados individuais coletados a partir da aplicação do SENNA de forma individualizada, dado que esse instrumento busca resultados coletivos, por turmas, classes, grupos de escolas, município etc.;

n) Restituir ao IAS o instrumento SENNA, após o término de sua licença e/ou deste Termo, pelo mesmo meio físico que o recebeu, cessando todo e qualquer uso que por este Termo tenha sido autorizado. Não sendo possível a devolução nos termos aqui previstos, deverá o LICENCIADO destruir o que fisicamente for mantido, sob pena de ser responsabilizado em caso de destinação ou uso indevido dos mesmos.

3. O IAS considerará automaticamente rescindido o presente Termo caso o LICENCIADO se torne inadimplente em relação a quaisquer das obrigações aqui acordadas, independentemente de perdas e danos que seu inadimplemento vier a causar.

3.1. Referida indenização englobará tanto os danos sofridos pelo IAS, quanto aos autores originais da OBRA, caso o IAS tenha que os indenizara em decorrência à referida inadimplência do LICENCIADO.

4. Em quaisquer casos de rescisão deste Termo, inclusive, mas não se limitando, em razão de término do prazo de sua vigência, o LICENCIADO se compromete a cessar por completo e de imediato o uso do SENNA, ficando o IAS, em caso de desídia do LICENCIADO no cumprimento desta obrigação, desde logo autorizado a adotar os procedimentos jurídicos adequados, sujeitando-se o LICENCIADO, ainda, às perdas e danos que tal conduta vier a causar ao IAS.

5. Qualquer conflito originário, relativo ou decorrente do presente Termo e relacionado a quaisquer de suas alterações subsequentes, sem limitação, sua formação, validade, eficácia, interpretação, execução, descumprimento ou extinção, será submetido à mediação, previamente à instauração de procedimento judicial ou arbitragem, exceto no caso de medidas urgentes ou acautelatórias. A mediação terá lugar em São Paulo/SP. O idioma a ser utilizado na mediação será a Língua Portuguesa.

6. As Partes elegem o Foro da Comarca de São Paulo, por mais privilegiado que outro seja, para dirimir as controvérsias originadas do presente Termo.

Desta forma, o LICENCIADO e seu representante acima qualificados assumem total responsabilidade pelas consequências legais e éticas pela utilização indevida do instrumento SENNA e seus resultados, por parte de servidores, prestadores de serviço, voluntários, empregados e/ou colaboradores desta instituição ou por terceiros.

São Paulo, _____ de 2018

LICENCIADO 1: Lucy Leal Melo Silva

LICENCIADO 2: Fabiana Maris Versuti

p. INSTITUTO AYRTON SENNA

Testemunhas:

1. _____

Nome:

RG:

2. _____

Nome:

RG:

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) [Versão para participantes maiores de 18 anos]

Caro/a Estagiário/a

Gostaríamos de contar com sua colaboração, voluntária, na pesquisa intitulada *Construindo carreiras: as competências socioemocionais e transversais, a adaptabilidade de carreira e a percepção de autodesenvolvimento em estagiários de ensino superior*. A pesquisa se insere em um conjunto de investigações interessadas em entender como os jovens desenvolvem sua capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo, assim como estabelecer e atingir objetivos e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva, levando em conta suas escolhas, planejamento e cumprindo metas em relação aos estudos, ao trabalho e à construção da carreira.

O objetivo desta pesquisa é investigar se há relações entre essas capacidades. Trata-se de minha pesquisa de mestrado (Raquel Atique Ferraz) desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), sob a coordenação da Profa. Associada Sênior Lucy Leal Melo-Silva. Como benefícios, os resultados obtidos contribuirão com os estudos sobre competências socioemocionais e adaptabilidade de carreira, em aprendizes e estagiários.

A coleta de dados será realizada online. O preenchimento dos questionários deve levar 40 minutos aproximadamente. Não existem respostas certas ou erradas. Você deve responder com a maior sinceridade possível, pois todas suas respostas são importantes.

A pesquisa não apresenta riscos previsíveis. Porém, se os temas tratados gerarem algum desconforto, você tem a liberdade de interromper sua participação em qualquer momento e também retirar sua autorização da pesquisa posteriormente. Em caso de dúvidas e outros esclarecimentos sobre a pesquisa, você pode me contatar por e-mail.

Lucy Leal Melo-Silva, responsável pela orientação deste projeto pelo e-mail lucileal@ffclrp.usp.br e comigo, Raquel Atique Ferraz, responsável por esta coleta de dados, pelo e-mail raquel.a.ferraz@usp.br.

Você não terá gastos com a pesquisa, pois é online, mas se eventualmente houver algum gasto, nós nos responsabilizamos pelo ressarcimento.

O material coletado na pesquisa poderá ser utilizado para publicação em livro e/ou revista científica. Como forma de sigilo, seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, garantindo o seu anonimato, inclusive nas publicações derivadas dos estudos.

Para eventuais dúvidas sobre questões éticas desta pesquisa disponibilizamos o contato do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, localizado na Avenida Bandeirantes, 3900, bloco 01, sala 07 – Prédio da Administração, FFCLRP-USP, CEP 14040-901, Ribeirão Preto, São

Paulo, Brasil. Os contatos são: (16) 3315-4811/ Atendimento de segunda a sexta-feira das 13h30 às 16h30. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br / homepage: <http://www.ffclrp.usp.br>.

Para participar da pesquisa clique na opção “Li o TCLE e aceito participar da pesquisa”, se concordar com todos os itens listados neste termo. Após esse passo você será direcionado para uma página com os questionários do estudo.

Desde já agradecemos a sua atenção e participação.

Li o TCLE e aceito participar da pesquisa.

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

1. Idade
2. Sexo (masculino/feminino/outro)
3. Primeiro curso de graduação? (sim/não)
3a. Se não, quantos? ()
3b. Concluiu algum? (sim: / não)
4. Qual foi sua forma de ingresso na universidade? (Vestibular/ENEM (apenas com a nota do Exame, não considerar PROUNI e Sisu)/Provas agendadas/Reserva de cotas (etno raciais, sociais – PROUNI, Sisu, Fies)/Programas de avaliação seriada ou continuada (avaliação a partir de provas anuais no ensino médio)/Histórico escolar (via análise do histórico escolar durante o Ensino Médio)/Entrevista)
5. Instituição de Ensino Superior: (pública/privada)
6. Nome do Curso: ()
7. Tipo de graduação: (Graduação Tradicional/Graduação Tecnológica/Curso Sequencial de Formação Específica)
8. Qual etapa do curso de graduação está? ()
9. Carga horária semanal do estágio: ()
10. Há quanto tempo você está neste estágio? ()
11. Qual sua ocupação/função no estágio? ()
12. Na sua escola, você participa de outras atividades? (hierarquizar): [] Pré-iniciação científica / [] Iniciação científica / [] Estágio curricular (outros) / [] Monitoria / [] Empresa júnior / [] Atividades de extensão e prestação de serviços à
13. Por qual motivo você começou a fazer estágio? Coloque em ordem suas motivações: ([] Adquirir experiências na área / [] Obrigatoriedade do curso/universidade / [] A maioria dos colegas faz / [] Verificar se está mesmo na área adequada ou de interesse / [] Ajudar no sustento da família / [] Interesse dos pais / [] Ter seu próprio dinheiro / [] Outro motivo: Qual/quais?: ().)
14. Já fez estágio em outra empresa? ([] Sim, quantos?: / [] Não)
15. As experiências profissionais adquiridas no estágio relacionam-se com as adquiridas em seu curso superior? (sim/não)
16. Pretende trabalhar na área correspondente ao curso universitário após a conclusão do Ensino Superior? ([] Sim / [] Não. Caso não, por qual motivo?: ()
17. Você acredita que tem habilidades de comunicação? (sim/não)
18. Você acredita que tem habilidades de pensamento crítico? (sim/não)
19. O que o estágio proporciona a você que auxilia na construção de sua carreira? ()
20. Avalie a qualidade da sua aprendizagem no estágio que você está realizando
21. Comentários: (opcional) ()

APÊNDICE E

PRIMEIRA MENSAGEM CONVITE À PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA ONLINE

Quer desenvolver sua carreira?



Olá, tudo bem?

Quer ganhar um e-book exclusivo gratuito com dicas preciosas para desenvolver sua vida e carreira?

Basta participar da pesquisa, realizada pelo Carreira Lab, da USP de Ribeirão Preto, cujo objetivo é entender como vocês desenvolvem a capacidade de colocar em prática conhecimentos, habilidades e atitudes para se relacionar com outras pessoas e consigo mesmo, assim como estabelecer objetivos em relação aos estudos, ao trabalho e à construção da vida e carreira.

Sua participação é voluntária, mas fique ligado: **precisa ter no mínimo 18 anos**. Garantimos o anonimato de suas respostas.

O preenchimento dos questionários levará em torno de 30 a 50 minutos. Você pode interromper o preenchimento, se precisar, e voltar de onde parou, tendo até 20 dias para finalizá-lo.

Vamos começar?

Clique aqui para começar a pesquisa

[A equipe de pesquisa faz o convite](#)

Ficamos felizes por sua participação!

Atenciosamente,

Realização:



USP

Parceiro:



[Não deseja receber futuras mensagens? Acesse este link.](#)

APÊNDICE F

SEGUNDA MENSAGEM CONVITE À PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA ONLINE

Responda nossa pesquisa e ganhe um e-book!



