

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Bacharelado em Psicologia

Pedro Henrique Minotto Serafim

**Adaptação e Avaliação de uma Intervenção Online de Planejamento de Carreira
para Estudantes Universitários:**
Um Estudo de Viabilidade

Porto Alegre
2022

Pedro Henrique Minotto Serafim

**Adaptação e Avaliação de uma Intervenção Online de Planejamento de Carreira
para Estudantes Universitários:**
Um Estudo de Viabilidade

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do título de bacharel em Psicologia
do Instituto de Psicologia da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Pereira
Teixeira

Co-orientadora: Me. Isabela Menezes de
Oliveira

Porto Alegre

2022

Pedro Henrique Minotto Serafim

**Adaptação e Avaliação de uma Intervenção Online de Planejamento de Carreira
para Estudantes Universitários:**

Um Estudo de Viabilidade

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do título de bacharel em Psicologia
do Instituto de Psicologia da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Pereira
Teixeira

Co-orientadora: Me. Isabela Menezes de
Oliveira

Aprovada em: Porto Alegre, 27 de abril de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Marco Antônio Pereira Teixeira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dra. Cláudia Sampaio Corrêa da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Me. Isabela Menezes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

À minha família e amigos que foram meu
suporte emocional durante os anos de
graduação

New words make new worlds (Mark Savickas)

RESUMO

Este estudo de viabilidade do tipo piloto tem por objetivo apresentar o desenvolvimento, adaptação e a avaliação de uma intervenção *online* em grupo na área de planejamento de carreira voltada a estudantes universitários, com base no modelo teórico *Hope-Action Theory*. A amostra foi composta por 20 participantes que participaram da intervenção com idades entre 19 e 39 anos ($M = 25,4$; $DP = 5,33$), de ambos os sexos. Foram encontradas mudanças nas variáveis que avaliavam comportamentos adaptativos para a carreira, projeto de vida e esperança com tamanhos de efeito significativos. Além disso, este trabalho discute questões relacionadas ao processo de desenvolvimento de um futuro estudo quase-experimental, considerando as dificuldades encontradas para a realização de uma pesquisa que envolva coleta de dados e uma intervenção em grupo.

Palavras-chave: estudantes universitários; esperança; adaptabilidade de carreira; planejamento de carreira; orientação para o futuro

ABSTRACT

This present pilot feasibility study aims to present the development, adaptation and evaluation of an online group intervention in the area of career planning aimed at university students, based on the Hope-Action Theory. The sample consisted of 20 participants who participated in the intervention aged between 19 and 39 years ($M = 25.4$; $SD = 5.33$), of both sexes. Changes were found in the variables that assessed adaptive behaviors for career, life project and hope with significant effect sizes. Furthermore, this work discusses issues related to the process of developing a future quasi-experimental study, considering the difficulties encountered in carrying out a research that involves data collection and group intervention.

Keywords: undergraduate students; hope; career adaptability; career planning; future orientation

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

HAT – *Hope-Action Theory*

OTF – Orientação Temporal Futura

TCC – Teoria da Construção da Carreira

PTF – Perspectiva Temporal Futura

OF – Orientação para o Futuro

PV – Projeto de Vida

SOP – Serviço de Orientação Profissional

NAE – Núcleo de Apoio ao Estudante

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

COMGRAD – Comissões de Graduação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SCCI – *Student Career Construction Inventory*

LPS – *Life Project Scale*

ADHS – *Adult Dispositional Hope Scale*

LOT-R – *Life-Orientation Test-Revised*

DASS-21 – *Depression, Anxiety and Stress Scale*

CAAS – *Career Adapt-Abilities Scale*

NEIC – Núcleo de Estudos de Intervenção em Carreira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	HOPE-ACTION THEORY (HAT)	11
1.1.1	<i>Intervenções utilizando a Hope-Action Theory</i>	13
1.2	ADAPTABILIDADE DE CARREIRA	17
1.3	ESPERANÇA E OTIMISMO	20
1.3.1	Esperança	20
1.3.2	Otimismo	21
1.4	ORIENTAÇÃO TEMPORAL FUTURA (OTF)	22
1.5	PROJETO DE VIDA	23
1.6	ANSIEDADE, DEPRESSÃO E ESTRESSE NA POPULAÇÃO UNIVERSITÁRIA	25
2	PROBLEMA DE PESQUISA E HIPÓTESES	25
3	OBJETIVOS	26
3.1	OBJETIVO GERAL	26
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	26
4	METODOLOGIA	26
4.1	DELINEAMENTO	26
4.2	PROCEDIMENTOS	27
4.3	PARTICIPANTES	32
4.4	INSTRUMENTOS	32
4.5	ANÁLISES ESTATÍSTICAS	34
4.6	ASPECTOS ÉTICOS	34
5	RESULTADOS	34
6	DISCUSSÃO	36
6.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE OS EFEITOS DA INTERVENÇÃO	36
6.2	CONSIDERAÇÕES PARA UM FUTURO ESTUDO QUASE- EXPERIMENTAL	40
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
	REFERÊNCIAS	45
	APÊNDICE A	54
	APÊNDICE B	59

APÊNDICE C	60
ANEXO A — TCLE	62
ANEXO B — INFORMAÇÕES SOCIODEMOGRÁFICAS.....	64
ANEXO C — SCCI.....	67
ANEXO D — PLS	69
ANEXO E — ADHS	72
ANEXO F — LOT-R.....	73
ANEXO G — DASS-21	74
ANEXO H — CAAS	76
ANEXO I — OTFS	78

1 INTRODUÇÃO

As mudanças tecnológicas e o advento da economia globalizada na virada do século XX para o século XXI construíram uma nova lógica que estrutura o mercado de trabalho e a sociedade. Com isso, a ideia de que carreira seria uma sequência de posições dentro de uma organização passa a se desconstruir, e transições e mudanças se tornam cada vez mais comuns e imprevisíveis e novos desafios surgem para os indivíduos no mundo do trabalho (AMUNDSON, 2005; FOUAD, 2007; LENT, 2013; SAVICKAS, 2010, 2013; SAVICKAS et al., 2009). Consequentemente, planejar a carreira se torna um desafio que demanda competências para lidar com essa não linearidade e imprevisibilidade (SULLIVAN; BARUCH, 2009).

Considerando esse cenário, universitários podem enfrentar um desafio com relação ao planejamento da carreira, visando a transição do ambiente da Universidade para o mercado de trabalho. Para isso, devem explorar rotas possíveis para inserção no mercado, formular objetivos e planos específicos e terem prontidão para enfrentar mudanças e obstáculos (LENT; BROWN, 2013). Esse período de transição pode ser acompanhado de sofrimento, considerando que muitos estudantes universitários estão construindo suas primeiras experiências de trabalho, e realizando a transição do papel de estudante para o papel de trabalhador. Nesse contexto, se torna relevante a produção de intervenções para esse público que promovam adaptabilidade e esperança, visando o desenvolvimento de competências e habilidades que ajudem a lidar com as mudanças e a tomarem decisões de carreira que sejam mais fiéis aos objetivos, valores, interesses e habilidades de cada um (BUYUKGOZE-KAVAS, 2016).

Promover adaptabilidade para um mundo do trabalho cada dia mais volátil, o que produz a implementação de comportamentos mais adaptativos, bem como a promoção de maiores níveis de esperança, otimismo e preocupação com o futuro são importantes contribuições que podem ser destinadas a essa população, o que se relaciona de forma positiva com o aumento do comportamento exploratório (MARQUES; GALLAGHER; LOPEZ, 2017; SIDIROPOULOU-DIMAKAKOU et al., 2015), a redução de níveis de sofrimento psicológico (HARTUNG; TABER, 2008; WILKINS et al., 2014), maior desempenho acadêmico (MERINO-TEJEDOR; HONTANGAS; BOADA-GRAU, 2016), possibilitando que os participantes desenvolvam mais recursos pessoais positivos para lidar com os desafios do mercado

de trabalho no século XXI. Para isso, é importante que as intervenções sejam desenvolvidas, adaptadas e avaliadas, visando identificar, por exemplo, se as atividades propostas contribuem para o aumento de indicadores positivos referentes à carreira e/ou para a redução de indicadores negativos. Considerando que a experiência na universidade é um contexto propício para o desenvolvimento de comportamentos exploratórios em relação à carreira, entende-se que é importante desenvolver intervenções para este público.

A pandemia da COVID-19 demandou a realização de adequações para novas intervenções organizadas para ocorrer na modalidade *online*, devendo, portanto, ser desenvolvidos estudos que sejam capazes de medir a qualidade dos efeitos dessas intervenções, bem como buscar compreender os desafios dessa adequação e possíveis modos de operacionalizar para que sejam o mais efetivas possível. Em decorrência disso, este estudo buscará avaliar adaptações necessárias e desafios para a realização de uma intervenção *online* que busca contribuir para que universitários desenvolvam maior adaptabilidade e tenham ferramentas para organizar e estruturar um planejamento de carreira. A intervenção deste estudo trata-se de uma adaptação de pesquisas realizadas anteriormente, que ocorreram na modalidade presencial (ALVES; TEIXEIRA, 2020).

Este estudo de viabilidade do tipo piloto, buscou analisar se a intervenção promoveu efeitos nos construtos de adaptabilidade de carreira, esperança, otimismo, projeto de vida, orientação temporal futura, buscando verificar pontos positivos e pontos a serem aprimorados ou modificados na intervenção. O método de trabalho foi elaborado tendo como base a *Hope-Action Theory (HAT)*. Além disso, se buscará analisar questões relacionadas a dificuldades processuais para o desenvolvimento de um estudo quase-experimental, buscando compreender possíveis ajustes e melhorias para um melhor delineamento de estudo. A seguir, serão apresentados os aspectos teóricos e metodológicos relacionados a este estudo e, na sequência, serão apresentados os resultados e a discussão teórica.

1.1 HOPE-ACTION THEORY (HAT)

A *HAT* foi desenvolvida como uma nova forma de pensar a carreira no século XXI, tendo como objetivo construir maneiras criativas dos indivíduos considerarem o contexto do seu trabalho e manejar a carreira de maneira efetiva (NILES, 2011). Ela foi derivada da integração de três modelos teóricos: a Teoria da Agência Humana de

Bandura, a Teoria da Esperança de Snyder e a Teoria de Carreira Proteana de Douglas Hall's (NILES; IN; AMUNDSON, 2014). Considerando o conceito de esperança, a teoria abarca os três componentes (agência, rotas e metas) como pilares centrais (NILES, 2011).

Ela busca, por meio da adaptabilidade de carreira, incorporar estratégias de desenvolvimento de autoconsciência e consciência relacionadas ao trabalho. Esses objetivos são construídos buscando gerar atitudes e comportamentos específicos para a autogestão da carreira: esperança, autorreflexão, clareza de si, visionamento, estabelecimento de metas, planejamento e implementação e adaptação (NILES et al., 2016, 2010; NILES, 2011; NILES; IN; AMUNDSON, 2014). Importante diferenciar que o conceito de adaptabilidade de carreira utilizado nesta teoria, não faz referência ao conceito da Teoria da Construção da Carreira (TCC), mas no sentido de entender adaptabilidade como a capacidade de responder a mudanças do ambiente e em si mesmo e a partir da integração dessas informações transformá-las em uma ação para a carreira de maneira efetiva (NILES; HARRIS-BOWLSBEY, 2014), enquanto a adaptabilidade de carreira proposta por Savickas et al. (2012) é definida como um recurso psicossocial que contribui para que o indivíduo lide com tarefas ocupacionais e esteja preparado para os desafios que surjam na carreira.

A autorreflexão envolve a capacidade do indivíduo de entender seu autoconceito dentro de determinados contextos. Isso envolve a habilidade de se fazer questionamentos importantes sobre si mesmo em diferentes situações (NILES et al., 2016; NILES, 2011). Ela envolve a intenção de considerar a interação entre a pessoa e seu ambiente (NILES; IN; AMUNDSON, 2014). A clareza de si está relacionada ao desenvolvimento e elaboração de respostas a esses questionamentos e circunstâncias (NILES, 2011).

O visionamento envolve a capacidade de ter ideias e gerar possibilidades de futuro relacionados à carreira, bem como a identificação de possíveis desfechos e, a partir daí, ser capaz de refletir e gerar objetivos e estratégias de implementação para alcançá-los (NILES, 2011). O visionamento possibilita destacar os sonhos, os desejos e a paixão do indivíduo, considerando não apenas o que é provável, mas sim o que se deseja, utilizando a técnica de *brainstorming*, que consiste em uma técnica de produzir o maior número de ideias de futuros possíveis, desconsiderando o quão possíveis e realizáveis são esses futuros. Após o visionamento, deve-se então voltar para a autorreflexão e clareza de si para verificar quais futuros são desejáveis e

prováveis (NILES; IN; AMUNDSON, 2014). A partir daí o indivíduo planeja e desenvolve seus objetivos, produzindo possíveis rotas para se mover da situação atual para o futuro e, após a implementação, novas informações sobre si mesmo e sobre os ambientes são produzidas que exigem adaptação e reflexão. Como pode-se perceber, o processo é circular e acontecerá ao longo de toda a vida (NILES, 2011; NILES; IN; AMUNDSON, 2014).

Para a construção da intervenção deste estudo, foi utilizado os princípios teóricos e práticos da *HAT* como norteadores para a estrutura e desenho dos encontros (as descrições das estruturas dos encontros do grupo estão descritas na metodologia deste estudo). Para fins de análises do desfecho da intervenção, foram selecionadas variáveis diretamente relacionadas à carreira (*Student Career Construction Inventory*, Escala de Adaptabilidade de Carreira), bem como variáveis não diretamente relacionadas (Escala de Projeto de Vida, *Adult Dispositional Hope Scale*, *Life-Orientation Test-Revised*, Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse, *Future Time Orientation Scale*), considerando orientações para o delineamento de estudos da área de carreira (WHISTON, 2002).