Olá, tudo bem?

Já respondeu nossa pesquisa?

É bem rápido... Nós, do Carreira Lab, estamos fazendo um estudo sobre comportamento e queremos saber como você estabelece suas metas em relação aos estudos e à carreira.

É só clicar e responder!

E como forma de agradecer sua colaboração, enviaremos um e-book exclusivo com dicas para o desenvolvimento da vida profissional.

Ficamos felizes por sua participação!

Atenciosamente,

Realização:



Parceiro:



Acompanhe o CIEE nas redes sociais:



[Não deseja receber futuras mensagens? Acesse este link.](#)

APÊNDICE G

MENSAGEM LEMBRETE PARA FINALIZAÇÃO DA PESQUISA

Oi, tudo bem? 😊

Sou a Raquel, da pesquisa sobre **CARREIRA** que você começou a participar. Agora precisamos que você conclua, pois **sua colaboração é muito importante!**

Ao final você terá acesso ao *e-book* exclusivo que preparamos para você com dicas muito legais para o **desenvolvimento de sua vida e carreira**. Ele está no final do questionário...

É rápido! Aqui está o link direto para a pesquisa: https://senna.ias.org.br/a/USPRP_Raquel_Mestrado

Obrigada e sucesso!

APÊNDICE H

E-BOOK DESENVOLVENDO MINHA CARREIRA



Sumário

1. Formação	01
2. Vida e Trabalho	02
3. Habilidades Socioemocionais	03
3.1. Abertura ao Novo	05
3.2. Amabilidade	06
3.3. Autogestão	07
3.4. Engajamento com os outros	08
3.5. Resiliência Emocional	09
4. Adaptabilidade de Carreira	11
4.1. Preocupação	12
4.2. Controle	12
4.3. Curiosidade	12
4.4. Confiança	12
5. Formação e adaptabilidade	13
5.1. Estratégias para a construção da carreira	15
6. Dicas práticas	16
7. Referências	19
8. Links úteis	21
9. Equipe responsável	22
10. Parceiros	23

1. FORMAÇÃO

A vida adulta requer responsabilidades, entre elas, o exercício de atividades profissionais. Como se preparar para o trabalho? Um dos caminhos é a formação em cursos:

Técnicos;
de Graduação; e de
Pós-Graduação.

Essas qualificações não garantem o sucesso em uma profissão, é preciso continuar ESTUDANDO e se CAPACITANDO! O percurso de qualquer carreira também envolve necessariamente o **desenvolvimento de habilidades** intra e interpessoais.

Assim, espera-se que os profissionais desenvolvam competências cognitivas, técnicas e socioemocionais

O manejo equilibrado das relações com os colegas de trabalho e com outras pessoas é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional e para o enfrentamento aos desafios do século XXI.

01

2. VIDA E TRABALHO

Qual a relevância das habilidades socioemocionais para a **vida e o trabalho**?

Elas influenciam o **tipo de resposta e de comportamento** que habitualmente se tem diante de situações emocionalmente intensas ou complexas.

As **habilidades socioemocionais** podem interferir tanto negativa quanto positivamente no desempenho das atividades de trabalho, a depender da forma como a pessoa lida com a situação.

Quando essas **habilidades são bem desenvolvidas**, ao invés de desperdiçar energia em uma circunstância negativa, poderá contornar os efeitos dessa situação, evitando transtornos para si e para o trabalho.

Em situações profissionais positivas, o manejo adequado das habilidades socioemocionais auxilia no controle da excitação, estabilizando o estado eufórico, diminuindo níveis de ansiedade e potencializando os ganhos.

02

3. HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

Mas como conseguir **identificar, gerenciar e solucionar problemas** relacionados aos afazeres e aos trabalhos em equipe?

Por meio do desenvolvimento e da prática de **HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS** os profissionais terão melhores condições para isso!

Você já ouviu alguma vez na vida falar sobre essas habilidades? Elas são extremamente importantes para o estudo e trabalho, no que se refere:

- ao planejamento;
- à organização;
- à tomada de decisão
- às ações integradas; e

ao estabelecimento e manutenção do foco.

03

HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

O que são essas habilidades?

Conhecidas como **SOFTSKILLS**, são aspectos mais flexíveis dos indivíduos como a **motivação** e características da **personalidade**.

Envolve também a capacidade de alguém relacionar-se consigo mesmo e com os outros, a partir de:

- comportamentos responsáveis;
- estabelecimento de metas;
- autocontrole emocional e
- resiliência.

Uma forma eficaz de analisar e entender a personalidade de uma pessoa é por meio de cinco dimensões psicológicas. Vamos conhecê-las? (Santos & Primi, 2014).

04

3.1. ABERTURA AO NOVO

Consiste na capacidade de uma pessoa ser:

- flexível;
- apreciativa diante de situações desafiadoras, incertas e complexas;
- disponível para novas experiências estéticas, culturais e intelectuais

Como estimular a **ABERTURA AO NOVO**? Desenvolvendo a curiosidade para aprender, a imaginação criativa e os interesses artísticos

(Instituto Ayrton Senna, 2014)

05

3.2. AMABILIDADE

Compreende a capacidade de ser:

- afetuoso;
- solidário; e
- empático.

E também de compreender, sentir e avaliar uma situação pela perspectiva e repertório do outro, colocando-se no lugar dessa pessoa.

Como desenvolver a **AMABILIDADE**? Exercitando a empatia, o respeito e a confiança.

(Instituto Ayrton Senna, 2014)

06

3.3. AUTOGESTÃO

Refere-se à capacidade de ter:
foco;
responsabilidade;
precisão;
organização; e
perseverança;

em relação a compromissos, tarefas e objetivos estabelecidos para a vida, ou seja, a capacidade de ter autorregulação.

Como aprimorar a AUTOGESTÃO?

Agindo com determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade.

(Instituto Ayrton Senna, 2014)



07

3.4. ENGAJAMENTO COM OS OUTROS

Corresponde à capacidade de motivar-se e ter abertura para interações sociais.

Como promover o ENGAJAMENTO COM OS OUTROS?

Vivenciando situações de:
iniciativa social;
assertividade; e
entusiasmo.

(Instituto Ayrton Senna, 2014)



08

3.5. RESILIÊNCIA EMOCIONAL

É definida como a capacidade que a pessoa possui de aprender com as situações adversas e lidar com os sentimentos: como raiva, ansiedade e medo.



Como desenvolver a RESILIÊNCIA EMOCIONAL?

Treinando a:

tolerância ao estresse;
autoconfiança; e
tolerância a frustração.

(Instituto Ayrton Senna, 2014)

09

Resumindo...

As habilidades socioemocionais:

- favorecem a construção de conhecimentos acadêmicos, tornando a formação técnica do profissional mais sólida e eficiente; e
- configuram-se como um diferencial na hora da contratação, manutenção e progressão na carreira.

O desenvolvimento dessas habilidades socioemocionais relaciona-se:

- à **redução** de faltas no trabalho;
- ao **equilíbrio** salarial;
- ao **aumento** das chances de reemprego;
- à **melhoria** da saúde de adultos;
- à **diminuição** de distúrbios alimentares; e
- à **redução** da ansiedade e da probabilidade de depressão e propensão ao suicídio.

(Santos, Silva, Spadari & Nakano, 2016)

10

4. ADAPTABILIDADE DE CARREIRA

Afinal, o que é isso?

Refere-se à capacidade que uma pessoa tem para lidar com **transições de carreira, competência indispensável ao mundo do trabalho** no século XXI, caracterizado pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade.

O conceito de adaptabilidade de carreira organiza-se em torno de **quatro dimensões**:

Preocupação

Controle

Curiosidade

Confiança

Vamos conhecê-las?

(Audibert & Teixeira, 2015)

11

4.1. Preocupação

Está relacionada com a orientação ao futuro e ao planejamento no que diz respeito à carreira.

4.2. Controle

Refere-se às crenças do indivíduo acerca da sua responsabilidade frente ao futuro e a sua vontade de agir proativamente em prol de seus objetivos.

4.3. Curiosidade

Relaciona-se aos comportamentos de caráter exploratório que permitem ao indivíduo ampliar suas perspectivas de ação no cenário ocupacional.

4.4. Confiança

Refere-se às crenças de capacidade para enfrentar os desafios relacionados com a construção da carreira.

(Savickas, 2013; Bardagi & Albanes, 2015)

12

5. FORMAÇÃO E ADAPTABILIDADE DE CARREIRA

Estudos mostram que estudantes que se identificam com a **área de formação** e se **engajam na construção da carreira** possuem altos índices associados à:

adaptabilidade de carreira;
autoestima; e
proatividade.

Favorecendo maior **empregabilidade** e maiores oportunidades para desenvolver a carreira, além de obter sucesso e satisfação nesta transição universidade - trabalho.

(Teixeira, Oliveira, Melo-Silva & Taveira, 2019)

Assim, a característica essencial dos trabalhadores na contemporaneidade é: adaptar-se às exigências e oportunidades em mudanças na força de trabalho.

13

Resumindo...

Melhores resultados (**adaptação**) são esperados em indivíduos que estão dispostos (**adaptatividade**) e são capazes (**adaptabilidade**) de desempenhar comportamentos que visam condições **mutáveis (adaptar-se)**.