1.1.1 Intervenções utilizando a Hope-Action Theory

Amundson et al. (2018) avaliaram grupos de intervenção nas modalidades presencial e online com os objetivos de identificar como o desenvolvimento de competências relacionadas à esperança influenciam nas ações de quem está buscando emprego. Além disso, eles também buscaram entender como baixos níveis de esperança influenciam nas ações de indivíduos desempregados que estavam em processo de busca de emprego. Há cinco modelos de intervenção que têm como objetivo desenvolver competências de carreira baseada no conceito da *Hope-Action Theory*, mas com diferentes ênfases. São elas: *Career Flow*, *Circle of Strengths*, *Walking the problem*, *Two or three chairs* e *Staying Afloat*, e seus objetivos são, respectivamente, desenvolver autorreflexão (*Career Flow*); esperança e clareza de si (*Circle of Strengths*); esperança, visionamento, estabelecimento de metas e planejamento (*Walking the problem*); esperança, estabelecimento de metas e planejamento (*Two or three chairs*); e implementação e adaptação de objetivos de carreira (*Staying Afloat*; NILES et al., 2016). Considerando esses objetivos, para este estudo foram utilizadas variáveis correlatas, conforme demonstrado na **Tabela 1**.

Tabela 1**Variáveis Analisadas considerando a HAT**

Modelo da HAT	Variáveis
Reflexão	SCCI ¹ - Cristalização LPS ² – Identificação CAAS ⁵ – Controle
Clareza de si	SCCI ¹ - Cristalização LPS ² – Identificação CAAS ⁵ - Controle LOT-R ⁴
Visionamento	SCCI ¹ - Exploração SCCI ¹ - Decisão LPS ² - Envolvimento CAAS ⁵ - Preocupação CAAS ⁵ - Controle CAAS ⁵ - Curiosidade FTOS ⁶ - Distância FTOS ⁶ - Conectividade
Metas e Planejamento	SCCI ¹ - Preparação LPS ² - Envolvimento ADHS ³ - Rotas ADHS ³ - Agência LOT-R ⁴ CAAS ⁵ - Preocupação CAAS ⁵ - Controle CAAS ⁵ - Confiança FTOS ⁶ - Conectividade FTOS ⁶ - Distância
Implementação e Adaptação	SCCI ¹ - Preparação LPS ² - Envolvimento FTOS ⁶ - Conectividade CAAS ⁵ – Curiosidade CAAS ⁵ - Confiança ADHS ³ - Agência ADHS ³ - Rotas
Esperança	ADHS ³ - Rotas ADHS ³ - Agência

Nota: ¹Student Career Construction Inventory ²Life Project Scale

³Adult Dispositional Hope Scale ⁴Life Orientation Test-Revised

⁵Career Adapt-Abilities Scale ⁶Future Time Orientation Scale

As intervenções foram aplicadas em contexto estadunidense e canadense, no entanto, é ressaltado pelos autores que também existem protocolos de avaliação de intervenção com o modelo em países como Alemanha, Suíça, Turquia e Coréia do Sul (NILES et al., 2016). No contexto canadense, Clarke et al. (2018) testaram a aplicação

das cinco ênfases de intervenções utilizando o modelo da *Hope-Action* e compararam os desfechos em atendimentos presenciais ou *online* aplicados individualmente. Na modalidade *online*, as atividades foram aplicadas em sessões síncronas e assíncronas, em que nos conteúdos assíncronos os participantes podiam acessar vídeos, cadernos de atividades, entre outros conteúdos, e apenas no encontro síncrono individual com o orientador compartilhar suas reflexões e dúvidas sobre a carreira. Na modalidade presencial, a intervenção foi composta por dois encontros de duas horas cada. Clarke et al. (2018) também avaliaram as competências de *Hope-Action* e medidas de identidade vocacional, autoeficácia e engajamento de carreira. Na intervenção presencial, foram observadas diferenças estatisticamente significativas em grande parte das competências em relação à carreira, com exceção da dimensão de autorreflexão e adaptação. Na intervenção *online*, todas as dimensões e construtos apresentaram diferenças estatisticamente significativas pré e pós-intervenção, e a dimensão adaptação foi a única a não obter uma diferença com nível de significância de $p < 0,001$, mas de $p < 0,05$. Comparando os grupos presencial e *online*, não foram obtidas diferenças estatisticamente significativas em nenhuma dimensão ou construto, apresentando evidências favoráveis ao desenvolvimento da intervenção nos dois contextos.

Em outra intervenção conduzida por Yoon et al. (2018) com muçulmanos refugiados no Canadá, uma intervenção de dez dias (5h/dia) com base no desenvolvimento de competências de carreira avaliou participantes da intervenção com um grupo controle que estava na lista de espera para participar das atividades propostas. Ao fim da intervenção, foi observado que os participantes apresentaram melhoras nos níveis de competências para a carreira centrada na esperança, de autoeficácia geral e clareza para busca de emprego, mas não apresentaram diferenças nos níveis de adaptabilidade de carreira. Nove meses após o fim da intervenção os participantes que conseguiram uma inserção no mercado de trabalho responderam a novos instrumentos sobre seus níveis de satisfação com o emprego que obtiveram e os indivíduos que participaram do grupo experimental apresentaram maiores níveis de engajamento no trabalho e de esperança do que aqueles que conseguiram um emprego e participaram do grupo controle.

Alves e Teixeira (2020), utilizando o modelo da *Hope-Action Theory* elaboraram uma intervenção presencial em grupo para universitários no Brasil, cujo objetivo era incrementar os níveis de esperança, otimismo, adaptabilidade de carreira

e das dimensões do *Hope-Action Inventory*. O estudo foi de delineamento quase-experimental e utilizou um grupo de comparação não-equivalente, composto de estudantes universitários que não estavam na lista de espera para participar do grupo. A intervenção foi composta de três encontros presenciais de duas horas cada. Ao fim da intervenção, foi observado que o grupo de intervenção apresentou aumento para as variáveis investigadas, com exceção das variáveis visionamento, implementação, agência e confiança (adaptabilidade de carreira). É importante ressaltar que, diferente das intervenções aplicadas no Canadá, esta intervenção utilizou medidas de rastreio para depressão, ansiedade e estresse, optando por não incluir no grupo de intervenção participantes que obtinham níveis acima de severo, considerando os parâmetros estabelecidos pela *Depression, Anxiety Stress Scale – 21 – DASS-21* (LOVIBOND; LOVIBOND, 1995).

Os resultados das intervenções apresentadas nesta seção indicam que o modelo da *Hope-Action Theory* é viável para diversos grupos, como desempregados, universitários e refugiados. Apesar das cautelas em generalizar os resultados de cada uma das intervenções, nota-se que a esperança é um construto que deve ser aprofundado e explorado na elaboração de intervenções em carreira e ter um modelo teórico que ressalte a importância deste conceito pode ser de grande valor para o desenvolvimento das intervenções. É possível observar também que o desenvolvimento e avaliação de intervenções *online* utilizando este modelo é ainda mais incipiente que as realizadas presencialmente. Amundson et al. (2016) indicam que a adaptação de intervenções presenciais para a modalidade *online* não devem ser uma mera transposição, mas considerar as diferenças de ambiente, abordagem dos participantes e limitações diferentes de uma intervenção presencial para que se tenha uma intervenção efetiva.

Por isso, tendo como base a intervenção presencial desenvolvida e avaliada por Alves e Teixeira (2020), propõe-se para esse estudo a adaptação para a modalidade *online*, a fim de avaliar seus efeitos nos estudantes universitários e verificar metodologicamente se as práticas adotadas serão bem-sucedidas. Nas seções a seguir, iremos discutir brevemente sobre as variáveis que utilizaremos neste estudo a fim de avaliar os efeitos da intervenção.

1.2 ADAPTABILIDADE DE CARREIRA

A Teoria da Construção da Carreira (TCC) compreende a carreira sob uma ótica contextualista, subjetiva e construtivista, colocando o desenvolvimento como um caminho para a adaptação ao ambiente. Essa teoria busca compreender como as pessoas se constroem e se constituem, além de colocar sob enfoque perspectivas mais contemporâneas de carreira e do mundo do trabalho (SAVICKAS, 2013). Portanto, o conceito de adaptação é algo central para o entendimento que possui sobre carreira e desenvolvimento.

Nesse contexto, os indivíduos serão compreendidos como diferentes em sua disposição e habilidade para se engajarem em comportamentos positivos relacionados à carreira. Esses comportamentos permitem a integração do *self* com o trabalho (i.e. resultados da adaptação) (RUDOLPH et al., 2017; RUDOLPH; LAVIGNE; ZACHER, 2017; SAVICKAS, 2013). Ou seja, as pessoas diferem em seus recursos para mudar e gerenciar mudanças quando necessário (SAVICKAS, 2013).

Para a TCC, o conceito de adaptação estaria associado, portanto, à prontidão para mudar, aos recursos psicossociais necessários para mudança, aos comportamentos emitidos frente ao novo contexto e os resultados decorrentes desse processo (SAVICKAS, 2013). Considerando esses aspectos, Savickas et. al (2012) propõe o conceito de adaptabilidade de carreira, que é definido como um construto psicossocial que denota prontidão, bem como recursos que os indivíduos possuem para lidar com transições na carreira, mudanças traumáticas e mudanças naturais do desenvolvimento na carreira (SAVICKAS, 1997, 2013; SAVICKAS; PORFELI, 2011, 2012).

Esse conceito foi desenvolvido como uma proposta de um novo entendimento sobre o conceito de maturidade de carreira (FOUAD, 2007; SAVICKAS, 1997). O conceito de maturidade de carreira, proposto pela teoria de Donald Super, é definido como a “prontidão do indivíduo de tomar decisões vocacionais requeridas pelo currículo escolar” (FOUAD, 2007; SUPER; KIDD, 1979). Como é possível perceber, esse conceito acabava se restringindo ao desenvolvimento do sujeito até o final da adolescência, momento em que teria a capacidade de fazer escolhas e estar pronto para a transição da escola para o mercado de trabalho. Portanto, não daria conta das mudanças, transições e desafios que os adultos passam a enfrentar com a mudança do mundo do trabalho, sendo dado início, por conseguinte, a discussão sobre o

conceito de adaptabilidade de carreira que fora iniciada por Super & Knasel (1981) e, posteriormente, aprofundada por Savickas (1997).

Com isso, o conceito de adaptabilidade de carreira traz um entendimento mais amplo sobre o desenvolvimento, podendo ser analisado e utilizado para compreender mudanças na carreira em indivíduos de diferentes etapas do desenvolvimento e com diferentes questões de carreiras. Com a avaliação de adaptabilidade de carreira, é possível identificar prontidão para se adaptar e seu curso de desenvolvimento em termos de planos, exploração, autoconhecimento e habilidade para tomada de decisão (SAVICKAS, 1997, 2013). Considerando esses aspectos, é possível perceber semelhanças conceituais significativas entre o conceito de adaptabilidade de carreira para a *HAT* e para a TCC. Para a *HAT*, a adaptabilidade seria uma metacompetência, que avaliaria a capacidade e a motivação para lidar com o mundo do trabalho, frente a constantes mudanças (O'CONNELL; MCNEELY; HALL, 2008).

A adaptabilidade de carreira pode ser compreendida em três níveis, sendo que no nível mais elevado e abstrato estão as quatro dimensões da adaptabilidade de carreira: preocupação, controle, curiosidade e confiança. Essas dimensões representam recursos e estratégias gerais de adaptabilidade que os indivíduos usam para gerenciar mudanças, transições e traumas à medida que constroem suas carreiras.

A dimensão da preocupação está relacionada a atitudes e comportamentos relacionadas à preparação frente a mudanças e transições ocupacionais dentro de um futuro iminente ou distante. Estaria relacionada à capacidade de compreender uma linha de continuidade da experiência, em que o indivíduo possui o entendimento de que as atitudes no presente estão relacionadas a consequências no futuro. Ou seja, está relacionada ao planejamento e preparação para o futuro (SAVICKAS, 2013; SAVICKAS; PORFELI, 2012). Indivíduos que possuem maior preocupação estão mais propensos a ter comportamentos de planejamento e a pensar e se preparar para o futuro profissional (RUDOLPH et al., 2017), e a falta de preocupação estaria ligada ao sentimento de indiferença e falta de planejamento (SAVICKAS, 2013).

O controle é um conceito que se associa a aspectos de conscienciosidade, deliberação, organização e decisão durante o desenvolvimento vocacional e transições ocupacionais. Tal dimensão é relacionada a questões intrapessoais e não interpessoais (SAVICKAS, 2013; SAVICKAS; PORFELI, 2012). Além disso, está ligado a ideia de autorresponsabilização pelo próprio futuro e carreira (SAVICKAS;

PORFELI, 2012). Essa dimensão é relacionada positivamente com autodirecionamento para tomada de decisão, responsabilidade e eficácia (RUDOLPH et al., 2017). A falta de controle estaria relacionada à indecisão de carreira e pode ser representada como indecisão, procrastinação e impulsividade (SAVICKAS, 2013).

A dimensão da curiosidade estaria relacionada a comportamentos exploratórios e busca de informação. A exploração e a reflexão sobre experiências permitem instruir os indivíduos sobre como o mundo funciona e com isso aumentam a competência e o autoconhecimento, bem como informações sobre possíveis ocupações. O comportamento exploratório, por consequência, produz maior realismo e objetividade para a realização de escolhas (RUDOLPH et al., 2017; SAVICKAS, 2013; SAVICKAS; PORFELI, 2012). A falta de curiosidade profissional pode levar ao irrealismo sobre o mundo do trabalho e imagens imprecisas de si mesmo (SAVICKAS, 2013).

A dimensão da confiança está relacionada a sentimentos de autoeficácia na capacidade de executar com sucesso um curso de ação necessário para fazer e implementar escolhas educacionais e vocacionais, o que permitiria o encontro de informações capazes de produzir aspirações (SAVICKAS, 2013; SAVICKAS; PORFELI, 2012). A falta de confiança na carreira pode resultar em inibição de carreira, impedindo a atualização de papéis e de projeto de vida (SAVICKAS, 2013). Ou seja, a confiança está ligada a crenças na capacidade de resolver problemas e de lidar com barreiras e superá-las (RUDOLPH et al., 2017).

A adaptabilidade, portanto, se desenvolve na interação entre o indivíduo e o contexto, visando a aplicação do autoconceito dentro dos diversos papéis de vida. Suas fronteiras não seriam delimitadas como um traço, mas sim, como a capacidade de autorregulação e competências psicossociais que modulam as estratégias e ações que permitem conquistar objetivos (SAVICKAS; PORFELI, 2012).

Portanto, aumentar os recursos de adaptabilidade de carreira pode ser considerado como um dos objetivos principais do aconselhamento de carreira. Estudos têm demonstrado correlações positivas entre adaptabilidade de carreira e esperança (BUYUKGOZE-KAVAS, 2016; SANTILLI et al., 2014; YOON et al., 2019), o que indica que intervenções que promovam esperança podem contribuir com o aumento da adaptabilidade de carreira. Entretanto, ressalta-se que estas comparações também podem depender do conceito de esperança adotado para a avaliação. Teorias que dão ênfase mais cognitiva ao desenvolvimento da esperança,

podem estar mais relacionadas ao desenvolvimento de recursos para o planejamento de carreira, o que justifica a inclusão do modelo de esperança proposto por Snyder (2002) na *HAT*, que será explicitado na seção 1.3.1.

1.3 ESPERANÇA E OTIMISMO

1.3.1 Esperança

De acordo com a Teoria da Esperança, proposta por Snyder (2002), o conceito de esperança seria definido pela capacidade cognitiva humana de construir rotas para atingir metas e objetivos e de acreditar ser capaz de seguir essas rotas (SNYDER, 1994, 2002; SNYDER et al., 1991, 2002). Ou seja, o conceito de esperança estaria atrelado à capacidade humana de conectar passado, presente e futuro e do entendimento de que as ações desempenhadas no presente terão uma resposta relativa ao futuro.

Três conceitos são importantes quando discutimos esperança sob o viés dessa perspectiva: metas, rotas e agência. A teoria apresenta o entendimento de que nossas ações diárias são realizadas considerando concepções de futuro que almejamos conquistar. Esse conceito se refere às metas, que podem variar dentro de um espectro temporal (SNYDER, 1994; SNYDER et al., 2000).

O conceito de rotas estaria vinculado a capacidade humana de percepção temporal, em que é possível perceber uma linha que conecta passado, presente e futuro. Com isso, o ser humano teria a capacidade de vincular as ações do presente com aprendizados do passado para pensar e planejar o futuro. Ou seja, as metas definiriam o destino, enquanto as rotas seriam os caminhos possíveis para chegar nesse destino (SNYDER, 1994).

A agência seria a capacidade percebida para usar as rotas para o atingimento de metas. Esse conceito estaria relacionado a energia mental utilizada para começar e seguir uma rota em todos os estágios para cumprir com determinada meta. Essa capacidade é importante principalmente em momentos mais desafiadores e difíceis (SNYDER, 1994; SNYDER et al., 1991).

Considerando esses conceitos, a Teoria da Esperança entende que apenas possuir metas não produz comportamentos, mas que é necessário também que as pessoas tenham confiança em si mesmas como capazes de atingir essas metas

(agência) e implementar ações (rotas) para conquistar objetivos pessoais (SNYDER, 2002).

Com relação a pesquisas realizadas com estudantes universitários, indivíduos que possuem maiores níveis de esperança desenvolvem maiores habilidades para resolução de problemas, desengajam menos em situações estressantes, possuem maior satisfação com a vida, melhor desempenho acadêmico e menores taxas de desistência do curso (CHANG, 1998; CURRY et al., 1997; SNYDER et al., 2002). Portanto, a esperança é um construto importante e quando apresentada em altos níveis está relacionada a desfechos positivos no ambiente universitário. Desenvolver intervenções que sejam capazes de produzir o aumento nos níveis de esperança para esse público é importante e deve ser estimulado dentro do contexto acadêmico.

1.3.2 Otimismo

O otimismo é uma variável psicológica importante para avaliar recursos que as pessoas possuem para lidar com situações estressantes (ASPINWALL; TAYLOR, 1992; SCHEIER; WEINTRAUB; CARVER, 1986). Pessoas mais otimistas tendem a enxergar desfechos mais positivos para suas ações, enquanto pessoas mais pessimistas tendem a antecipar desfechos negativos (SCHEIER; CARVER, 1985). Ao se confrontar com obstáculos, as pessoas podem reagir de maneiras diferentes que variam com relação ao nível que apresentam de otimismo e pessimismo. Expectativas de desfechos positivos costumam renovar os esforços das pessoas para atingir seus objetivos. No entanto, quando as expectativas não são suficientemente favoráveis, há redução do vigor em tomar ações para atingir objetivos ou simplesmente o desengajamento (SCHEIER; WEINTRAUB; CARVER, 1986). Carver e Scheier (1985) compreendem o otimismo a partir de uma ótica da teoria de autorregulação, que compreenderia o comportamento como o resultado de um sistema de *feedback* negativo. Ou seja, haveria um condicionamento da ação conforme a possibilidade de desfechos positivos ou não, bem como da sua capacidade real ou imaginária para desempenhar o comportamento desejado.

Há evidências de que o desenvolvimento de um padrão otimista estaria associado à genética e a experiências da infância (MENS; SCHEIER; CARVER, 2021). No entanto, a mudança para um direcionamento mais otimista é possível, todavia, ainda não há respostas para questões como se o efeito dessa mudança seria permanente e se traria os mesmos benefícios que naturalmente ocorrem com

otimistas (LOPEZ; SNYDER, 2012; MENS; SCHEIER; CARVER, 2021). Os resultados encontrados sobre a variação dos níveis de otimismo também não foram consistentes entre diferentes populações considerando espaço e eventos de vida (CHOPIK et al., 2020).

Algumas diferenças são significativas com relação à Teoria do Otimismo e a Teoria da Esperança. Primeiramente, a Teoria do Otimismo trata de expectativas de desfechos mais generalizadas em seu escopo (SCHEIER; WEINTRAUB; CARVER, 1986). Além disso, nesta teoria, os domínios de rota e de agência são mais implícitos como motivadores para o comportamento, enquanto na Teoria da Esperança esses domínios são centrais e se retroalimentam. Outra diferença importante diz relação a bases teóricas: enquanto o otimismo se baseia na teoria da autorregulação, a esperança possui mais ênfase na etiologia das emoções (SNYDER, 2002).

Em estudantes universitários, maiores níveis de otimismo estão associados a desfechos relacionados a menores níveis de evitação como estratégia para lidar com situações estressoras, melhores usos de *coping* ativo e uma maior incidência de comportamentos para busca de suporte social (ASPINWALL; TAYLOR, 1992). Considerando esses aspectos, torna-se importante realizar avaliações em níveis de otimismo em intervenções terapêuticas, pois há evidências na literatura de que é possível que intervenções promovam maiores níveis de otimismo (MALOUFF; SCHUTTE, 2017), no entanto, ainda não há clareza sobre a permanência desses efeitos a longo prazo, sendo necessário mais estudos para compreensão dessa variável.

1.4 ORIENTAÇÃO TEMPORAL FUTURA (OTF)

A Perspectiva Temporal Futura (PTF) é um campo de estudo que possui diferentes panoramas teóricos e abordagens, com variados entendimentos sobre os conceitos e construtos, bem como caráter metodológico diverso (COSCONI, 2019; COSCONI et al., 2020; SEGINER, 2009). De uma maneira geral, Orientação para o Futuro (OF) pode ser definida como a tendência dos indivíduos de se engajarem em pensamentos sobre o futuro (SEGINER, 2009), ou seja, a capacidade de o indivíduo colocar o futuro sob perspectiva e conectar-se com as emoções, pensamentos e comportamentos do presente (CALSTER; LENS; NUTTIN, 1987). Dentro desse entendimento, modelos buscam diferentes explicações e realizam diferentes interpretações. Duas grandes áreas podem ser encontradas nesse campo de estudo:

a área atemática possui o entendimento que sua construção é uma atitude generalizada de pensar sobre o futuro. Essa abordagem considera apenas as dimensões sobre pensar o futuro e não eventos específicos, experiências e outros objetos que constituem esse tema. Além disso, considera que haveria uma predisposição dos indivíduos para considerar o futuro e sua orientação para os comportamentos nos diversos domínios da vida. A categoria temática buscou entender a OTF tendo como base conteúdos narrativos relacionados a esperanças e medos dos indivíduos (COSCIONI et al., 2020; SEGNER, 2009).

Considerando que as teorias de PTF possuem diferenças em suas terminologias e metodologias de estudo (COSCIONI et al., 2020), iremos adotar neste trabalho o conceito definido por Coscioni (2019): a OTF é uma disposição pessoal relativa à preocupação dos impactos do futuro psicológico no funcionamento do presente psicológico em diferentes níveis.

Para este trabalho, o construto de OTF será considerado como possuindo duas dimensões: distância e conectividade. A conectividade seria a tendência de conectar atividades do presente com futuros objetivos e desfechos, bem como a preocupação com futuras consequências. A distância seria definida como a capacidade de percepção que o indivíduo consegue ter com relação do presente em direção ao futuro, ou seja, o quanto, em extensão, o indivíduo é capaz de se projetar no futuro (COSCIONI, 2019; HUSMAN; SHELL, 2008).

Pesquisas têm encontrado resultados de que perspectiva temporal é um componente de maturidade vocacional, de fatores para decisão da carreira, bem como um fator importante para o estabelecimento de objetivos (SAVICKAS; SILLING; SCHWARTZ, 1984; WALKER; TRACEY, 2012). Além disso, intervenções com o público universitário mostraram um ganho significativo em orientação para o futuro, o que resulta em aumento nos níveis de otimismo e de atitudes para o planejamento de carreira (MARKO; SAVICKAS, 1998). Alguns estudos também têm encontrado relações positivas significativas entre OTF e adaptabilidade de carreira (ÖZTEMEL; YILDIZ-AKYOL, 2021; PRASKOVA; JOHNSTON, 2021).

1.5 PROJETO DE VIDA

O conceito de projeto de vida não possui uma clara definição na literatura, sendo objeto de estudo de diferentes campos da ciência psicológica e apresentando estudos com metodologias variadas. No entanto, grande parte dos autores parecem

concordar que projetos de vida possuem fundamental importância para garantia de bem-estar, produção de sentido de vida e direcionamento do olhar para o futuro (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2016; PFUND; BONO; HILL, 2020).

Alguns autores compreendem que projeto de vida estaria relacionado a um direcionamento para o futuro, com objetivos estáveis e um senso de sentido e de valores relacionados a eles. Além disso, enfatizam o caráter social do projeto de vida, que estaria atrelado a fazer a diferença para o bem comum (DAMON; MENON; BRONK, 2003; HILL et al., 2010).

Outro conceito semelhante encontrado na literatura, seria o de projetos pessoais, definido por Little (1983), que considera que um projeto pessoal seriam ações que os indivíduos tomam, cujo objetivo seja atingir um estado de coisas previsto pelo indivíduo. Ele define que um projeto pessoal passaria por quatro estágios distintos que seriam a concepção, o planejamento, a ação e a finalização de um projeto.

Para fins deste trabalho, adotaremos o modelo descrito na tese de Vinicius Coscioni (2019), que define Projeto de Vida (PV) como

[...] um conjunto integrado e persistente de objetivos de curto a longo prazo orientado por um plano de ações que norteia o autoconceito e as atividades presentes.[...] Nessa definição, projeto de vida é compreendido como parte de três processos: identificação, ou seja, estabelecimento de objetivos; planejamento, ou seja, delimitação de planos de ação e; ação, ou seja, ações para atingir os objetivos” (2019, p. 10).

Cabe salientar aqui, portanto, que considerando os aspectos do novo contexto do mundo do trabalho (AMUNDSON, 2005; SAVICKAS, 2013), implementar um projeto de vida se torna um desafio, pois dele decorrem o processo de escolhas e de ações comprometidas com esse projeto que visam a implementação dessas escolhas. Estudos com o público universitário têm encontrado que a identificação de um projeto de vida (*purpose*) possui correlação positiva com maior senso de autoeficácia, melhor performance acadêmica, bem-estar, satisfação com a vida e esperança (DEWITZ; WOOLSEY; WALSH, 2009; MIKAEILI; NOURIZAD; HASHEMI, 2015; PFUND; BONO; HILL, 2020). Além disso, considerando que estudantes universitários, em sua maioria, estão no período de transição da adolescência para a fase adulta, período em que ocorre o desenvolvimento de aspectos de projetos de vida, intervenções para esse público que visam produzir ações para implementação desse projeto são importantes (PFUND; BONO; HILL, 2020).

1.6 ANSIEDADE, DEPRESSÃO E ESTRESSE NA POPULAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Estima-se que aproximadamente 9,3% dos brasileiros viva com algum tipo de transtorno de ansiedade, colocando o Brasil na posição do país com maior incidência de ansiedade no mundo (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2017). Dentro do contexto universitário, estudos têm encontrado que essa prevalência é de 37,75%, quase quatro vezes maior do que na população em geral (DEMENECH et al., 2021). A prevalência para depressão também é bastante alta, chegando a 28,51% (DEMENECH et al., 2021). Além disso, estudos têm mostrado um crescimento nessa prevalência durante a pandemia da COVID-19 (LI et al., 2021).

Acredita-se que essa alta prevalência esteja associada ao contexto universitário onde a competitividade, a preocupação com o futuro e o excesso de prazos e tarefas sejam fatores que contribuam para a baixa qualidade de saúde mental associada a essa população (DEMENECH et al., 2021). Portanto, intervenções que promovam saúde mental são importantes, buscando auxiliar estudantes a enfrentar um contexto desafiador.

Portanto, promover intervenções que ajudem universitários a construir o próprio projeto de vida e carreira é fundamental para que possam enfrentar os desafios do contexto universitário e do mundo do trabalho. Neste estudo, buscaremos avaliar os efeitos de uma intervenção *online* em grupo para esse público, buscando compreender potenciais ganhos por parte dos participantes, bem como avaliar desafios para a execução de uma pesquisa desse tipo.

2 PROBLEMA DE PESQUISA E HIPÓTESES

O presente estudo busca compreender as seguintes questões: quais seriam os efeitos nos níveis de esperança, otimismo, adaptabilidade de carreira, projeto de vida e orientação temporal futura, bem como sofrimento psicológico, relacionados a participação de estudantes universitários em uma intervenção de planejamento de carreira adaptada da modalidade presencial para a *online*? Quais são os desafios para a viabilidade da execução de um futuro estudo quase-experimental no que concerne ao processo de recrutamento dos participantes e participação nas atividades?