(Duarte et al., 2012; Savickas & Porfeli, 2012).

14

5.1. Estratégias para a construção da carreira

Algumas estratégias úteis para você:

Planejar ações em função de seus propósitos de vida;

Participar de oficinas de orientação acadêmica;

Engajar-se em atividades extracurriculares;

Participar de projetos de pesquisa, cultura e extensão;

Fazer estágios;

Participar de entidades estudantis (exemplo: empresas júnior);

Realizar trabalhos voluntários.

15

6. Dicas Práticas

Têm muitas atividades que você pode praticar no dia a dia para treinar essas habilidades, vamos ver algumas?

Desenvolvendo a liderança

Ofereça-se para coordenar equipes de trabalho em instituições educacionais, atividades esportivas, atividades relevantes para a comunidade, em defesa do meio ambiente, entre outras.

Desenvolvendo o trabalho em equipe

Participar ativamente de grupos na realização de eventos familiares, educacionais, sociais e políticos, de atividades artísticas, recreativas e esportivas, e em atividades extracurriculares, como ligas, atléticas, centros acadêmicos, entre outras.

São boas estratégias para treinar essa habilidade.

16

Dicas Práticas

Desenvolvendo a comunicação

Ofereça-se para apresentar um trabalho em sala de aula, em eventos e em congressos; apresente uma ideia para uma pessoa que seja importante para você, leia (sobretudo literatura) e escreva sobre diferentes temas, dialogue com pessoas diferentes, procure cursos de oratória e conheça os diversos tipos de comunicação.

Desenvolvendo a aprendizagem

Procure ser curioso sobre assuntos novos, leia temas diferentes do que está acostumado e converse com pessoas que sabem mais do que você em alguma área específica.

Desenvolva rotina e hábitos de leitura em fontes confiáveis e qualificadas. Pesquise!

17

Dicas Práticas

Desenvolvendo a capacidade de resolver problemas

Refleta sobre o problema que se apresenta com máximo de equilíbrio e tranquilidade. Focalize a busca de caminhos que leve a solução. Lide com as adversidades como uma experiência de aprendizagem. Colocar-se no lugar do outro (ser empático) é uma condição essencial para resolver problemas de maneira eficaz, criativa e humana.

Lembre-se que para se conhecer melhor, adquirir e desenvolver novas habilidades os psicólogos e os educadores também podem ser bons aliados.

Essas são algumas dicas que podem te ajudar a ter sucesso em sua vida e carreira!

18

7. Referências

Audibert, A., & Teixeira, M. A. P. (2015). Escala de adaptabilidade de carreira: evidências de validade em universitários brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 83-93.

Bardagi, M. P., & Albanes, P. (2015). Relações entre adaptabilidade de carreira e personalidade: um estudo com universitários ingressantes brasileiros. *Psicologia*, 29(1), 35-44. doi:10.17575/rpsicol.v29i1.989

Duarte, M. E., Soares, M., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M., Paredes, I., Agostinho, R., & Djaló, A. (2012). Career adapt abilities scale-Portugal form: Psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 725-739. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.019

Instituto Ayrton Senna. Competências para a vida: Educação do futuro, agora. Recuperado em 07 de novembro de 2019 em <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>

Santos, D. & Primi, R. (2014). Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna.

19

Referências

Santos, M. V., Silva, T. F., Spadari, G. F., & Nakano, T. C. (2018). Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 4-10.

Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (2nd ed.), 147-183.

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673.

Teixeira, M. A. P., Oliveira, M. C. D., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. D. C. (2019). Escalas de Desenvolvimento de Carreira de Universitários: construção, características psicométricas e Modelo das respostas adaptativas. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 19(3), 703-712. doi: 10.17652/rpot/2019.3.16557

20

8. Links Úteis

- Rede Emancipa: site de busca por Universidades Públicas no Brasil

<https://redeemancipa.org.br/2013/03/universidades-publicas-no-brasil/>

- Conheça a USP

<https://jornal.usp.br/especiais/universidade-de-sao-paulo-85-anos/>

- Informações sobre os cursos da USP

<https://www6.usp.br/ensino/graduacao/#cursosoferecidos>

- 30 anos de autonomia das 3 universidades estaduais paulistas

<https://revistapesquisa.fapesp.br/2019/05/09/universidades-paulistas-30-anos-de-autonomia/>

21

9. Equipe Responsável



<https://sites.usp.br/carreiralab>



22

10. Parceiros

Instituto
Ayrton
Senna



<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>

Acesse aos conteúdos

<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao.html>

23

Parceiros



<https://portal.ciee.org.br>

Aproveite também os cursos on-line em:

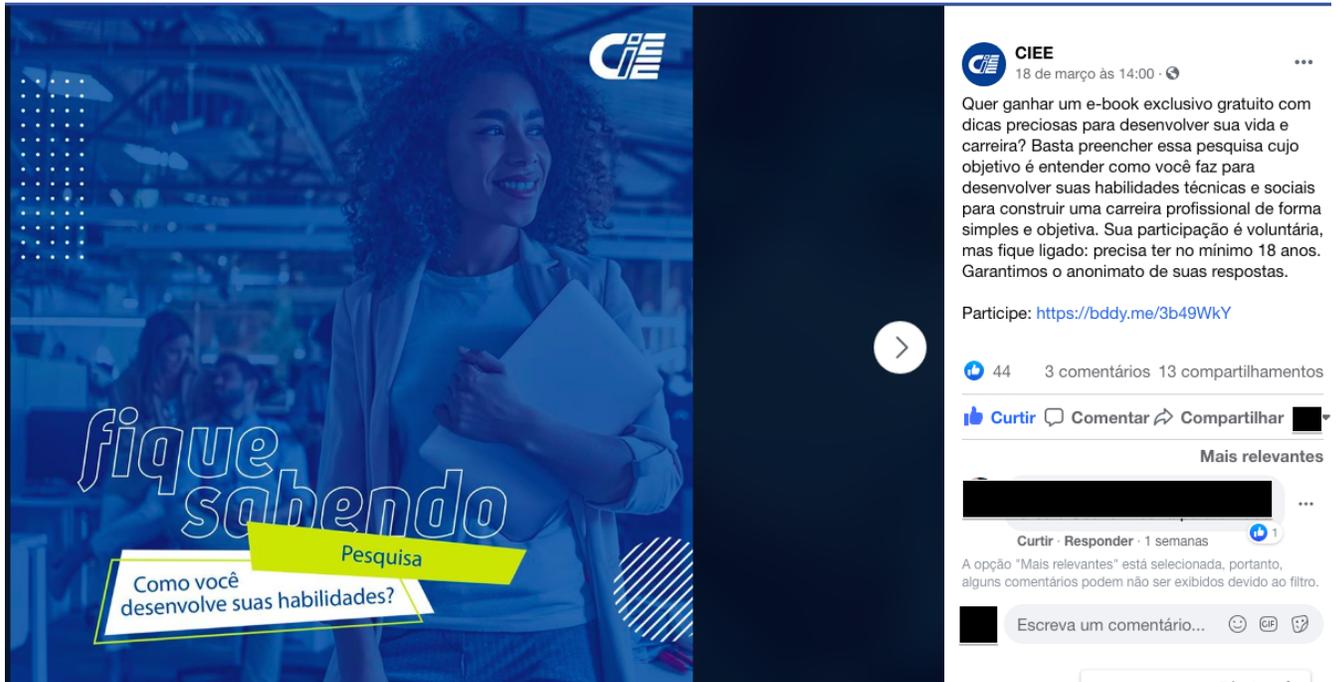
<https://portal.ciee.org.br/estudantes/saber-virtual/>

Desejamos que sua jornada seja cheia de boas conquistas!!

24

APÊNDICE I

PUBLICAÇÃO NA PÁGINA DO FACEBOOK DO CIEE



The image shows a Facebook post from the CIEE page. The post features a blue-tinted photograph of a smiling woman with curly hair holding a folder. The CIEE logo is in the top right corner of the image. The text 'fique sabendo' is written in a large, white, stylized font across the middle. Below it, a yellow banner says 'Pesquisa' and a white box contains the question 'Como você desenvolve suas habilidades?'. The Facebook interface on the right shows the post was made on March 18th at 14:00. The text of the post asks for participation in a survey to win an e-book. It includes a link to the survey, engagement statistics (44 likes, 3 comments, 13 shares), and interaction buttons like 'Curtir', 'Comentar', and 'Compartilhar'. A comment filter is set to 'Mais relevantes'.

CIEE
18 de março às 14:00 · 🌐

Quer ganhar um e-book exclusivo gratuito com dicas preciosas para desenvolver sua vida e carreira? Basta preencher essa pesquisa cujo objetivo é entender como você faz para desenvolver suas habilidades técnicas e sociais para construir uma carreira profissional de forma simples e objetiva. Sua participação é voluntária, mas fique ligado: precisa ter no mínimo 18 anos. Garantimos o anonimato de suas respostas.

Participe: <https://bddy.me/3b49WkY>

👍 44 3 comentários 13 compartilhamentos

👍 Curtir 🗨 Comentar ➦ Compartilhar

Mais relevantes

Curir · Responder · 1 semanas

A opção "Mais relevantes" está selecionada, portanto, alguns comentários podem não ser exibidos devido ao filtro.

Escreva um comentário...

APÊNDICE J

E-MAIL CONVITE ÀS UNIVERSIDADES PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA ONLINE

Olá!