Para isso, elaborou-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: As atividades propostas na intervenção proporcionarão um aumento da autorreflexão, da clareza de si, do visionamento e no estabelecimento de metas e rotas, que serão medidas por instrumentos que avaliam os construtos de adaptabilidade de carreira, respostas adaptativas de carreira, esperança, otimismo, OTF e projeto de vida.

Hipótese 2: Considerando que a intervenção possui como objetivo o aumento de recursos psicológicos positivos, como esperança e otimismo e que sofrimento psicológico se correlaciona negativamente com esses construtos, espera-se que a intervenção produza uma redução nos níveis de sofrimento psicológico dos participantes.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo do presente estudo é avaliar a viabilidade para a elaboração de um estudo quase-experimental com intervenção *online* em grupo que buscaria produzir e avaliar o desenvolvimento de competências de planejamento de carreira em estudantes universitários.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar diferenças entre os níveis de adaptabilidade de carreira, esperança, otimismo, orientação temporal futura, projeto de vida e dos níveis de sofrimento psicológico antes (T1) e depois (T2) da intervenção;
- Realizar análises relativas ao processo e metodologia do estudo, buscando compreender aspectos processuais que poderiam ser aprimorados para o desenvolvimento de um estudo quase-experimental.

4 METODOLOGIA

4.1 DELINEAMENTO

Trata-se de estudo de viabilidade do tipo piloto (ELDRIDGE et al., 2016) para a construção de um estudo quase-experimental de uma intervenção que buscará promover aspectos relacionados ao planejamento de carreira em estudantes

universitários, com o objetivo de encontrar desfechos positivos em variáveis de esperança, otimismo, adaptabilidade de carreira, OTF, projeto de vida e desfechos negativos em Depressão, Ansiedade e Estresse.

4.2 PROCEDIMENTOS

A etapa inicial do presente estudo ocorreu por meio da divulgação da abertura de inscrições para participação em uma intervenção para planejamento de carreira, denominada “Meu Próximo Passo”. As inscrições foram divulgadas durante o ano de 2021 por meio do *Facebook* e *Instagram* do Serviço de Orientação Profissional (SOP) e Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bem como por correio eletrônico pelas Comissões de Graduação (COMGRADs) dos cursos da UFRGS. A intervenção foi destinada apenas para público universitário que estivesse matriculado em qualquer curso de graduação.

Após a realização da inscrição, os participantes foram convidados para uma entrevista individual que tinha como objetivo entender se a motivação para a inscrição dos participantes estava alinhada aos objetivos do grupo, eram comunicados dos procedimentos referentes às atividades do grupo e convidados a participar da pesquisa e a responder os instrumentos antes do início das atividades. Um link criado pela plataforma *SurveyMonkey* era enviado aos participantes que aceitaram participar da pesquisa e concordaram com os procedimentos do grupo. A coleta só era prosseguida quando os participantes concordavam em participar após leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – ANEXO A. Em seguida, responderam o Questionário de Caracterização dos Participantes, a Escala de Adaptabilidade de Carreira, Inventário de Construção de Carreira de Estudantes, Escala de Esperança Disposicional, *Life-Orientation Test-Revised*, Escala de Orientação Temporal Futura, Escala de Projeto de Vida e Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (T1). A intervenção foi uma adaptação de um estudo realizado anteriormente, que havia ocorrido na modalidade presencial, antes da pandemia da COVID-19. Maiores detalhes sobre o formato da intervenção presencial estão descritos na **Tabela 2**. Na **Tabela 3**, é apresentada a estrutura resumida da intervenção realizada neste estudo.

A seguir, descrevemos em maiores detalhes o desenho da intervenção realizada neste estudo:

Tendo como base a *HAT*, a intervenção foi construída para ocorrer em três encontros, com duração de duas horas cada um e, no máximo, 15 participantes por grupo, sendo realizada de maneira online e síncrona. Inicialmente, todos os participantes que aceitaram participar da intervenção foram incluídos em um grupo de *WhatsApp*, aplicativo de mensagens instantâneas, a fim de manter proximidade, sanar dúvidas, enviar lembretes dos encontros e arquivos com as atividades que seriam desenvolvidas. Para cada encontro, os participantes receberam um guia em PDF (Apêndice A) com as atividades a serem desenvolvidas. Pensou-se esse arquivo como uma ferramenta que pode auxiliar os participantes a registrarem suas reflexões em cada etapa do processo.

Tabela 2

Formato da Intervenção realizada no Estudo de Alves & Teixeira (2020)

Encontro	Objetivo	Conteúdo Trabalhado
1º Encontro	Desenvolver o autoconhecimento através das etapas Reflexão e clareza de si do modelo HAT	<ul style="list-style-type: none"> - Destacar os momentos mais importantes da vida do participante (linha de vida); - Conhecer os valores relacionados à carreira; - Tarefa de casa - lembrar e destacar experiências importantes relacionadas a atividades de trabalho ou estudo (inventário pessoal). - Articular as informações levantadas sobre a história de vida, interesses e valores com as expectativas quanto ao futuro (atividade O que desejo para meu futuro?);
2º Encontro	Favorecer o comportamento exploratório por meio da etapa Visionamento do modelo HAT	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever metas a serem realizadas a curto, a médio e a longo prazo; - Tarefa de casa: investigar a possibilidade de as metas serem realizadas - Expor para o grupo as metas e a possibilidade de execução das pesquisadas (atividade Quais são minhas metas?);
3º Encontro	Realizar o planejamento de carreira por meio das etapas Estabelecimento de metas e planejamento do modelo HAT	<ul style="list-style-type: none"> - Delinear três rotas para cada meta, um obstáculo para cada rota e também uma forma de contorná-lo (atividade Quais são minhas metas?); - Avaliação dos encontros.

No primeiro encontro, buscava-se produzir uma reflexão com o objetivo de aumentar a capacidade narrativa e o reconhecimento das mudanças que ocorrem conforme as experiências que vão se construindo durante o processo de formação na graduação. O encontro se iniciava dando boas-vindas aos participantes e combinações contratuais (quantidade de encontros, duração em horas de cada encontro, horários, sigilo, etc.). Após este momento, os participantes e coordenadores do grupo se apresentavam e, como primeira atividade, realizava-se a dinâmica dos cartões. Foram projetados em um slide de *powerpoint* 15 cartões subdivididos e enumerados de um a 15 em três categorias: histórias de carreira, esperança e otimismo e autoconhecimento. Cada participante escolhia um número, e ao ser revelado, o cartão continha uma pergunta ou um pedido para que compartilhasse alguma situação, seguindo a instrução do cartão.

Em seguida, eram apresentadas duas questões: 1) Quais eram meus planos dois anos atrás?; e, 2) Algo mudou? Se sim, o quê? O objetivo desta reflexão era proporcionar que os participantes buscassem quais aspectos de si foram modificados durante esse tempo e refletir sobre como os planos podem ser modificados a depender das circunstâncias, ressaltando que qualquer planejamento de carreira, por mais objetivo que seja, precisa ser realizado com flexibilidade e adaptado às circunstâncias do contexto, caso necessário. Após, era realizada uma atividade de psicoeducação em que se buscava construir em conjunto os conceitos de Metas, Rotas e Agência, bem como era apresentado o modelo do ciclo de Esperança da *HAT*. Ao fim do primeiro encontro, eram encaminhadas duas atividades aos participantes: um formulário de habilidades (Apêndice B) e o Inventário pessoal (Apêndice C) para que as respostas desses exercícios fossem aprofundadas no segundo encontro. O formulário de habilidades é composto por uma variedade de habilidades, locais, instrumentos e objetos, em que, para cada categoria, o respondente seleciona aquelas opções que mais lhe são atrativas. Inicialmente, os participantes não têm um número máximo estipulado de opções que podem selecionar, pois o objetivo é trabalhar o pensamento divergente. Já o inventário pessoal, é um conjunto de perguntas referentes às experiências de estágio/trabalho que cada um teve até o momento, incentivando-os a pensar nos aspectos satisfatórios ou insatisfatórios de cada experiência, bem como as habilidades que o participante desenvolveu em cada situação, com o objetivo de estimulá-lo a pensar em quais espaços ele terá mais

propensão a exercer essas habilidades e a buscar ativamente os aspectos que foram satisfatórios nas experiências anteriores em situações futuras.

No segundo encontro, os participantes iniciavam falando sobre suas experiências ao responderem o formulário de habilidades e inventário pessoal. Eles eram questionados sobre a realização desses exercícios de reflexão com três perguntas que direcionavam a discussão do grupo: Dentre as coisas que fiz, o que mais apreciei? Que tipo de problemas eu gosto de resolver ou resolvo com facilidade? Quais contribuições eu gostaria de dar ao mundo? Após discussão e reflexões realizadas em grupo, era solicitado que os participantes selecionassem três habilidades, instrumentos, objetos e locais do Formulário de Habilidades e que formassem frases a partir dessas escolhas, por meio de combinações entre uma habilidade + um objeto + um instrumento + um local e, a partir daí, pensar o maior número possível de ocupações relacionadas ao curso que o estudante está no momento que fossem compatíveis com essas combinações. A partir disso, os participantes deveriam escolher ao menos cinco delas para elencar como possíveis objetivos futuros. Dentro da lógica da *HAT*, o objetivo principal deste encontro era produzir maior clareza de si, bem como um visionamento para o futuro.

Para o terceiro encontro era realizada a definição de metas de longo, médio e curto prazo e definido conjuntamente ao menos três rotas para cada meta. Após buscava-se a identificação de rede de apoio para atingir essas metas, bem como a elaboração da matriz FOFA (forças, fraquezas, oportunidades e ameaças). Dentro da lógica da *HAT*, o objetivo principal deste encontro era o estabelecimento de metas e planejamento. Após a finalização da intervenção, os participantes eram convidados a responder novamente os questionários (T2).

Tabela 3

Formato da Intervenção realizada neste estudo

Encontro	Objetivo	Conteúdo Trabalhado
1º Encontro	Desenvolver o autoconhecimento através das etapas Reflexão e clareza de si do modelo HAT	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica de cartões que buscavam gerar reflexões sobre temas relacionados à carreira; - Destacar de forma narrativa as mudanças ocorridas nos últimos dois anos nos planos de carreira e de vida; - Psicoeducação sobre conceitos importantes para o planejamento de carreira, bem como apresentação do ciclo da esperança da <i>HAT</i>; - Tarefa de casa - relembrar e destacar experiências importantes relacionadas a atividades de trabalho ou estudo (inventário pessoal) e seleção de habilidades, objetos, instrumentos e locais do Formulário de Habilidades. - Articular as informações levantadas no Inventário Pessoal e buscar refletir por meio de perguntas disparadoras sobre interesses e valores;
2º Encontro	Desenvolver o autoconhecimento e o visionamento do modelo HAT	<ul style="list-style-type: none"> - A partir do Inventário de Habilidades, realizar um <i>brainstorming</i> sobre futuros possíveis; - Tarefa de casa: realizar uma exploração sobre esses futuros possíveis - Expor para o grupo as metas e a possibilidade de execução das pesquisadas (atividade Transformando Desejos em Metas);
3º Encontro	Realizar o planejamento de carreira por meio das etapas Estabelecimento de metas e planejamento do modelo HAT	<ul style="list-style-type: none"> - Delinear três rotas para cada meta, um obstáculo para cada rota e também uma forma de contorná-lo (atividade Transformando Metas em Rotas); - Identificar rede de apoio para execução dos planos; - Elaborar uma matriz FOFA relacionada a metas; - Avaliação dos encontros e fechamento.

4.3 PARTICIPANTES

Foram incluídos na amostra estudantes universitários de qualquer curso de graduação que estivessem em qualquer etapa do curso e de qualquer lugar do Brasil. Os participantes possuem: a) idade maior do que 18 anos; b) não demonstravam intenção de evasão do curso atual. Os participantes não foram incluídos no estudo caso não preenchessem esses requisitos ou não concordassem em assinar o TCLE.

No total, 40 participantes responderam os questionários em T1, no entanto, no decorrer da intervenção foram excluídos da amostra participantes que não conseguiram estar presentes sincronamente nos 03 encontros do grupo. Ao final da intervenção, em T2, apenas 21 participantes responderam aos questionários. Desse total, um participante foi excluído das análises pois não respondeu completamente todos os questionários em T2. Portanto, essa pesquisa possui uma amostra de 20 participantes. Os dados sobre a caracterização da amostra seguem em maiores detalhes na **Tabela 4**.

Tabela 4

Caracterização da Amostra

Idade	Média de 25,4 anos e desvio padrão de 5,33
Sexo	80,0% do sexo feminino 20,0% do sexo masculino
Raça/Cor	85,0% brancas 10,0% pretas 5,0% pardas
Renda Familiar	40,0% - renda superior a R\$ 5.501,00 40,0% - renda entre R\$ 3.001,00 e R\$ 5.500,00 20,0% - renda inferior a R\$ 3.000,00

4.4 INSTRUMENTOS

Questionário de Caracterização dos Participantes (Anexo B): esse questionário foi aplicado afim de obter informações gerais dos participantes como curso de graduação, identidade de gênero, orientação sexual, raça ou cor, idade, estado civil, ano e semestre de ingresso na Universidade e outras informações relativas à vida universitária.

Inventário de Construção de Carreira de Estudantes – SCCI (Anexo C) (SAVICKAS et al., 2018; adaptado e validado para o Brasil por MENEZES & TEIXEIRA, in prep.): o SCCI foi desenvolvido por Savickas et al. (2018) para avaliar respostas adaptativas, segundo o modelo de adaptação de carreira. A escala consiste em 25 itens subdivididos em quatro dimensões: cristalização ($\alpha = 0,74$), exploração ($\alpha = 0,74$), decisão ($\alpha = 0,80$) e preparação ($\alpha = 0,88$) com boas evidências de validade para o contexto brasileiro.

Escala de Projeto de Vida (LPS; Anexo D; construída por COSCIONI, PAIXÃO & TEIXEIRA, in prep): Escala que avalia clareza de projeto de vida ($\alpha = 0,86$) e preocupação com esse projeto ($\alpha = 0,85$), composta por uma parte qualitativa em que o participante inclui objetivos e informa a idade que considera provável de conquistar esse objetivo e uma parte quantitativa composta por 08 itens que variam em uma escala *lickert* de sete pontos que varia de “Discordo totalmente” para “Concordo totalmente”.