Solicitamos colaboração e ampla divulgação de minha pesquisa de mestrado, orientada pela Profª Sênior Lucy Leal Melo-Silva, a seguir.

Obrigada, saúde a tod@s,

Raquel Atique Ferraz, FFCLRP-USP-Ribeirão Preto/SP (Psicologia)

Você é **estagiário do ensino superior**? Reside nas regiões **norte, nordeste ou centro-oeste**?

Participe da pesquisa realizada pelo **Carreira Lab (USP-Ribeirão Preto)**.

Nosso objetivo é entender como você desenvolve a capacidade de colocar em prática **conhecimentos, habilidades e atitudes** para se relacionar com outras pessoas e consigo mesmo, assim como estabelece **objetivos** em relação aos **estudos, ao trabalho e à construção da vida e carreira**.

Link da pesquisa: https://senna.ias.org.br/a/USPRP_Raquel_Mestrado

APOIO: CIEE - Centro de Integração Empresa-Escola (Nacional) e o IAS - Instituto Ayrton Senna

**QUER GANHAR UM E-BOOK EXCLUSIVO
GRATUITO COM DICAS PARA
DESENVOLVER SUA VIDA E CARREIRA?**

SE VOCÊ...

- CURSA O ENSINO SUPERIOR E FAZ ESTÁGIO;**
- RESIDE NAS REGIÕES NORTE, NORDESTE OU CENTRO-OESTE;**
- TEM MAIS DE 18 ANOS;**

BASTA PARTICIPAR DE NOSSA PESQUISA!
VOCÊ VAI LEVAR, APROXIMADAMENTE, 30 MINUTOS

LINK DA PESQUISA:
[HTTPS://SENNA.IAS.ORG.BR/A/USPRP_RAQUEL_MESTRADO](https://senna.ias.org.br/a/USPRP_RAQUEL_MESTRADO)

INFORMAÇÕES: RAQUEL.A.FERRAZ@USP.BR

REALIZAÇÃO:  

APOIO:  

APÊNDICE K

PUBLICAÇÃO EM GRUPOS DO FACEBOOK

QUER GANHAR UM E-BOOK EXCLUSIVO GRATUITO COM DICAS PARA DESENVOLVER SUA VIDA E CARREIRA?

SE VOCÊ...

- CURSA O ENSINO SUPERIOR E FAZ ESTÁGIO;
- RESIDE NAS REGIÕES NORTE, NORDESTE OU CENTRO-OESTE;
- TEM MAIS DE 18 ANOS;

BASTA PARTICIPAR DE NOSSA PESQUISA!
VOCÊ VAI LEVAR, APROXIMADAMENTE, 30 MINUTOS

LINK DA PESQUISA:
[HTTPS://SENNA.IAS.ORG.BR/A/USPRP_RAQUEL_MESTRADO](https://senna.ias.org.br/a/USPRP_RAQUEL_MESTRADO)

INFORMAÇÕES: RAQUEL.A.FERRAZ@USP.BR

REALIZAÇÃO: Carreira Lab, USP

APOIO: Instituto Ayrton Senna, CIE CENTRO DE INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA

Raquel Atique ▸ UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Membro novo · Agora mesmo · 🌐

Olá! 😊

Participe da pesquisa realizada pelo **Carreira Lab (USP-Ribeirão Preto)**.

Link da pesquisa:
https://senna.ias.org.br/a/USPRP_Raquel_Mestrado

Nosso objetivo é entender como você desenvolve a capacidade de colocar em prática **conhecimentos, habilidades e atitudes** para se relacionar com outras pessoas e consigo mesmo, assim como estabelece **objetivos** em relação aos **estudos**, ao **trabalho** e à **construção da vida e carreira**.

📌 Marcar foto 📍 Adicionar lo... ✎ Editar

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

Escreva um comentário... 📷 📺 🗣️

APÊNDICE L

PRIMEIRA MENSAGEM ESTUDO 2 – CONVITE PARA A PESQUISA

1ª MENSAGEM CONVITE POR E-MAIL

Olá, tudo bem?

Sou a psicóloga Raquel, da pesquisa sobre **CARREIRA** que você voluntariamente participou respondendo aos questionários. Agradeço muito a sua valiosa colaboração!

Com a pandemia, acrescentamos **mais uma etapa** na investigação, que será uma **entrevista virtual individual** (ESTUDO 2), um bate-papo por meio da plataforma *Google Meet*, sobre a **graduação, os estágios e a construção da carreira neste momento de distanciamento social**.

Você gostaria de participar? Se sim, diga-nos em resposta a esta mensagem.

Grata,

Raquel Atique Ferraz

Pesquisadora Mestranda em Psicologia (Carreira Lab, FFCLRP-USP) e

Psicóloga (CRP: 06 / 133291)

raquel.a.ferraz@usp.br

APÊNDICE M**SEGUNDA MENSAGEM ESTUDO 2 – PARA OS ACEITES**

2ª MENSAGEM POR E-MAIL (Para os aceites)
--

Muito obrigada pela sua pronta resposta, [REDACTED].

Considerando seu aceite, envio o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) para a participação no ESTUDO 2 pelo link:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeDNSguJe0CgEnqpY-TGwh9wmdUD72Sty74tpJ3uOPbLfuUw/viewform?usp=sf_link

Neste link também estão as opções de dias e horários para nosso encontro virtual. Após o preenchimento do formulário enviarei outro e-mail para confirmar o horário.

Raquel Atique Ferraz

Pesquisadora Mestranda em Psicologia (Carreira Lab, FFCLRP-USP) e

Psicóloga (CRP: 06 / 133291)

raquel.a.ferraz@usp.br

APÊNDICE N**TERCEIRA MENSAGEM ESTUDO 2 – AGENDAMENTO DE DIA E HORÁRIO**

3ª MENSAGEM POR E-MAIL (Confirmação do dia e horário)

Recebi seu formulário e nosso encontro virtual foi agendado para:

_____, ____ / ____ /2020, às ____ h.

Minutos antes do horário combinado lhe enviarei por e-mail o link do *Google Meet* para nosso encontro.

Grata,

Raquel Atique Ferraz

Pesquisadora Mestranda em Psicologia (Carreira Lab, FFCLRP-USP) e

Psicóloga (CRP: 06 / 133291)

raquel.a.ferraz@usp.br

APÊNDICE O

QUARTA MENSAGEM ESTUDO 2 – LEMBRETE E LINK PARA ENTREVISTA

4ª MENSAGEM POR E-MAIL (Lembrete da entrevista e link)

Olá!

Conforme combinado, segue o link para nossa chamada de vídeo:

https://meet.google.com/____

Entrevista agendada para: _____, ____ / ____ /2020, às ____ h.

Até já,

Raquel Atique Ferraz

Pesquisadora Mestranda em Psicologia (Carreira Lab, FFCLRP-USP) e

Psicóloga (CRP: 06 / 133291)

raquel.a.ferraz@usp.br

APÊNDICE P

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ESTUDO 2 [Versão para participantes maiores de 18 anos]

ESTUDO 2 – ENTREVISTA REMOTA

Olá,

Você colaborou com a pesquisa *Construindo carreiras: as competências socioemocionais e transversais, a adaptabilidade de carreira e a percepção de autodesenvolvimento em estagiários de ensino superior* (ESTUDO 1) de meu mestrado (Raquel Atique Ferraz), desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Agradecemos muito a sua participação!

Com a situação da pandemia e a necessidade de distanciamento social, acrescentamos mais uma etapa na investigação (ESTUDO 2), que será uma entrevista virtual individual (um bate-papo), com participantes do ESTUDO 1. O objetivo da entrevista é tratar das implicações do distanciamento social na sua vida e construção da carreira – graduação, estágios, trabalho futuro –, e o que pensa sobre esta pesquisa. A entrevista será realizada por meio da plataforma *Google Meet*, com a previsão de duração de 20 a 50 minutos. A partir do seu consentimento, ela será gravada para transcrição posterior dos diálogos.

A pesquisa não apresenta riscos previsíveis. Porém, se os temas tratados gerarem algum desconforto, você tem a liberdade de interromper sua participação em qualquer momento e também retirar sua autorização da pesquisa. Em caso de dúvidas e outros esclarecimentos sobre a pesquisa, você também pode entrar em contato com a Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva, responsável pela orientação deste projeto pelo e-mail lucileal@ffclrp.usp.br e comigo, Raquel Atique Ferraz, responsável por esta coleta de dados, pelo e-mail raquel.a.ferraz@usp.br.

O material coletado na pesquisa poderá ser utilizado para a dissertação de mestrado e publicação em livro e/ou revista científica. Como forma de sigilo, seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, garantindo o seu anonimato, inclusive nas publicações derivadas dos estudos.

Para eventuais dúvidas sobre questões éticas desta pesquisa disponibilizamos o contato do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP, localizado na Avenida Bandeirantes, 3900, bloco 01, sala 07 – Prédio da Administração, FFCLRP/USP, CEP 14040-901, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. Os contatos são: (16) 3315-4811 / Atendimento de segunda a sexta-feira das 13h30 às 16h30. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br / homepage: <http://www.ffclrp.usp.br>.

Para participar do ESTUDO 2 clique na opção “Li o TCLE, aceito participar da pesquisa e concordo com a entrevista ser gravada.”, se concordar com todos os itens listados neste termo. Após esse passo você será direcionado para uma página com os questionários do estudo.

Desde já agradecemos a sua atenção e participação.

Li o TCLE, aceito participar do ESTUDO 2 e concordo com a entrevista ser gravada.

APÊNDICE Q**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO – ESTUDO 2****INTRODUÇÃO À ENTREVISTA**

Olá, muito obrigada por colaborar, pela segunda vez, com esta pesquisa!

Conforme **contato estabelecido previamente** por e-mail, retomo o contexto deste ESTUDO 2, em continuidade ao ESTUDO 1.

A **situação da pandemia e a necessidade de distanciamento social**, nos levou a pensar nesta etapa na investigação (ESTUDO 2), que será uma entrevista virtual individual (um bate-papo), com participantes do ESTUDO 1.

O **objetivo da entrevista** é tratar das implicações do distanciamento social na sua vida e na construção da carreira – graduação, estágios, trabalho, futuro –, e o que pensa sobre esta pesquisa.

A **entrevista** terá a duração de 20 a 50 minutos. A partir do seu consentimento, expresso no aceite do TCLE, ela será gravada para transcrição posterior dos diálogos.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**1. Sobre a situação de PANDEMIA**

- 1.1 Quais suas expectativas em relação a essa conversa?
- 1.2 Como você está lidando com a situação da pandemia e o distanciamento social?
- 1.3 Como estão as atividades na faculdade?
- 1.4 Como estão as atividades estágios?

2. Sobre a CONSTRUÇÃO DA SUA CARREIRA

- 2.1 Uma carreira se constrói ao longo da vida. Quais atividades/ações você estava fazendo (antes da pandemia) para a construção de sua carreira?
- 2.2. E agora, durante a pandemia, quais atividades/ações você tem feito para lidar com as incertezas em relação ao futuro?

2.3. Considerando o seu curso de graduação, o que tem pensado sobre o futuro e as implicações das crises: climática, econômica, ética, social e política para o seu futuro profissional (pós-pandemia)?

2.4. Em síntese, diga-me em uma ou poucas palavras suas expectativas em relação ao futuro.

3. Sobre a pesquisa [ESTUDO 1]

3.1 Como foi para você responder aos questionários da pesquisa?

3.2 Como se sentiu (emoções) respondendo às questões? O que achou (pensamentos)?

3.3 As questões trataram sobre: competências socioemocionais, competências transversais, adaptabilidade de carreira e percepção de autodesenvolvimento. Você gostaria de conversar sobre esses assuntos? O que você gostaria de conversar?

4. Sobre a entrevista [ESTUDO 2]

4.1 O que achou dessa nossa conversa de hoje? Teria algo a acrescentar que julgue importante, diante do tema da pesquisa?

4.2 Em poucas palavras, o que significou pra você essa entrevista?

4.3 Como recebeu a pesquisa?

ENCERRAMENTO DA ENTREVISTA E AGRADECIMENTO FINAL
--

Muito obrigada pela colaboração também nesta etapa da nossa pesquisa. Sua participação foi de extrema importância! Desejamos muito sucesso em sua carreira e resiliência para lidar com as adversidades nos estudos e na vida em geral.

ANEXOS

ANEXO A

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA FACULDADE DE FILOSOFIA,
CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

	<p>Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto Comitê de Ética em Pesquisa</p>
<p>Of.CEtP/FFCLRP-USP/124-dgfs. Campus de Ribeirão Preto</p>	
<p>Ribeirão Preto, 18 de outubro de 2019.</p>	
<p>Prezado(a) Pesquisador(a),</p>	
<p>Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado “Competências socioemocionais e de carreira em aprendizes e estagiários” foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 197ª Reunião Ordinária, realizada em 17.10.2019, e enquadrado na categoria: APROVADO (CAAE nº 15273119.0.0000.5407).</p>	
<p>Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.</p>	
<p>Atenciosamente,</p>	
	
<p>Prof.ª Dr.ª Patrícia Nicolucci Coordenadora</p>	
<p>Ao(À) Senhor(a) Profa. Dra. Lucy Leal Melo Silva Departamento de Psicologia da FFCLRP-USP</p>	
<p>CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP Fone: (16) 3315-4811 Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 01 da Administração - sala 07 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil Homepage: http://www.ffclrp.usp.br - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br</p>	

ANEXO B**QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO SOCIOECONÔMICA****Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2015)**

Informações sobre os pais ou responsáveis.

Assinale com um X o grau de escolaridade de quem mora com você.

Grau de escolaridade	Pai	Mãe	Pessoa com quem mora
Ensino fundamental incompleto (do 1º ao 9º ano)			
Ensino fundamental completo			
Ensino médio incompleto			
Ensino médio completo			
Educação superior incompleta			
Educação superior completa			

Profissão e ocupação dos pais ou responsáveis	Pai	Mãe	Pessoa com quem mora
Profissão (formação)			
Ocupação (em que trabalha)			

Assinale a quantidade de itens que sua família de origem possui em sua residência.

	Quantidade				
Itens de conforto	Não possui	1	2	3	4 ou +
Quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular					
Quantidade de empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana					

Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho					
Quantidade de banheiros					
DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando DVD de automóvel					
Quantidade de geladeiras					
Quantidade de freezers independentes ou parte da geladeira duplex					
Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks e desconsiderando tablets, palms ou smartphones					
Quantidade de lavadora de louças					
Quantidade de fornos de microondas					
Quantidade de motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional					
Quantidade de máquinas secadoras de roupas, considerando lava e seca					

Qual é o grau de instrução do chefe da família? Considere como chefe da família a pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio.

Analfabeto / Fundamental I incompleto	
Fundamental I completo / Fundamental II incompleto	
Fundamental completo / Médio incompleto	
Médio completo / Superior incompleto	
Superior completo	

ANEXO C**INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS – SENNA****2.0**

(Ricardo Primi, Daniel Santos, Oliver P. John, & Filip de Fruyt)

Instruções

Abaixo mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Por favor, escolha um dos números, na escala abaixo, que melhor indique sua opinião em relação a você mesmo, e circule o número ao lado de cada afirmação. Vale ressaltar que não existem respostas certas ou erradas.

1	2	3	4	5
Nada	Pouco	Moderadamente	Muito	Totalmente
Não tem nada a ver comigo	Tem um pouco a ver comigo	As vezes tem e as vezes não tem a ver comigo	Tem muito a ver comigo	Tem tudo a ver comigo

Item	1 – Nada	2 – Pouco	3 – Moderadamente	4 – Muito	5 -					
	Totalmente					1	2	3	4	5
1	Eu me preocupo com o que acontece com os outros.					<input type="radio"/>				
2	Faço minhas tarefas da melhor maneira que consigo.					<input type="radio"/>				
3	Não sou uma pessoa muito empolgada.					<input type="radio"/>				
4	Tenho vergonha de fazer perguntas durante a aula.					<input type="radio"/>				
5	Sinto que é melhor não confiar em ninguém.					<input type="radio"/>				
6	Sou muito alegre e animado(a).					<input type="radio"/>				
7	Sou calmo(a) e controlo bem meu estresse.					<input type="radio"/>				
8	Se eu me comprometi, eu cumpro.					<input type="radio"/>				
9	Tenho muita imaginação.					<input type="radio"/>				
10	Gosto de aparecer.					<input type="radio"/>				
11	Gosto de ver apresentações de arte.					<input type="radio"/>				
12	Minhas coisas são bagunçadas.					<input type="radio"/>				
13	Eu certamente dou minhas opiniões nas discussões em grupo.					<input type="radio"/>				
14	Não tenho muita imaginação.					<input type="radio"/>				
15	Termino minhas tarefas no prazo planejado.					<input type="radio"/>				
16	Gosto de conversar.					<input type="radio"/>				

17	Não consigo parar de pensar sobre coisas negativas.	O	O	O	O	O
18	Fico muito bravo e costumo perder a paciência.	O	O	O	O	O
19	Não tenho interesse em descobrir como as coisas funcionam.	O	O	O	O	O
20	Após um susto, eu me acalmo facilmente.	O	O	O	O	O
21	Não vejo graça em museus e exposições de arte.	O	O	O	O	O
22	Falo pouco com os outros colegas da escola.	O	O	O	O	O
23	Não ligo para os sentimentos dos outros.	O	O	O	O	O
24	Deixo tarefas sem terminar.	O	O	O	O	O
25	Eu entro em pânico com facilidade.	O	O	O	O	O
26	Sou feliz e tenho pouco pensamentos negativos.	O	O	O	O	O
27	Peço as coisas com educação e agradeço	O	O	O	O	O
28	Coloco pouco esforço e tempo nas minhas tarefas.	O	O	O	O	O
29	Confio nos outros.	O	O	O	O	O
30	Evito chamar atenção.	O	O	O	O	O
31	Gosto de aprender como as coisas funcionam.	O	O	O	O	O
32	Faço ameaças para conseguir o que quero.	O	O	O	O	O
33	Tenho dificuldade em cumprir com o que prometi.	O	O	O	O	O
34	Consigo prestar atenção naquilo que estou fazendo.	O	O	O	O	O
35	Desvio minha atenção com muita facilidade.	O	O	O	O	O
36	Sempre mantenho minhas coisas organizadas.	O	O	O	O	O

A seguir, responda cada item abaixo escolhendo o número que melhor indica a sua opinião sobre você mesmo. Vale ressaltar que não existem respostas certas ou erradas.