Escala de Esperança Disposicional para Adultos: (ADHS; Anexo E; SNYDER et al., 1991), adaptada e validada para o Brasil por PACICO et al., 2013: Escala *likert* que avalia o nível de esperança em uma escala com 12 itens, subdivididas em duas dimensões: agência e rotas. Possui também quatro itens que são distratores e não são incluídos para avaliação do score do sujeito. A escala apresentou índices adequados de consistência interna ($\alpha = 0,80$, PACICO et al., 2013) na adaptação para o contexto brasileiro.

Life-Orientation Test-Revised (Anexo F; LOT-R; M F Scheier et al., 1994), adaptado e validado para o Brasil por BASTIANELLO; PACICO; HUTZ, 2014. Avalia o nível de otimismo em uma escala unidimensional de dez itens, sendo 04 deles distratores. A versão brasileira da escala apresentou índice adequado de consistência interna ($\alpha = 0,80$).

Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21-R; Anexo G; LOVBOND; LOVBOND, 1995, adaptado e validado para o Brasil por MACHADO, 2013): Esta escala é composta por 21 itens que avaliam sintomas relacionados à depressão, ansiedade e estresse, divididos em três dimensões (depressão, ansiedade e estresse) com sete itens cada. É uma escala *likert* de quatro pontos (varia entre não se aplica a mim a se aplica a mim, na maior parte do tempo). A escala apresentou índices adequados de consistência interna ($\alpha=0,85$ ansiedade; $\alpha=0,89$ estresse; $\alpha=0,91$ depressão; $\alpha = 0,94$ para a escala total).

Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS; Anexo H; Savickas & Porfeli, 2012, adaptado e validado para o Brasil por AUDIBERT & TEIXEIRA, 2015: Escala composta por 24 itens, dividida em quatro dimensões: preocupação ($\alpha = 0,88$), controle ($\alpha = 0,83$), curiosidade ($\alpha = 0,88$) e confiança ($\alpha = 0,89$) e índice de confiabilidade para a escala total de $\alpha = 0,94$.

Escala de Orientação Temporal Futura (Anexo I; construída por COSCIONI, PAIXÃO & TEIXEIRA, in prep.): Escala para avaliar a orientação temporal futura a partir de duas dimensões: distância e conectividade.

4.5 ANÁLISES ESTATÍSTICAS

Foram realizadas análises descritivas dos dados sociodemográficos e de todos os instrumentos utilizados na coleta de dados. Utilizou-se o *software Jamovi 1.2.27*. Inicialmente, foi realizada uma análise descritiva dos dados com o objetivo de caracterizar a amostra deste estudo. A comparação entre o T1 e o T2 (pré e pós-teste), foi realizada por Teste *T* de *Student* para variáveis dependentes. Os construtos foram avaliados de acordo com suas médias aritméticas para um escore geral e, quando multidimensionais, também foram avaliados de acordo com cada dimensão. Além disso, foram ponderadas as médias aritméticas do DASS-21 e seus respectivos desvios-padrão, a fim de descrever a amostra em relação aos níveis de depressão, ansiedade, estresse e sofrimento psicológico.

4.6 ASPECTOS ÉTICOS

O protocolo de estudo seguiu as condições estabelecidas na Resolução 510/16 de pesquisas com seres humanos. O projeto foi submetido à aprovação ao Comitê de Ética do Instituto de Psicologia e aprovado pelo parecer nº 12499019.0.0000.5334. Todos os participantes concordaram com as condições especificadas no TCLE (Anexo A). A não aceitação em assinar o TCLE e responder aos instrumentos não foi fator de restrição para participar dos encontros.

5 RESULTADOS

Foram ofertados um total de oito grupos na modalidade *online* no ano de 2021, sendo que destes, em dois grupos os dados dos participantes não foram coletados para a pesquisa. No total, se inscreveram para a intervenção 59 participantes, a

contar do início da coleta dos dados utilizados neste trabalho. Desses 59 inscritos, houve 66,1% de taxa de desistência, pois ao final da coleta, no T2, apenas 20 dos participantes concluíram a pesquisa e responderam aos instrumentos.

A Tabela 5 traz a descrição das médias, desvios-padrão e tamanho de efeito para todos os construtos avaliados, bem como das dimensões para os instrumentos multidimensionais.

A partir da realização de testes *t* de *Student* para amostras pareadas, observou-se diferenças estatisticamente significativas entre os construtos de respostas adaptativas medidas pelo SCCI [$t(19) = -3,10$; $p = 0,027$; IC 95% (-0,737 a -0,048)], projeto de vida [$t(19) = -2,34$; $p = 0,03$; IC 95% (-0,793 a -0,044)] e esperança [$t(19) = -3,43$; $p = 0,003$, IC 95% (-0,322 a -0,077)]. Na avaliação das dimensões de cada construto também foi possível observar diferenças estatisticamente significativas para as dimensões de cristalização do SCCI [$t(19) = -2,39$; $p = 0,027$; IC 95% (-0,737 a -0,048)], na dimensão identificação da Escala de Projetos de Vida [$t(19) = -2,83$; $p = 0,01$; IC 95% (-1,04 a -0,157)], da dimensão rotas da Escala Disposicional de Esperança [$t(19) = -3,10$; $p = 0,006$; IC 95% (-0,461 a -0,089)] e da dimensão preocupação da Escala de Adaptabilidade de Carreira [$t(19) = -3,49$; $p = 0,002$; IC 95% (-0,799 a -0,201)], embora esta última não tenha apresentado diferenças estatisticamente significativas em relação ao seu escore geral. Para os demais construtos, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre as medidas pré e pós-intervenção.

Tabela 5

Médias (M), Desvios Padrão (DP) e Tamanhos de Efeito (d) em T1 e T2

	T1	T2	<i>d</i>
	M (DP)	M (DP)	
SCCI Total¹	3,4 (0,68)	3,65 (0,60)	-0,568*
Cristalização	3,65 (0,87)	4,06 (0,70)	-0,573*
Exploração	3,39 (1,03)	3,68 (0,67)	-0,329
Decisão	3,62 (0,84)	3,74 (1,01)	-0,123
Preparação	3,54 (1,02)	3,68 (0,80)	-0,13
LPS Total²	4,81 (1,24)	5,24 (1,10)	-0,555*
Identificação	4,50 (1,26)	5,10 (1,15)	-0,644**
Envolvimento	5,12 (1,50)	5,39 (1,31)	-0,275
ADHS Total³	3,55 (0,59)	3,72 (0,60)	-0,562
Rotas	3,61 (0,59)	3,83 (0,55)	-0,507
Agência	3,5 (0,77)	3,61 (0,76)	-0,254
LOT Total⁴	2,77 (0,53)	2,89 (0,33)	-0,246
DASS Total⁵	29,20 (12,81)	32,00 (10,45)	-0,254
Depressão	10,70 (5,47)	9,90 (5,18)	0,189
Ansiedade	7,00 (4,55)	6,10 (3,51)	0,282
Estresse	11,50 (4,24)	11,05 (3,49)	0,125
CAAS Total⁶	3,26 (0,74)	3,5 (0,54)	-0,407
Preocupação	3,03 (0,63)	3,53 (0,66)	-0,781**
Controle	3,23 (0,88)	3,52 (0,64)	-0,444
Curiosidade	3,15 (0,71)	3,38 (0,65)	-0,431
Confiança	3,44 (0,79)	3,57 (0,70)	-0,222
FTOS Total⁷	3,36 (0,37)	3,46 (0,36)	0
Distância	2,95 (0,42)	3,03 (0,44)	-0,155
Conectividade	3,98 (0,58)	3,90 (0,5)	0,174

Nota * $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

¹Student Career Construction Inventory ²Life Project Scale ³Adult Dispositional Hope Scale ⁴Life Orientation Test-Revised ⁵Depression Anxiety Stress Scale ⁶Career Adapt-Abilities Scale ⁷Future Time Orientation Scale

6 DISCUSSÃO

6.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS EFEITOS DA INTERVENÇÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar os efeitos de uma intervenção de planejamento de carreira para estudantes universitários nas variáveis de esperança, otimismo, projeto de vida, orientação temporal futura, adaptabilidade de carreira, respostas adaptativas de carreira, e em relação aos níveis de depressão, ansiedade e estresse, a partir de uma intervenção construída tendo como base o

modelo da *HAT*, a fim de verificar potenciais adaptações necessárias para o desenvolvimento de uma intervenção *online*.

Com relação à adaptabilidade de carreira, foi possível encontrar diferenças significativas na dimensão de preocupação. Tal resultado demonstra que a intervenção pode ter gerado efeitos positivos no que diz respeito aos participantes pensarem sobre o futuro de carreira, bem como com relação a planejamento, que era um dos objetivos propostos (CHEN et al., 2020; JOHNSTON, 2018; TEIXEIRA et al., 2012). Apesar disso, a intervenção não produziu efeitos nos aspectos de controle, curiosidade e confiança, que também faziam parte da expectativa de desfecho.

Além disso, foram encontradas mudanças significativas no construto de esperança, o qual era um dos objetivos da intervenção. Ao analisar esperança em suas subdimensões pode-se observar que apenas em rotas houve diferenças estatisticamente significativas. Considerando que há etapas específicas para o estabelecimento de metas e rotas em relação ao planejamento de carreira, o aumento da média dos participantes em relação à dimensão de rotas é uma evidência favorável aos procedimentos adotados na intervenção para este objetivo.

No que diz respeito à relação entre adaptabilidade de carreira e esperança, um estudo realizado com 242 estudantes do ensino médio italiano, encontrou correlações moderadas entre esperança e as dimensões de confiança, controle e preocupação relativas à adaptabilidade de carreira (WILKINS et al., 2014). Outro estudo, realizado com 236 estudantes universitários realizado na Grécia, também encontrou correlações moderadas entre as 04 dimensões da adaptabilidade de carreira e autoeficácia percebida para carreira (SIDIROPOULOU-DIMAKAKOU et al., 2015).

É importante refletir sobre maneiras de contribuir para que estudantes universitários desenvolvam mais autoeficácia, confiança e agência no delineamento de uma futura intervenção, pois essas dimensões são importantes para a implementação de planos (CURRY et al., 1997; LOPEZ; SNYDER, 2012; SNYDER, 1994, 2002). Importante considerar que, apesar da definição proposta por Snyder (2002) sobre esperança, em que rotas e agência possuem igual importância para a persecução de metas e desfechos positivos para estudantes universitários, poucos estudos têm analisado se esses desfechos são mais dependentes da dimensão de agência ou de rotas (CHANG, 1998; CURRY et al., 1997; MARQUES; GALLAGHER; LOPEZ, 2017). Além disso, estudos têm buscado compreender se a *Adult Dispositional Hope Scale (ADHS)* pode ser considerada como unidimensional ou

bidimensional (BROUWER et al., 2008; GOMEZ et al., 2015). Um estudo realizado com 277 estudantes de Psicologia na Austrália, buscou compreender se a dimensão de agência ou de rotas estaria mais associada à obtenção de um bom resultado em um exame. O estudo encontrou que agência foi o preditor mais confiável para o desfecho esperado, enquanto rotas não tiveram relação com a performance dos participantes (CRANE, 2014). Outros estudos têm buscado compreender o papel das rotas e agência em outros desfechos, e têm encontrado resultados semelhantes ao estudo citado anteriormente (FELDMAN; RAND; KAHLE-WROBLESKI, 2009; TONG et al., 2010). Considerando que o *Student Career Construction Inventory (SCCI)* é um instrumento que avalia comportamentos adaptativos frente aos desafios da carreira (SAVICKAS et al., 2018), seria interessante para um futuro estudo quase-experimental realizar análises de correlação entre as dimensões dos dois construtos bem como uma regressão linear, buscando encontrar o papel da agência e das rotas no desenvolvimento ou não de comportamentos mais adaptativos medidos pela SCCI.

Além disso, foram encontradas mudanças significativas na dimensão de comportamentos adaptativos para a carreira, medida pela *SCCI*, sendo que a única dimensão em que houve aumento foi da dimensão cristalização. Não foram encontradas diferenças significativas para exploração, decisão e preparação. Considerando que esses itens envolvem ações mais ativas dos participantes, como buscar informações sobre ocupações, tomada de decisão bem como iniciar a busca por treinamentos e outras ações necessárias para a implementação de uma escolha de carreira (SAVICKAS et al., 2018), é possível deduzir que a intervenção parece ter produzido efeitos em aspectos mais reflexivos sobre a carreira e sobre autoconhecimento, do que efetivamente ter produzido efeitos que visam a implementação de ações concretas. No entanto, a cristalização é um fator importante para o início de um planejamento de carreira, afinal a identificação de interesses e valores está associada a satisfação e conquistas de metas (HARACKIEWICZ; HULLEMAN, 2010; HULLEMAN et al., 2008).

Não foram encontradas mudanças significativas no que diz respeito à OTF. Inclusive, não foi encontrada nenhuma alteração no que diz respeito ao total das médias dos escores. Com relação à dimensão distância, que é a habilidade de se projetar no futuro e conectividade, que é a habilidade de compreender que as ações desempenhadas no presente possuem relações com objetivos à longo prazo (COSCONI, 2021; COSCONI et al., 2020), também não foram encontradas

mudanças. Uma hipótese para esses resultados pode se dar devido à curta duração da intervenção, que não seria o suficiente para produzir mudanças no que diz respeito à OTF. Estudos tem encontrado uma correlação entre perspectiva temporal futura e desfechos positivos de carreira (KOOIJ et al., 2018). Ainda não há estudos que correlacionam as dimensões da Escala de Orientação Temporal Futura com dimensões da adaptabilidade de carreira, esperança e a *Student Career Construction Inventory (SCCI)*.

Além disso, não foram encontradas mudanças significativas para a variável de otimismo. Teoricamente, o otimismo é considerado como disposicional e seria tido como um traço de personalidade (SCHEIER; CARVER; BRIDGES, 1994). No entanto, estudos têm encontrado que é possível que intervenções terapêuticas realizadas tanto no modelo presencial quanto *online* produzem efeitos positivos sobre o otimismo, bem como eventos significativos de vida podem alterá-lo em algumas populações (CHOPIK et al., 2020; MALOUFF; SCHUTTE, 2017).

Em uma meta-análise realizada sobre o efeito de intervenções na variável otimismo foram encontrados os seguintes resultados (MALOUFF; SCHUTTE, 2017): 1) estudos que aplicaram a técnica “O Melhor Eu Possível”, que consiste em imaginar um futuro em que os desejos de hoje se tornaram realidade, encontraram tamanhos de efeito significativamente maiores do que as demais intervenções analisadas; 2) estudos que coletaram os dados logo após a intervenção obtiveram maiores tamanhos de efeito do que estudos que coletaram os dados após alguns dias ou semanas. A inclusão da técnica “O Melhor Eu Possível” pode ser considerada como interessante para a intervenção em um futuro estudo experimental, considerando os resultados bastante positivos encontrados na literatura. No entanto, para verificação de efeito em um futuro estudo, para além da coleta de dados ser realizada antes e após a intervenção, seria relevante coletar dados também após um período maior de tempo após a finalização da intervenção (T3).

É importante salientar que, embora otimismo e esperança sejam similares no que diz respeito a uma projeção positiva para o futuro, ambos são construtos diferentes (ALARCON; BOWLING; KHAZON, 2013). Portanto, essas variáveis se comportam de modo independente, embora se relacionem positivamente, o que explica os resultados encontrados neste estudo de que houveram mudanças significativas em esperança e não em otimismo.

Como resultados de um estudo-piloto, pode-se observar que as variáveis que apresentaram diferenças estatisticamente significativas nas medidas pré e pós-intervenção estão mais associadas a componentes cognitivos e referentes ao autoconceito, elementos necessários ao início da elaboração de um planejamento. Por exemplo, em relação à escala de respostas adaptativas (*SCCI*), observou-se um aumento em relação ao fator cristalização, mas não das dimensões de exploração, decisão e preparação. Para a escala de projetos de vida, observou-se um aumento nos níveis de identificação, mas não de envolvimento. Para a escala de esperança, observou-se um aumento no estabelecimento de rotas, mas não nas medidas de agência.

Para um estudo-piloto, estes resultados nos fornecem uma evidência preliminar de que o conjunto de exercícios propostos, bem como os procedimentos adotados de tempo de intervenção e modalidade, aparentam trazer mais efeitos momentâneos voltados para reflexão, clareza de si, visionamento e de metas e planejamento (etapas 1, 2, 3 e 4 do modelo da *HAT*), do que contemplando aspectos mais práticos do estabelecimento de metas e execução dos planos. Uma hipótese que pode contribuir para a interpretação destes dados é considerar a brevidade de duração dos encontros, uma vez que a durabilidade da intervenção é de apenas três semanas.

Em comparação ao estudo experimental de planejamento de carreira realizado na modalidade presencial, podemos considerar que os resultados encontrados foram semelhantes. No estudo anterior, não foram encontradas mudanças significativas na dimensão de agência da *ADHS*, nem de confiança da *CAAS*. No entanto, no estudo com intervenção presencial foram encontrados tamanhos de efeito significativos em otimismo, e nas dimensões de controle e curiosidade da *CAAS*, bem como no seu escopo geral, sendo que neste estudo não houveram mudanças significativas (ALVES; TEIXEIRA, 2020).

6.2 CONSIDERAÇÕES PARA UM FUTURO ESTUDO QUASE-EXPERIMENTAL

Durante a realização dos dois primeiros grupos, cujos participantes não foram incluídos na pesquisa, os orientadores verificaram que, para as atividades realizadas no segundo e terceiro encontro serem produtivas e mais bem aproveitadas, o ideal seria haver, no máximo, 07 integrantes por grupo para que todos os participantes pudessem contribuir e ter um tempo considerável para reflexão sobre o seu caso. Portanto, a partir do terceiro grupo ofertado, momento em que se iniciou a coleta dos

dados analisados neste trabalho, passou-se a aceitar as inscrições de 20 participantes, sendo que o grupo seria dividido entre os dois orientadores, caso no momento do encontro aparecessem mais de 08 participantes.

A partir do segundo grupo ofertado, os orientadores verificaram a necessidade da realização de uma entrevista de triagem com os inscritos na intervenção, pois no primeiro grupo os participantes possuíam demandas diferentes e a falta de coesão grupal acabou gerando impactos negativos na intervenção. A partir do segundo grupo (ainda anterior ao início das coletas) iniciou-se as triagens que tinham como objetivo averiguar se a demanda do participante inscrito era de planejamento de carreira. Neste momento, eram excluídos da pesquisa integrantes que possuíam demandas como insatisfação com o curso de graduação atual, que eram encaminhados para outras atividades específicas para essa demanda, organizadas pelo NAE da UFRGS. No entanto, não foram monitoradas as exclusões de participantes inscritos nas triagens, portanto, não possuímos esses dados para análise.

Apesar de a triagem ser mais efetiva para diferenciação dos inscritos e encaminhamentos mais adequados, tal processo demanda mais dos orientadores e organizadores do grupo para a pesquisa, devendo, muitas vezes, contar com a contribuição de outros estagiários e membros da Iniciação Científica, havendo a necessidade de mais recursos humanos para o desenvolvimento da pesquisa. Uma alternativa para reduzir essa demanda poderia ser a realização de uma divulgação da pesquisa por e-mail às COMGRADs das Universidades e pelas redes sociais com maiores informações sobre os objetivos do grupo, bem como explicitamente informar que o grupo não é direcionado para pessoas que estão com insatisfação com o atual curso universitário. Além disso, caso o participante se inscreva e possua essa demanda, os orientadores podem informar ao participante que acreditam que o grupo não será benéfico para a demanda dele e encaminhar para outros grupos mais específicos para essa questão que são ofertados pelo NAE da UFRGS.

Tal análise vislumbra um potencial risco para um estudo quase-experimental deste nível, considerando que o cronograma para uma pesquisa que envolva realização de intervenções em grupo de três encontros, um a cada semana, com coletas de dados pré-intervenção e pós-intervenção pode ser estendido, levando em consideração a desistência de muitos participantes no decorrer de qualquer das fases do processo, que acaba sendo extenso, considerando desde o momento da inscrição até a fase final de resposta aos questionários em T2.

Não foram investigados neste trabalho as motivações para as desistências dos participantes, nem foi realizada a coleta de dados relativa ao controle sobre até que momento do processo os participantes chegaram. No entanto, para um futuro estudo quase-experimental pode ser interessante a coleta e análise dessas informações por dois motivos: 1) possível verificação de hipóteses relacionadas à desistência da intervenção, que pode ser por motivos bastante diferentes, inclusive insatisfação ou quebra de expectativas com relação à intervenção; 2) um dado que pode vir a gerar análises interessantes é avaliar as diferenças estatísticas em T1 e T2 também de participantes que faltaram a um ou dois encontros da intervenção, a fim de verificar se há diferenças significativas entre o grupo que participou dos três encontros com o grupo que participou apenas de um ou dois encontros. Tal análise pode contribuir para um maior esclarecimento sobre o efeito da intervenção de maneira mais detalhada, podendo ser verificado se a intervenção poderia ser reduzida para menos encontros, considerando que os resultados de tamanhos de efeito sejam parecidos entre os grupos.

Considerando esse contexto, para que um cronograma de um estudo quase-experimental seja mais coerente à realidade e os dados sejam coletados em um período de, no máximo, dezoito meses, talvez se faça necessário o treinamento de, pelo menos, quatro orientadores para a intervenção, com tempo de experiência semelhantes, para que possam ser ofertados, ao menos, dois grupos por mês, visando uma coleta de dados mais ágil. Além disso, se faz necessário uma divulgação das inscrições do grupo para diversas Universidades, para a obtenção de um maior número de inscritos, bem como a composição de uma amostra mais diversa regionalmente. Outra possibilidade seria que os três encontros do grupo ocorressem dentro de uma mesma semana, o que permitiria a oferta de mais grupos no período de um mês. No entanto, tal formato poderia ter como possível complicador a disponibilidade de tempo dos participantes, que teriam que dispor de seis horas em uma única semana para a realização da intervenção.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os dados em suas subdimensões podemos visualizar que a intervenção gerou efeitos positivos nos participantes, principalmente, no que diz respeito a atitudes e pensamentos que podemos denominar como mais reflexivos ou

internos relacionados à carreira, ou seja, que envolvem elaborar, de modo abstrato, objetivos e pensar com mais clareza sobre o futuro (rotas, preocupação, identificação) e sobre si mesmo (cristalização). Tais dimensões dizem respeito a processos de reflexão, autoconhecimento e de se projetar no futuro. Já no que diz respeito a dimensões que envolvem ações e comportamentos mais ativos para a construção da carreira, como curiosidade (CAAS), exploração, decisão, preparação (SCCI), envolvimento (LPS) e conectividade (FTOS) não foram encontradas diferenças significativas. Apesar das rotas serem primordiais para o desenvolvimento de esperança e ser um comportamento mais ativo de planejamento, ela por si só não é suficiente para desencadear ações, pois esperança não é apenas enxergar rotas, mas sim, ter confiança de que essas rotas são viáveis e possíveis. Considerando esse aspecto, a intervenção parece não ter tido efeitos relativos a aumento da confiança (CAAS) e agência (ADHS) nos participantes, que são fatores primordiais para implementação e adaptação de planos.

Portanto, para o desenho de uma intervenção para um futuro estudo quase-experimental, é importante revisitar a intervenção e remodelar aspectos que visem construir um maior engajamento dos participantes em ações concretas de carreira, bem como busque, por meio das atividades propostas, incrementar aspectos da agência e confiança, aumentando, assim, a probabilidade de que os participantes engajem em comportamentos mais adaptativos e tenham desfechos mais positivos em suas carreiras.

Como estudo-piloto, este estudo cumpriu seu objetivo, pois a partir dele foi possível observarmos adaptações necessárias no que concerne aos procedimentos adotados de divulgação, condução do grupo e propostas das tarefas em cada encontro. Durante o processo de condução da intervenção, notamos atividades que precisam de reformulação, como por exemplo, o formulário e habilidades e o inventário pessoal. O primeiro exercício mostrou-se pouco útil para trabalhar pensamento divergente e muito dependente do envolvimento do grupo. E o inventário pessoal, por se tratar de um resgate às experiências profissionais anteriores, em alguns casos era observado pelos coordenadores da intervenção que estudantes que ainda não tinham se engajado em atividades de estágio, iniciação científica ou outras atividades se engajavam pouco na tarefa. Além disso, o estudo-piloto fornece algumas informações preliminares de que a intervenção para planejamento de carreira nesse momento está fornecendo mais recursos cognitivos e de autorreflexão do que envolvimento em

ações para o planejamento de carreira e implementação de planos. Possivelmente, medidas referentes a respostas adaptativas, por exemplo, e envolvimento em projetos de vida, se demonstrem mais presentes com a influência da variável tempo, por exemplo, caso um *follow-up* seja aplicado após três meses do fim da intervenção.

Além disso, neste estudo foi possível mapear dificuldades e pensar em estratégias para driblá-las em um estudo quase-experimental. A alta perda dos participantes que manifestaram interesse na intervenção e que não completam todo o processo do início ao fim, é, sem dúvida, um dos maiores desafios para estudos experimentais e quase-experimentais. Talvez um modo de melhor operacionalizar isso, tendo como objetivo um cronograma menos extenso e um maior tamanho amostral, seja o oferecimento de mais de um grupo simultaneamente, para maior agilidade na coleta. No entanto, isso demandaria o trabalho e a disponibilidade de um maior número de orientadores para a pesquisa, o que nem sempre é viável e possível.

Além disso, o estudo não conseguiu realizar coletas de um grupo controle, o que seria primordial para verificação se as diferenças encontradas se deram pela participação da amostra na intervenção ou se foram apenas mudanças espontâneas com o passar do tempo. Outro ponto importante é que não houve coleta de dados em um terceiro momento após a intervenção (T3), o que traria dados relevantes para uma análise sobre os benefícios da intervenção a longo prazo.

Por fim, apesar de suas limitações, este estudo-piloto permitiu pensar potenciais estratégias e dificuldades que um futuro estudo quase-experimental encontraria, o que permite construir um estudo com melhor delineamento metodológico não apenas no que se refere ao desenho da intervenção, como também aspectos burocráticos e processuais da pesquisa, que são sempre muito desafiadores. Portanto, é interessante a adesão de estudos piloto futuramente no Núcleo de Estudos e Intervenções em Carreira (NEIC-UFRGS), para buscar um aprimoramento de estudos futuros, bem como otimizar processos para estudos quase-experimentais.

REFERÊNCIAS

ALARCON, G. M.; BOWLING, N. A.; KHAZON, S. Great expectations: A meta-analytic examination of optimism and hope. **Personality and Individual Differences**, v. 54, n. 7, p. 821–827, maio 2013.

ALVES, C. F.; TEIXEIRA, M. A. P. Construção e Avaliação de uma Intervenção de Planejamento de Carreira para Estudantes Universitários. **Psico-USF**, v. 25, n. 4, p. 697–709, 2020.

AMUNDSON, N. The potential impact of global changes in work for career theory and practice. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, v. 5, n. 2, p. 91–99, 2005.

AMUNDSON, N. et al. Hope-Centred Interventions with Unemployed Clients. **Canadian Journal of Career Development**, v. 17, n. 2, p. 87–98, 2018.

ASPINWALL, L. G.; TAYLOR, S. E. Modeling Cognitive Adaptation: A Longitudinal Investigation of the Impact of Individual Differences and Coping on College Adjustment and Performance. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 63, n. 6, p. 989–1003, 1992.

BASTIANELLO, M. R.; PACICO, J. C.; HUTZ, C. S. Optimism, self-esteem and personality: adaptation and validation of the Brazilian Version Of The Revised Life Orientation Test (LOT-R). **Psico-USF**, v. 19, n. 3, p. 523–531, dez. 2014.

BROUWER, D. et al. On the Dimensionality of the Dispositional Hope Scale. **Psychological Assessment**, v. 20, n. 3, p. 310–315, set. 2008.

BUYUKGOZE-KAVAS, A. Predicting Career Adaptability From Positive Psychological Traits. **Career Development Quarterly**, v. 64, n. 2, p. 114–125, 2016.