1	2	3	4	5
Nada	Pouco	Moderadamente	Muito	Totalmente
Não tem nada a ver comigo	Tem um pouco a ver comigo	As vezes tem e as vezes não tem a ver comigo	Tem muito a ver comigo	Tem tudo a ver comigo

O quanto você consegue...

ANEXO D**ESCALA DE AUTOPERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS DE TRABALHO**

(Bárbara Maria Barbosa Silva & Marco Antônio Pereira Teixeira)

Para cada item a seguir, indique o quanto você considera que possui a competência ou habilidade descrita. Responda marcando o número que melhor representa a sua opinião, de acordo com a chave de respostas abaixo.

- 1 = Eu tenho esta capacidade quase nada desenvolvida.
 2 = Eu tenho esta capacidade pouco desenvolvida.
 3 = Eu tenho esta capacidade moderadamente desenvolvida.
 4 = Eu tenho esta capacidade bem desenvolvida.
 5 = Eu tenho esta capacidade muito bem desenvolvida.

Item	Resposta
1. Adequar meu jeito de falar de acordo com quem está me ouvindo.	1 2 3 4 5
2. Organizar informações numéricas de um modo eficiente.	1 2 3 4 5
3. Dividir tarefas com outras pessoas a fim de chegar a um objetivo comum.	1 2 3 4 5
4. Respeitar o direito dos outros.	1 2 3 4 5
5. Buscar ajuda de alguém quando não sei como resolver um problema.	1 2 3 4 5
6. Estabelecer por conta própria prioridades nas minhas tarefas.	1 2 3 4 5
7. Usar bem os materiais de que disponho para minhas atividades.	1 2 3 4 5
8. Lidar bem com pessoas que não tem o mesmo nível educacional que eu.	1 2 3 4 5
9. Aceitar críticas e sugestões dos outros quando trabalho em grupo.	1 2 3 4 5
10. Saber usar ortografia, pontuação e gramática quando me comunico por escrito.	1 2 3 4 5
11. Assumir riscos nas tarefas em que me envolvo.	1 2 3 4 5
12. Reconhecer os problemas das outras pessoas.	1 2 3 4 5
13. Tratar os outros com cordialidade.	1 2 3 4 5
14. Comunicar-me bem com outras pessoas.	1 2 3 4 5
15. Pensar em várias alternativas de solução quando enfrento um problema.	1 2 3 4 5
16. Avaliar as tarefas que realizo em equipe.	1 2 3 4 5
17. Evitar falhas e erros nas atividades que realizo.	1 2 3 4 5

18. Tomar decisões diante de situações difíceis ou inesperadas.	1 2 3 4 5
19. Planejar minhas atividades a fim de concluí-las com o máximo de eficiência.	1 2 3 4 5
20. Identificar os passos que preciso dar para executar as minhas tarefas satisfatoriamente.	1 2 3 4 5
21. Comunicar-se claramente com outras pessoas através da fala.	1 2 3 4 5
22. Compreender dados em gráficos e tabelas.	1 2 3 4 5
23. Implicar-me nas tarefas que me comprometo em realizar.	1 2 3 4 5
24. Demonstrar empatia e atenção quando estou falando com outras pessoas	1 2 3 4 5
25. Manter a atenção dos outros para ouvir o que estou falando.	1 2 3 4 5
26. Estar atento a problemas que surgem ou podem surgir nas minhas atividades cotidianas.	1 2 3 4 5
27. Combinar idéias e informações de maneira original.	1 2 3 4 5
28. Analisar vantagens e desvantagens em possíveis soluções de um problema.	1 2 3 4 5
29. Executar tarefa necessária independente de haver cobrança.	1 2 3 4 5
30. Trabalhar em equipe.	1 2 3 4 5
31. Interpretar dados quantitativos.	1 2 3 4 5
32. Apresentar um texto na formatação adequada aos objetivos propostos.	1 2 3 4 5
33. Modificar meu próprio comportamento a fim de que o grupo desempenhe melhor sua atividade.	1 2 3 4 5
34. Usar bem o meu tempo para dar conta das minhas tarefas.	1 2 3 4 5
35. Redigir textos de acordo com o proposto.	1 2 3 4 5
36. Criar enfoques inovadores para encontrar respostas.	1 2 3 4 5
37. Modificar situações para melhorar as tarefas que devo realizar.	1 2 3 4 5
38. Organizar-me frente às tarefas que preciso realizar.	1 2 3 4 5
39. Trabalhar bem com pessoas de outras etnias, religiões, culturas ou formações acadêmicas.	1 2 3 4 5
40. Agir por iniciativa própria na condução de meus afazeres.	1 2 3 4 5
41. Dedicar-me nas minhas tarefas a fim de obter bons resultados.	1 2 3 4 5
42. Estabelecer prioridades nas minhas atividades.	1 2 3 4 5
43. Identificar sozinho(a) quais as tarefas que cabem a mim em uma atividade.	1 2 3 4 5
44. Lidar com números de uma maneira precisa e com confiança.	1 2 3 4 5
45. Executar minhas tarefas com seriedade e responsabilidade.	1 2 3 4 5
46. Estruturar informação escrita de maneira apropriada, com introdução e conclusão claras.	1 2 3 4 5

47. Tomar decisões a fim de melhorar o processo em que estou envolvido.	1 2 3 4 5
48. Agir de uma maneira criativa.	1 2 3 4 5
49. Escrever de forma que seja compreendido pelos leitores.	1 2 3 4 5
50. Ser pontual nas atividades que me comprometo em realizar.	1 2 3 4 5
51. Escutar e expressar minhas idéias em situações grupais.	1 2 3 4 5
52. Colocar-me no lugar do outro.	1 2 3 4 5
53. Executar minhas tarefas nos prazos previstos e sem atropelos	1 2 3 4 5
54. Analisar os motivos de fracasso quando uma atividade não sai do jeito que eu planejo.	1 2 3 4 5
55. Ouvir e interagir apropriadamente enquanto falo, tendo consciência do ritmo e do tom da minha voz.	1 2 3 4 5
56. Elaborar estratégias de ação para lidar com os problemas com os quais me deparo.	1 2 3 4 5
57. Cumprir acordos ou combinações que estabeleço.	1 2 3 4 5
58. Comunicar-me verbalmente com grupos de vários tamanhos.	1 2 3 4 5
59. Escutar e interpretar a opinião dos outros.	1 2 3 4 5
60. Sintetizar minhas idéias quando estou falando para beneficiar aqueles que ouvem.	1 2 3 4 5
61. Executar cálculos simples como freqüências e porcentagens.	1 2 3 4 5
62. Escrever com variedade de vocabulário e estilo adequado aos objetivos da minha comunicação.	1 2 3 4 5

ANEXO E

ESCALA DE ADAPTABILIDADE DE CARREIRA (EAC)

(Audibert e Teixeira)

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

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

ANEXO F**ESCALA DE FLORISHING (EF)**

(Criado por Ed Diener, Derrick Wirtz, Robert Biswas-Diener, William Tov,

Chu Kim-Prieto, Dong-won Choi, & Shigehiro Oishi)

(Adaptado ao contexto brasileiro por Patrícia Nunes da Fonseca, Bruna da Silva Nascimento, Larisse Helena Gomes Macêdo Barbosa, Katia Correa Vione, Valdiney Veloso Gouveia)

Abaixo encontram-se 8 afirmações com as quais pode concordar ou discordar. Usando a escala indicada, indique o seu grau de acordo com cada afirmação.

		1	2	3	4	5
1	Sigo um sentido e um propósito na vida.	<input type="checkbox"/>				
2	As minhas relações sociais são de apoio e são compensadoras.	<input type="checkbox"/>				
3	Me sinto envolvido e interessado nas minhas atividades do dia-a-dia.	<input type="checkbox"/>				
4	Contribuo de forma ativa para a felicidade e bem-estar dos outros.	<input type="checkbox"/>				
5	Sou competente e capaz nas atividades que são importantes para mim.	<input type="checkbox"/>				
6	Sou uma pessoa boa e vivo uma vida boa.	<input type="checkbox"/>				
7	Estou otimista em relação ao meu futuro.	<input type="checkbox"/>				
8	As pessoas me respeitam.	<input type="checkbox"/>				

ANEXO G

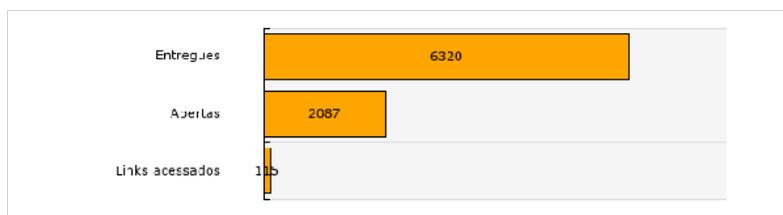
RELATÓRIO DE AÇÃO DO DISPARO DE E-MAILS EM 11/02/2020



Ação: RITM0169716 - Conheça 6 dicas incríveis para se desenvolver profissionalmente!