CALSTER, K. VAN; LENS, W.; NUTTIN, J. R. Affective Attitude toward the Personal Future: Impact on Motivation in High School Boys. **The American Journal of Psychology**, v. 100, n. 1, p. 1, 1987.

CHANG, E. C. Hope, Problem-Solving Ability, and Coping in a College Student Population: Some Implications for Theory and Practice. **J Clin Psychol**, v. 54, p. 953–962, 1998.

CHEN, H. et al. Career adaptability research: A literature review with scientific knowledge mapping in web of science. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 16, p. 1–21, 2 ago. 2020.

CHOPIK, W. J. et al. Changes in optimism and pessimism in response to life events: Evidence from three large panel studies. **Journal of Research in Personality**, v. 88, 1 out. 2020.

CLARKE, A. et al. Action-Oriented Hope: An Agent of Change for Internationally Educated Professionals. **Journal of Employment Counseling**, v. 55, n. 4, p. 155–165, 1 dez. 2018.

COSCIONI, V. et al. Perspectiva Temporal Futura: Teorias, Construtos e Instrumentos. **Revista Brasileira de Orientacao Profissional**, v. 21, n. 2, p. 215–232, 2020.

COSCIONI, V. **A comprehensive theory of life projects**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade de Coimbra; Porto Alegre; Coimbra: 2020.

CRANE, M. F. The differential impact of agency and pathway thinking on goal pursuit and university exam performance. **Personality and Individual Differences**, v. 58, p. 20–25, fev. 2014.

CURRY, L. A. et al. Role of hope in academic and sport achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 73, n. 6, p. 1257–1267, 1997.

DAMON, W.; MENON, J.; BRONK, K. C. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science**, v. 7, n. 3, p. 119–128, 2003.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; FREITAS, L. B. D. L. Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência. **Interação em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 281–292, 2016.

DEMENECH, L. M. et al. Prevalence of anxiety, depression and suicidal behaviors among Brazilian undergraduate students: A systematic review and meta-analysis. **Journal of Affective Disorders**, v. 282, n. December 2020, p. 147–159, 2021.

DEWITZ, S. J.; WOOLSEY, M. L.; WALSH, W. B. College Student Retention: An Exploration of the Relationship Between Self-Efficacy Beliefs and Purpose in Life Among College Students. **Journal of College Student Development**, v. 50, n. 1, p. 19–34, 2009.

ELDRIDGE, S. M. et al. Defining feasibility and pilot studies in preparation for randomised controlled trials: Development of a conceptual framework. **PLoS ONE**, v. 11, n. 3, p. 1–22, 2016.

FELDMAN, D. B.; RAND, K. L.; KAHLE-WROBLESKI, K. Hope and Goal Attainment: Testing a Basic Prediction of Hope Theory. **Journal of Social and Clinical Psychology**, v. 28, n. 4, p. 479–497, 2009.

FOUAD, N. A. Work and vocational psychology: Theory, research, and applications. **Annual Review of Psychology**, v. 58, p. 543–564, 2007.

GOMEZ, R. et al. Evaluation of the bifactor structure of the dispositional hope scale. **Journal of Personality Assessment**, v. 97, n. 2, p. 191–199, 4 mar. 2015.

HARTUNG, P. J.; TABER, B. J. Career construction and subjective well-being. **Journal of Career Assessment**, v. 16, n. 1, p. 75–85, fev. 2008.

HILL, P. L. et al. Classifying adolescents' conceptions of purpose in life. **Journal of Positive Psychology**, v. 5, n. 6, p. 466–473, 2010.

HUSMAN, J.; SHELL, D. F. Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. **Learning and Individual Differences**, v. 18, n. 2, p. 166–175, 2008.

JOHNSTON, C. S. A Systematic Review of the Career Adaptability Literature and Future Outlook. **Journal of Career Assessment**, v. 26, n. 1, p. 3–30, 1 fev. 2018.

KOOIJ, D. T. A. M. et al. Future Time Perspective: A systematic review and meta-analysis. **Journal of Applied Psychology**, v. 103, n. 8, p. 867–893, 2018.

LENT, R. W. Career-Life Preparedness: Revisiting Career Planning and Adjustment in the New Workplace. **The Career Development Quarterly**, v. 61, p. 2–14, 2013.

LENT, R. W.; BROWN, S. D. Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. **Journal of Counseling Psychology**, v. 60, n. 4, p. 557–568, 2013.

LI, Y. et al. Impact of the COVID-19 Pandemic on the Mental Health of College Students: A Systematic Review and Meta-Analysis. **Frontiers in Psychology**, v. 12, n. July, p. 1–14, 2021.

LITTLE, B. R. Personal projects: A Rationale and Method for Investigation. **Environment and Behavior**, v. 15, n. 3, p. 273–309, 1983.

LOPEZ, S. J.; SNYDER, C. R. The Oxford Handbook of Positive Psychology, (2 Ed.). **The Oxford Handbook of Positive Psychology, (2 Ed.)**, p. 1–742, 2012.

MALOUFF, J. M.; SCHUTTE, N. S. Can psychological interventions increase optimism? A meta-analysis. **Journal of Positive Psychology**, v. 12, n. 6, p. 594–604, 2 nov. 2017.

MARKO, K. W.; SAVICKAS, M. L. Effectiveness of a career time perspective intervention. **Journal of Vocational Behavior**, v. 52, n. 1, p. 106–119, 1998.

MARQUES, S. C.; GALLAGHER, M. W.; LOPEZ, S. J. Hope- and Academic-Related Outcomes: A Meta-Analysis. **School Mental Health**, v. 9, n. 3, p. 250–262, 1 set. 2017.

MENS, M. G.; SCHEIER, M. F.; CARVER, C. S. Optimism. In: **The Oxford Handbook of Positive Psychology**. 3^a ed. New York: Oxford University Press, 2021. p. 396–412.

MERINO-TEJEDOR, E.; HONTANGAS, P. M.; BOADA-GRAU, J. Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students. **Journal of Vocational Behavior**, v. 93, p. 92–102, 1 abr. 2016.

MIKAEILI, F.; NOURIZAD, N.; HASHEMI, S. Investigation of the Relationship between after life Beliefs, Purpose in Life, Hope, Academic Motivations and Academic Performance of Undergraduate Students. **Journal of Modern Psychological Researches**, v. 9, n. 36, p. 181–207, 21 jan. 2015.

NILES, S. et al. **Career Flow & Development: Hope in Action**. 2^o ed. San Diego: Cognella Academic Publishing, 2016.

NILES, S. G. et al. Using A Hope-Centered Model Of Career Development in Challenging Times. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, v. 4, n. 34, p. 101–108, 2010.

NILES, S. G. Career Flow: A Hope-Centered Model of Career Development. **Journal of Employment Counseling**, v. 48, n. December, p. 173–175, 2011.

NILES, S. G.; HARRIS-BOWLSBEY, J. **Career Development Interventions in the 21st Century**. 4^a ed. Edinburgh Gate: Pearson, 2014.

NILES, S. G.; IN, H.; AMUNDSON, N. Using an Action Oriented Hope-Centered Model of Career Development. **Journal of Asia Pacific Counseling**, v. 4, n. 1, p. 1–13, 2014.

O'CONNELL, D. J.; MCNEELY, E.; HALL, D. T. Unpacking personal adaptability at work. **Journal of Leadership and Organizational Studies**, v. 14, n. 3, p. 248–259, 2008.

ÖZTEMEL, K.; YILDIZ-AKYOL, E. The Predictive Role of Happiness, Social Support, and Future Time Orientation in Career Adaptability. **Journal of Career Development**, v. 48, n. 3, p. 199–212, 2021.

PACICO, J. C. et al. Adaptation and validation of the dispositional hope scale for adolescents. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 3, p. 488–492, 2013.

PFUND, G. N.; BONO, T. J.; HILL, P. L. A higher goal during higher education: The power of purpose in life during university. **Translational Issues in Psychological Science**, v. 6, n. 2, p. 97–106, 2020.

PRASKOVA, A.; JOHNSTON, L. The Role of Future Orientation and Negative Career Feedback in Career Agency and Career Success in Australian Adults. **Journal of Career Assessment**, v. 29, n. 3, p. 463–485, 2021.

RUDOLPH, C. W. et al. Linking dimensions of career adaptability to adaptation results: A meta-analysis. **Journal of Vocational Behavior**, v. 102, n. June, p. 151–173, 2017.

RUDOLPH, C. W.; LAVIGNE, K. N.; ZACHER, H. Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. **Journal of Vocational Behavior**, v. 98, p. 17–34, 1 fev. 2017.

SANTILLI, S. et al. Career adaptability, hope and life satisfaction in workers with intellectual disability. **Journal of Vocational Behavior**, v. 85, n. 1, p. 67–74, 2014.

SAVICKAS, M. L. Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. **Career Development Quarterly**, v. 45, n. 3, p. 247–259, 1997.

SAVICKAS, M. L. et al. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. **Journal of Vocational Behavior**, v. 75, n. 3, p. 239–250, 2009.

SAVICKAS, M. L. Renovating the psychology of careers for the twenty-first century. **The Future of Career**, p. 53–68, 2010.

SAVICKAS, M. L. Career Construction Theory and Practice. In: **Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work**. v. 53p. 722; 2013.

SAVICKAS, M. L. et al. The Student Career Construction Inventory. **Journal of Vocational Behavior**, v. 106, p. 138–152, 1 jun. 2018.

SAVICKAS, M. L.; PORFELI, E. J. Revision of the career maturity inventory: The adaptability form. **Journal of Career Assessment**, v. 19, n. 4, p. 355–374, 2011.

SAVICKAS, M. L.; PORFELI, E. J. Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. **Journal of Vocational Behavior**, v. 80, n. 3, p. 661–673, 2012.

SAVICKAS, M. L.; SILLING, S. M.; SCHWARTZ, S. Time perspective in vocational maturity and career decision making. **Journal of Vocational Behavior**, v. 25, n. 3, p. 258–269, 1984.

SCHEIER, M. F.; CARVER, C. S. Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. **Health Psychology**, v. 4, n. 3, p. 219–247, 1985.

SCHEIER, M. F.; CARVER, C. S.; BRIDGES, M. W. Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the Life Orientation Test. **Journal of personality and social psychology**, v. 67, n. 6, p. 1063–1078, dez. 1994.

SCHEIER, M. F.; WEINTRAUB, J. K.; CARVER, C. S. Coping with stress: Divergent strategies of optimists and pessimists. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 51, n. 6, p. 1257–1264, 1986.

SEGINER, R. Future Orientation: A Conceptual Framework. In: **The Springer Series on Human Exceptionality**. New York: Springer, 2009. p. 1–27.

SIDIROPOULOU-DIMAKAKOU, D. et al. Exploring Career Management Skills in Higher Education: Perceived Self-efficacy in Career, Career Adaptability and Career Resilience in Greek University Students. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, v. 14, n. 2, p. 36–52, 2015.

SNYDER, C. R. et al. The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 60, n. 4, p. 570–585, 1991.

SNYDER, C. R. **The psychology of hope: you can get there from here**. New York, NY: The Free Press, 1994.

SNYDER, C. R. et al. The role of hope in cognitive-behavior therapies. **Cognitive Therapy and Research**, v. 24, n. 6, p. 747–762, 2000.

SNYDER, C. R. Hope Theory: Rainbows in the Mind. **Psychological Inquiry**, v. 13, n. February 2012, p. 37–41, 2002.

SNYDER, C. R. et al. Hope and academic success in college. **Journal of Educational Psychology**, v. 94, n. 4, p. 820–826, 2002.

SULLIVAN, S. E.; BARUCH, Y. Advances in career theory and research: A critical review and agenda for future exploration. **Journal of Management**, v. 35, n. 6, p. 1542–1571, 2009.

SUPER, D. E.; KIDD, J. M. Vocational maturity in adulthood: Toward turning a model into a measure. **Journal of Vocational Behavior**, v. 14, n. 3, p. 255–270, 1979.

SUPER, D. E.; KNASEL, E. G. Career Development in Adulthood: Some Theoretical Problems and a Possible Solution. **British Journal of Guidance & Counselling**, v. 9, n. 2, p. 194–201, 1981.

TEIXEIRA, M. A. P. et al. Career Adapt-Abilities Scale-Brazilian Form: Psychometric properties and relationships to personality. **Journal of Vocational Behavior**, v. 80, n. 3, p. 680–685, jun. 2012.

TONG, E. M. W. et al. Re-examining hope: The roles of agency thinking and pathways thinking. **Cognition and Emotion**, v. 24, n. 7, p. 1207–1215, 2010.

WALKER, T. L.; TRACEY, T. J. G. The role of future time perspective in career decision-making. **Journal of Vocational Behavior**, v. 81, n. 2, p. 150–158, 2012.

WHISTON, S. C. *Application of the Principles: Career Counseling and Interventions*. 2002.

WILKINS, K. G. et al. The relationship among positive emotional dispositions, career adaptability, and satisfaction in Italian high school students. **Journal of Vocational Behavior**, v. 85, n. 3, p. 329–338, 1 dez. 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Depression and Other Common Mental disorders: Global health Estimates**, Geneva. Geneva: 2017.

YOON, H. J. et al. The effect of a career development programme based on the Hope-Action Theory: Hope to Work for refugees in British Columbia. **British Journal of Guidance and Counselling**, v. 47, n. 1, p. 6–19, 2018.

APÊNDICE A

Guia e Materiais para a Participação da Intervenção

Meu próximo passo

Encontro 1



Quais eram meus planos dois anos atrás?

Algo mudou? Se sim, o quê?

Definindo rotas

Serviço de Orientação Profissional
Núcleo de Apoio ao Estudante
Núcleo de Estudos e Intervenções em Carreira

Encontro 1



Metas

.....

.....

.....



Rotas

.....

.....

.....



Agência

.....

.....

.....

Encontro 1



Metas

.....

.....

.....



Rotas

.....

.....

.....



Agência

.....

.....

.....

INTEGRANDO HABILIDADES E POSSIBILIDADES PROFISSIONAIS



HABILIDADE

INSTRUMENTO

Eu gostaria de fazer _____ utilizando um _____
e um _____ em um/uma _____

OBJETO

LOCALS



Vamos montar
diferentes alternativas
profissionais com essas
combinações?

INTEGRANDO HABILIDADES E POSSIBILIDADES PROFISSIONAIS



Eu gostaria de fazer _____ utilizando um _____
e um _____ em um/uma _____

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.