Resumo

Data de criação	11/02/2020 11:38
Data de envio	11/02/2020 11:40
Fim do envio	11/02/2020 11:46
Assunto	Conheça 6 dicas incríveis para se desenvolver profissionalmente!
Remetente	CIEE <noreply@ciee.com.br>
Endereço de retorno	ciee@ciee.com.br
Mensagem	RITM0157638 - EMKT - Quer desenvolver sua carreira
Pedidos de remoção	4
Queixa de spam	0
Listas de contatos	200131-mailing-carreiralabase



Mensagens abertas x mensagens entregues:	33,02 %
Mensagens com links acessados x mensagens entregues:	1,82 %
Mensagens com links acessados x mensagens abertas:	5,51 %
Mensagens sem links acessados x mensagens abertas:	94,49 %

Mensagens processadas	11.331
Mensagens entregues	6.320
Mensagens abertas	2.087
Mensagens com links acessados	115
Mensagens não abertas	4.233
Mensagens com links não acessados	6.205
Mensagens não entregues	19



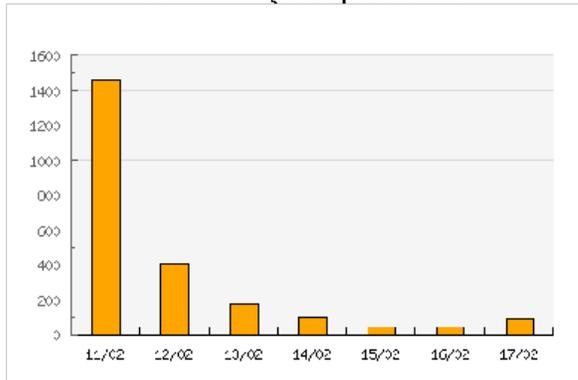
Ação: RITM0169716 - Conheça 6 dicas incríveis para se desenvolver profissionalmente!

Data e Hora

Assunto
Mensagem

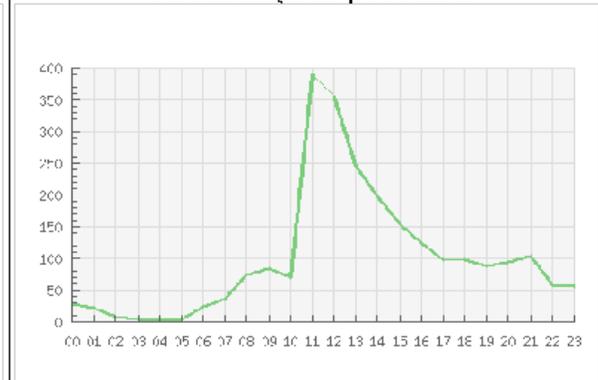
Conheça 6 dicas incríveis para se desenvolver profissionalmente!
RITM0157638 - EMKT - Quer desenvolver sua carreira

Visualizações por Data



Data	Total	Únicos	%
11/02/2020	1.734	1.460	69,96
12/02/2020	468	404	19,36
13/02/2020	206	178	8,53
14/02/2020	125	101	4,84
15/02/2020	54	43	2,06
16/02/2020	52	45	2,16
17/02/2020	91	84	4,02
18/02/2020	13	13	0,62
Após	0	0	0
Total	2.743	2.087	

Visualizações por Hora



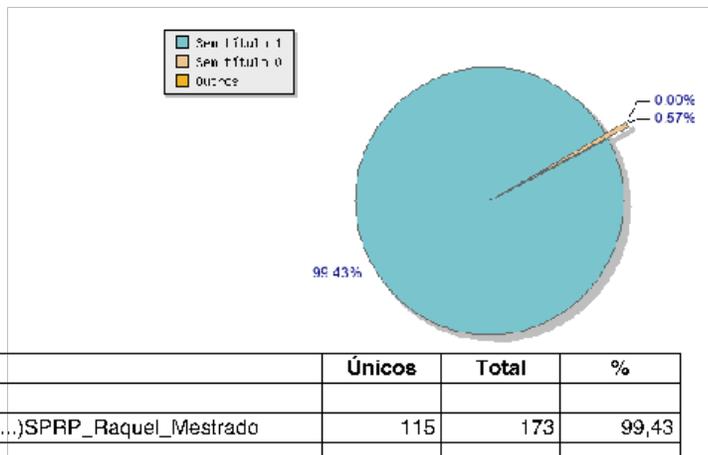
Hora	Total	Únicos	%
00:00 - 00:59	33	29	1
01:00 - 01:59	23	23	1
02:00 - 02:59	6	6	0
03:00 - 03:59	4	4	0
04:00 - 04:59	3	3	0
05:00 - 05:59	6	4	0
06:00 - 06:59	28	25	1
07:00 - 07:59	38	37	2
08:00 - 08:59	80	75	4
09:00 - 09:59	97	84	4
10:00 - 10:59	76	71	3
11:00 - 11:59	448	391	19
12:00 - 12:59	413	356	17
13:00 - 13:59	274	247	12
14:00 - 14:59	234	199	10
15:00 - 15:59	180	155	7
16:00 - 16:59	132	125	6
17:00 - 17:59	114	99	5
18:00 - 18:59	110	99	5
19:00 - 19:59	97	89	4
20:00 - 20:59	105	95	5
21:00 - 21:59	114	104	5
22:00 - 22:59	65	59	3
23:00 - 23:59	61	56	3
Total	2.743	2.087	



Ação: RITM0169716 - Conheça 6 dicas incríveis para se desenvolver profissionalmente!

Links

Assunto: Conheça 6 dicas incríveis para se desenvolver profissionalmente!
 Mensagem: RITM0157638 - EMKT - Quer desenvolver sua carreira



Link	Únicos	Total	%
Sem título 1			
https://senna.ias.or(...)/SPRP_Raquel_Mestrado	115	173	99,43
Sem título 0			
https://drive.google(...)/DXRqmpgE9YMbO3ieY6XI	1	1	0,57
Total	116	174	



Ação: RITM0169716 - Conheça 6 dicas incríveis para se desenvolver profissionalmente!

Domínios

Assunto
Mensagem

Conheça 6 dicas incríveis para se desenvolver profissionalmente!
RITM0157638 - EMKT - Quer desenvolver sua carreira

Domínio	Processados	Erros	Abertas	Links
gmail.com	7034	3	1749	95
hotmail.com	3005	0	224	8
outlook.com	580	0	41	3
live.com	139	0	10	0
yahoo.com.br	123	0	20	2
outlook.com.br	51	0	0	0
icloud.com	44	0	0	0
bol.com.br	36	0	6	0
hotmail.com.br	33	0	3	0
yahoo.com	28	0	5	2
uea.edu.br	18	0	0	0
ciee.org.br	17	15	1	0
alu.ufc.br	13	0	4	0
ciee.com	8	0	0	0
ufrn.edu.br	8	0	0	0
aluno.uece.br	8	0	4	0
gmail.com	7	0	0	0
uol.com.br	6	0	0	0
gamil.com	5	0	0	0
gmail.com.br	4	0	0	0
ymail.com	4	0	2	0
inss.gov.br	4	0	4	4
hotmal.com	3	0	0	0
sememail.com	3	0	0	0
hotmai.com	3	0	0	0
sememail.com.br	3	0	0	0
gmal.com	3	0	0	0
me.com	3	0	0	0
homail.com	3	0	0	0
gamil.com	3	0	0	0
gmaill.com	3	0	0	0
email.com	3	0	0	0
acad.ifma.edu.br	3	0	0	0
inpa.gov.br	3	1	0	0
siasp.com.br	2	0	0	0
yandex.com	2	0	0	0
hotmal.com	2	0	0	0
gmial.com	2	0	0	0
msn.com	2	0	0	0
agu.gov.br	2	0	0	0
tem.com	2	0	0	0
oulook.com	2	0	0	0
naotem.com	2	0	0	0
...



Ação: RITM0169716 - Conheça 6 dicas incríveis para se desenvolver profissionalmente!

Ações encadeadas

Assunto: Conheça 6 dicas incríveis para se desenvolver profissionalmente!
 Mensagem: RITM0157638 - EMKT - Quer desenvolver sua carreira?

Esta ação não tem eventos para encadramento.



Ação: RITM0169716 - Conheça 6 dicas incríveis para se desenvolver profissionalmente!

Remoção

Assunto: Conheça 6 dicas incríveis para se desenvolver profissionalmente!
 Mensagem: RITM0157638 - EMKT - Quer desenvolver sua carreira?

Endereço	Nome	Data
costatamanda2008@gmail.com		14/02/2020 09:48
phael321@gmail.com		11/02/2020 15:17
leticiaabragabranco@gmail.com		11/02/2020 14:27
jadbrp18@gmail.com		11/02/2020 11:16

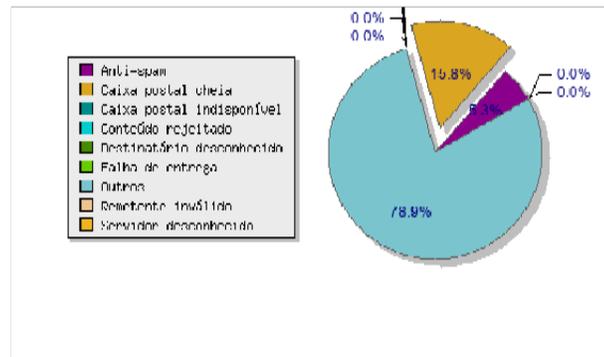


Ação: RITM0169716 - Conheça 6 dicas incríveis para se desenvolver profissionalmente!

Erros

Assunto
Mensagem

Conheça 6 dicas incríveis para se desenvolver profissionalmente!
RITM0157638 - EMKT - Quer desenvolver sua carreira



Descrição	Total	%
Anti-spam	1	5,26
Caixa postal cheia	3	15,79
Caixa postal indisponível	0	0
Conteúdo rejeitado	0	0
Destinatário desconhecido	0	0
Falha de entrega	0	0
Outros	15	78,95
Remetente inválido	0	0
Servidor desconhecido	0	0
Total	19	

ANEXO H

RELATÓRIO DE AÇÃO DO DISPARO DE E-MAILS EM 27/02/2020



Ação: RITM0178099 - Resposta nossa pesquisa e ganhe um e-book!

Resumo

Data de criação	27/02/2020 16:39
Data de envio	28/02/2020 08:42
Fim do envio	28/02/2020 08:48
Assunto	Resposta nossa pesquisa e ganhe um e-book!
Remetente	CIEE <noreply@ciee.com.br>
Endereço de retorno	ciee@ciee.com.br
Mensagem	RITM0178099 - Resposta nossa pesquisa e ganhe um e-book!
Pedidos de remoção	3
Queixa de spam	0
Listas de contatos	200131-mailng-carreiralabbase



Mensagens abertas x mensagens entregues:	29,88 %
Mensagens com links acessados x mensagens entregues:	6,55 %
Mensagens com links acessados x mensagens abertas:	21,93 %
Mensagens sem links acessados x mensagens abertas:	78,07 %

Mensagens processadas	11.324
Mensagens entregues	6.333
Mensagens abertas	1.892
Mensagens com links acessados	415
Mensagens não abertas	4.441
Mensagens com links não acessados	5.918
Mensagens não entregues	19



Ação: RITM0178099 - Responda nossa pesquisa e ganhe um e-book!

Data e Hora

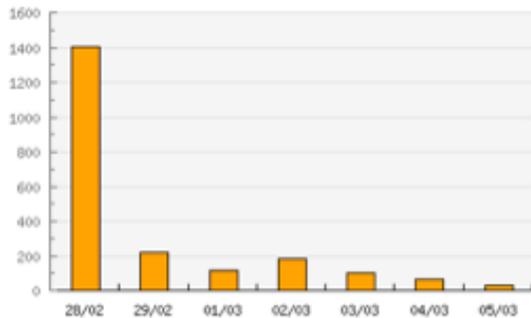
Assunto

Responda nossa pesquisa e ganhe um e-book!

Mensagem

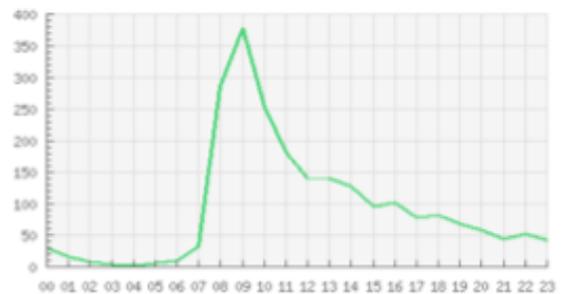
RITM0178099 - Responda nossa pesquisa e ganhe um e-book!

Visualizações por Data



Data	Total	Únicos	%
28/02/2020	2.010	1.403	74,15
29/02/2020	299	220	11,63
01/03/2020	154	114	6,03
02/03/2020	238	182	9,62
03/03/2020	135	102	5,39
04/03/2020	91	64	3,38
05/03/2020	34	28	1,48
Após	0	0	0
Total	2.961	1.892	

Visualizações por Hora



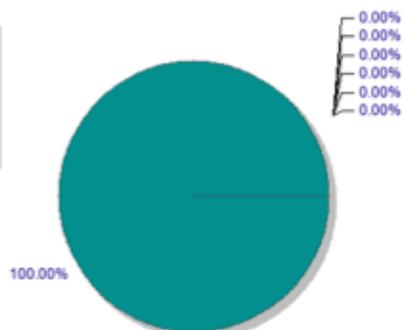
Hora	Total	Únicos	%
00:00 - 00:59	41	30	2
01:00 - 01:59	22	17	1
02:00 - 02:59	9	8	0
03:00 - 03:59	6	5	0
04:00 - 04:59	2	2	0
05:00 - 05:59	10	6	0
06:00 - 06:59	13	10	1
07:00 - 07:59	41	33	2
08:00 - 08:59	401	287	15
09:00 - 09:59	531	379	20
10:00 - 10:59	333	255	13
11:00 - 11:59	249	182	10
12:00 - 12:59	173	141	7
13:00 - 13:59	180	141	7
14:00 - 14:59	165	129	7
15:00 - 15:59	125	97	5
16:00 - 16:59	138	102	5
17:00 - 17:59	101	79	4
18:00 - 18:59	103	82	4
19:00 - 19:59	83	68	4
20:00 - 20:59	64	59	3
21:00 - 21:59	59	44	2
22:00 - 22:59	62	53	3
23:00 - 23:59	50	43	2
Total	2.961	1.892	



Ação: RITM0178099 - Responda nossa pesquisa e ganhe um e-book!

Links

Assunto Responda nossa pesquisa e ganhe um e-book!
 Mensagem RITM0178099 - Responda nossa pesquisa e ganhe um e-book!



Link	Únicos	Total	%
Sem título 0			
https://senna.ias.or(...)86D4798D45112ADC4C60	415	631	100,00
facebook			
http://www.facebook.com/oficial.ciee	0	0	0
instagram			
http://www.instagram.com/oficial.ciee	0	0	0
linkedin			
http://www.linkedin.com/company/oficialciee	0	0	0
twitter			
http://www.twitter.com/ciee_oficial1	0	0	0
youtube			
http://www.youtube.com/oficialciee	0	0	0
Total	415	631	

Domínios

Assunto

Responda nossa pesquisa e ganhe um e-book!

Mensagem

RITM0178099 - Responda nossa pesquisa e ganhe um e-book!

Domínio	Processados	Erros	Abertas	Links
gmail.com	7029	3	1486	323
hotmail.com	3003	0	258	55
outlook.com	580	0	59	16
live.com	139	0	11	4
yahoo.com.br	123	0	31	4
outlook.com.br	51	0	0	0
icloud.com	44	0	0	0
bol.com.br	36	0	5	3
hotmail.com.br	33	0	3	0
yahoo.com	28	0	6	2
uea.edu.br	18	0	0	0
clee.org.br	17	15	1	0
alu.ufc.br	13	0	5	1
clee.com	8	0	0	0
ufrn.edu.br	8	0	3	0
aluno.uece.br	8	0	3	1
gmal.com	7	0	0	0
uol.com.br	6	0	1	0
gamil.com	5	0	0	0
gmail.com.br	4	0	0	0
inss.gov.br	4	0	4	4
ymail.com	4	0	3	1
hotmial.com	3	0	0	0
sememail.com	3	0	0	0
hotmai.com	3	0	0	0
sememail.com.br	3	0	0	0
gmal.com	3	0	0	0
me.com	3	0	0	0
homail.com	3	0	0	0
gamail.com	3	0	0	0
gmaill.com	3	0	0	0
email.com	3	0	0	0
lnpa.gov.br	3	1	0	0
acad.ifma.edu.br	3	0	1	0
siasp.com.br	2	0	0	0
yandex.com	2	0	0	0
hotmai.com	2	0	0	0
gmial.com	2	0	0	0
msn.com	2	0	0	0
agu.gov.br	2	0	0	0
tem.com	2	0	0	0
gmail.om	2	0	0	0
gmil.com	2	0	0	0
...



Ação: RITM0178099 - Responda nossa pesquisa e ganhe um e-book!

Ações encadeadas

Assunto	Responda nossa pesquisa e ganhe um e-book!
Mensagem	RITM0178099 - Responda nossa pesquisa e ganhe um e-book!

Esta ação não tem eventos para encadeamento.



Ação: RITM0178099 - Resposta nossa pesquisa e ganhe um e-book!

Remoção

Assunto Resposta nossa pesquisa e ganhe um e-book!
 Mensagem RITM0178099 - Resposta nossa pesquisa e ganhe um e-book!

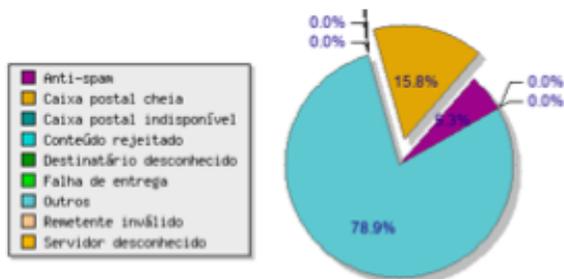
Endereço	Nome	Data
ivanizia15@hotmail.com		28/02/2020 10:41
lagotrindade68@gmail.com		28/02/2020 22:27
diego.wenndson@gmail.com		03/03/2020 09:18



Ação: RITM0178099 - Resposta nossa pesquisa e ganhe um e-book!

Erros

Assunto Resposta nossa pesquisa e ganhe um e-book!
 Mensagem RITM0178099 - Resposta nossa pesquisa e ganhe um e-book!



Descrição	Total	%
Anti-spam	1	5,26
Caixa postal cheia	3	15,79
Caixa postal indisponível	0	0
Conteúdo rejeitado	0	0
Destinatário desconhecido	0	0
Falha de entrega	0	0
Outros	15	78,95
Remetente inválido	0	0
Servidor desconhecido	0	0
Total	19	