Encontro 3

TRANSFORMANDO DESEJOS EM METAS

Metas

Longo prazo

O que preciso?

Metas

Médio prazo

O que preciso?

Metas

Curto prazo

O que preciso?

TRANSFORMANDO METAS EM ROTAS

Retorno às metas e estabeleça três rotas ou planos que o ajudarão a alcançar cada meta.

- 1**
- 2**
- 3**

E como encaremos esses obstáculos? Vamos pensar em um enfrentamento para cada um deles?

Nem tudo acontece como esperamos, não é? Por isso, escreva três obstáculos para cada rota.

Meta 1 - curto prazo

	Rotas	Obstáculo	Como contornar?
Rota 1			
Rota 2			
Rota 3			

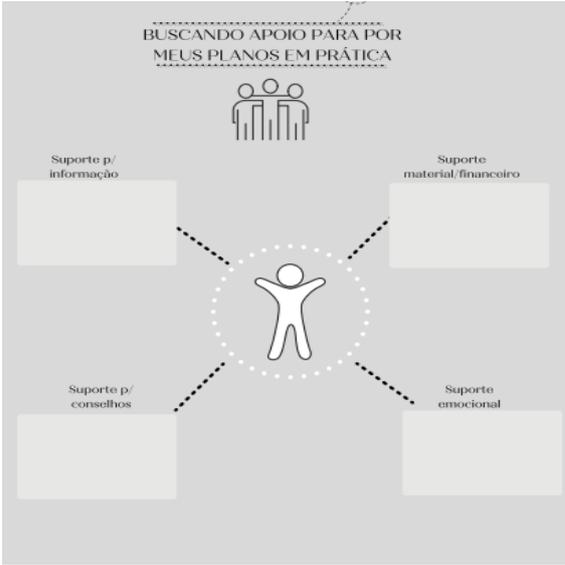
TRANSFORMANDO METAS EM ROTAS

Meta 2 - Médio prazo

	Rotas	Obstáculo	Como contornar?
Rota 1			
Rota 2			
Rota 3			

Meta 3 - Longo prazo

	Rotas	Obstáculo	Como contornar?
Rota 1			
Rota 2			
Rota 3			



SÍNTESE DAS SUAS ROTAS E PLANOS PROFISSIONAIS

Matriz SWOT

I N T E R N O	Forças	Fraquezas
	Oportunidades	Ameaças
E X T E R N O		

ufes PROJETO

APÊNDICE B

Formulário de Habilidades

NOME _____ DATA: _____

+ **HABILIDADES** (HABILIDADES QUE VOCÊ TEM OU GOSTARIA DE DESENVOLVER)

OPERAR EQUIPAMENTOS eletrônicos ou mecânicos	ENTRETER / ATUAR/REPRESENTAR/CANTAR	INFLUENCIAR/PERSUADIR/MOTIVAR
CONSTRUIR (executar projetos de construção)	REDAÇÃO CRIATIVA (literatura, poesia)	PROMOVER/DIVULGAR
EXECUTAR PROCEDIMENTOS TÉCNICOS (usar ferramentas eletrônicas ou mecânicas em intervenções técnicas)	COMPOSIÇÃO MUSICAL / TOCAR UM INSTRUMENTO	PLANEJAR /ANTECIPAR (estabelecer etapas e ações encadeadas para alcançar resultados)
REPARAR / CONSERTAR	ARTESANATO / DESIGN	LIDERAR / COORDENAR
UTILIZAR COORDENAÇÃO CORPORAL	UTILIZAR A INTUIÇÃO	DELEGAR (designar tarefas)
MANIPULAR COM PRECISÃO (usar destreza e precisão na manipulação de objetos, ferramentas e máquinas)	DESENHAR / PINTAR / FOTOGRAFAR	DESPACHAR/ PROVIDENCIAR (desembarçar processos de produção ou serviços, identificando e eliminando entraves)
UTILIZAR FORÇA FÍSICA (utilizar força e resistência em atividades físicas, suportar desgaste físico)	IMAGINAR (fantasiar, inventar, conceber possibilidades)	IMPLEMENTAR (tomar providências práticas necessárias para cumprir um planejamento)
LIDAR COM ANIMAIS	EXIBIR / EXPOR	NEGOCIAR /MEDIAR
CULTIVAR PLANTAS	PRODUZIR FIGURINOS / CUSTOMIZAR	SUPERVISIONAR /COORDENAR/DETERMINAR/LIDERAR
USAR HABILIDADES MECÂNICAS (montar, ajustar, consertar)	DECORAR AMBIENTES	VENDER
RESOLVER PROBLEMAS LÓGICOS (identificar as causas de um problema prático ou teórico e propor uma solução)	CONECTAR PESSOAS/FORMAR EQUIPES (facilitar vínculos entre pessoas ou grupos, promover cooperação)	CATEGORIZAR (organizar dados ou objetos em grupos de acordo com critérios)
INVESTIGAR/ PESQUISAR /AVALIAR/DESCOBRIR	CONTATO COM O PÚBLICO	REVISAR/EDITAR (revisar, corrigir e melhorar textos escritos)
SINTETIZAR (articular conceitos, ideias ou fatos revelando padrões significativos de interação)	DIPLOMACIA (facilitar a interação entre parte sem conflito e chegar a um acordo)	ADMINISTRAR DADOS (coletar, sistematizar e manter informações organizadas)
PRODUZIR IDEIAS / CONCEITUAR (refletir, conceber ideias ou teorias)	RECEBER/HOSPEDAR	TESTAR (medir qualidade ou validade de produtos através de metodologia objetiva)
ESCRITA CIENTÍFICA (relatórios técnicos, artigos científicos)	ACONSELHAR/TRATAR/CAIDAR / ORIENTAR	MONITORAR/FISCALIZAR /CONTROLAR/CONFERIR
OBSERVAR (examinar com atenção dados, pessoas ou coisas)	TREINAR/INSTRUIR /ENSINAR	ANALISAR
LER / ESTUDAR	EXPLICAR	ORÇAR (estimar, planejar e agendar gastos ou custos)
CALCULAR	FALAR PARA GRUPOS/COMUNICAR/CONVERSAR	ORGANIZAR/SISTEMATIZAR/CLASSIFICAR
INNOVAR / INVENTAR/APERFEIÇOAR	LIDAR COM SENTIMENTOS	LIDAR COM FINANÇAS (gerir recursos financeiros)
VISUALIZAR (perceber e antecipar tendências e possibilidades)	ENTREVISTAR/ESCUTAR	ESTRUTURAR ROTINAS (definir procedimentos padronizados de verificação, registro e controles de dados ou pessoas)

+ **INSTRUMENTOS** (ATRAVÉS DO QUÊ VOCÊ GOSTARIA DE TRABALHAR ?)

SENTIMENTOS	CUIDADO	ENSINO	ESCRITA	PROATIVIDADE	COMÉRCIO
COMUNICAÇÃO	FANTASIA	NEGOCIAÇÃO	ESPIRITUALIDADE	LINGUAGEM	APARÊNCIA PESSOAL
ATENÇÃO	FERRAMENTAS	DISCIPLINA	SENSO ESTÉTICO	SENSIBILIDADE	MEDIAÇÃO
ANÁLISE	TECNOLOGIA	EMPATIA	ATIVIDADE METODICA	MULTIMÍDIA	MÁGS



CONSELHO	TESTE DE HIPÓTESES	CÁLCULO	CONTATO PESSOAL	DESENHO	INTERNET
CORPO	OBSERVAÇÃO	IMAGINAÇÃO			

+ **OBJETOS** (COM O QUÊ VOCÊ GOSTARIA DE TRABALHAR ?)

GRÁFICOS E TABELAS	APARELHOS ELETRÔNICOS	SOCIEDADE	CORPO HUMANO	FORÇAS NATURAIS	CULTURAS
PACIENTES	ROTINAS	ESTRUTURAS	OBRA DE ARTE	ANTIGO	MATERIAS PESADOS (AÇO, FERRO)
IDEIAS	FATOS HISTÓRICOS	MÁQUINAS	ESPAÇOS	ALIMENTOS	SENTIMENTOS / EMOÇÕES
MEIOS DE TRANSPORTE	MODERNO	INSTRUMENTOS MUSICAIS	EQUIPES	OBJETOS VALIOSOS	LIVROS
APRENDIZES	MÚSICA	PESSOAS NECESSITADAS	LAZER	APARELHOS DOS OBJETOS	NÚMEROS
PESSOAS DOENTES	CRIMINOSO	INFRATOR	ESPORTE	ANIMAIS	VEÍCULOS
IDIOMAS	REGRAS E NORMAS	ESTÉTICA	PLANTAS	PRODUTOS QUÍMICOS	COMPUTADOR
MEIO AMBIENTE	INSTITUIÇÃO	COMUNIDADE	REMÉDIOS	SUBORDINADOS	HOMENS
TUJDO, CIMENTO	PÚBLICO	CRIANÇAS	GRUPOS	LITERATURA	DINHEIRO
EXPRESSION ARTÍSTICA	IMAGENS	SOLO	SERES HUMANOS	MULHERES	ELETRICIDADE
TECNOLOGIA	DOCUMENTOS				

LOCAIS

MEIO RURAL / FAZENDA	MEIO URBANO	CLUBE ESPORTIVO	ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA	CENTRO DE ATENDIMENTO A MENORES
MAR	AR LIVRE	SPA	CENTRO DE EVENTOS	PLANETÁRIO
COOPERATIVA	INDÚSTRIA PESQUEIRA	GRÁFICA	REVISTA	POSTO DE SAÚDE
ESTALEIRO	CLUBE SOCIAL	ASSOCIAÇÃO DE CLASSE	HOSPITAL	INSTITUIÇÃO DE SAÚDE
ESCRITÓRIO	ATELIER	BARRAGEM	EMPRESA CINEMATOGRAFICA	ASILO
CONSULTÓRIO	COZINHA INDUSTRIAL	INSTITUTO DE PESQUISA	LÍDIA	TRIBUNAL
PLATAFORMA MARÍTIMA	COMPANHIA AÉREA	PROVEDOR DE SERVIÇOS DE REDE	NAVI	PORTO
RESIDÊNCIA DO CLIENTE	EM CASA	ESTÚDIO DE RÁDIO	CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO	EMPRESA DE TOPOGRAFIA E TERRAPLENAGEM
CONSULTORIA	INDÚSTRIA MADEIREIRA	AEROPORTO	ACADEMIA DE GINÁSTICA	PENITENCIÁRIA
CENTRO CULTURAL	OBRA CIVIL	PARQUE	ESTÁDIO DE FUTEBOL	EMPRESA DE URBANIZAÇÃO
ESTÚDIO FOTOGRAFICO	SET DE FILMAGEM	AERONÁUTICA	INDÚSTRIA DE COSMÉTICOS	JORNAL
JAZEA DE INENIO	GALERIA DE ARTE	ORÇAO GOVERNAMENTAL	ESTÚDIO DE TV	EMBAIXADA
CLÍNICA DE SAÚDE	TECELAGEM	ESCOLA	BIBLIOTECA	AGÊNCIA DE VIAGENS
EXTERIOR (PAIS)	HIPÓDROMO	RESERVA FLORESTAL	TEATRO	AGÊNCIA DE PUBLICIDADE
ZOOLOGICO	CONFECÇÃO	USINA DE PRODUÇÃO DE ENERGIA	EDITORIA	CLÍNICA MÉDICA
NEGÓTIOS	PREFEITURA	OFICINA	CORRETORA DE VALORES	EMPRESA DE CONSTRUÇÃO CIVIL
CRECHE	LABORATÓRIO	INDÚSTRIA QUÍMICA	INDÚSTRIA AERONÁUTICA	USINA DE CANA DE AÇÚCAR
REFINARIA DE PETRÓLEO	BANCO	AMBULATORIO	ESTÚDIO DE CRIAÇÃO	RESTAURANTE
HOTEL	MUSEU	CASA NOTURNA	UNIVERSIDADE	EMPRESA DE TELECOMUNICAÇÕES
QUARTEL	RESERVA INDÍGENA	ESTRADA	ORGANIZAÇÃO RELIGIOSA	EMPRESA DE GERAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE ENERGIA

HABILIDADES	INSTRUMENTOS	OBJETOS	LOCAIS



APÊNDICE C

Inventário Pessoal

1-Identifique as atividades de trabalho ou estágio que você já realizou que foram importantes para você.

Atividade	Tempo de duração
1.	
2.	
3.	

2- Para cada uma identifique o que aprendeu (conhecimentos) e as habilidades que desenvolveu. Conhecimentos = saber (conhecimento teórico e técnico, cursos, etc.). Habilidades = saber fazer (ter colocado em prática o saber)

1-
2-

3-

3- Identifique para cada uma os aspectos satisfatórios e os insatisfatórios:

Satisfatórios	Insatisfatórios
1.	
2.	

Satisfatórios	Insatisfatórios
3.	

ANEXO A — TCLE

Prezado(a) participante:

Este estudo está sendo realizado com o objetivo de desenvolver e avaliar uma intervenção em grupo de curta duração com o intuito de incrementar níveis de esperança em universitários. O estudo envolve a sua participação respondendo a questionários e escalas e a participação em um grupo com três encontros (um por semana com duas horas de duração). O questionário envolve questões sobre aspectos sociodemográficos, esperança, adaptabilidade de carreira, projeto de vida, autorreflexão e otimismo que duram em média 30 minutos. Será aplicado em dois momentos, no primeiro encontro do grupo, no último encontro do grupo. Espera-se que os resultados dessa pesquisa ajudem a desenvolver intervenções mais efetivas em aconselhamento de carreira com estudantes universitários.

Esta pesquisa é coordenada pelo Prof. Marco A. P. Teixeira, do Instituto de Psicologia da UFRGS, com quem podem ser obtidas maiores informações, caso seja do seu interesse (e-mail: mapteixeira@yahoo.com.br ou telefone 33085454). A participação na pesquisa é voluntária; portanto, caso não queira responder o questionário e participar da intervenção você não precisa concordar com este termo. Você também é livre para desistir uma vez que tenha iniciado, se assim o desejar, sem prejuízo algum, embora nós peçamos que você possa colaborar com o nosso trabalho. Os resultados globais da pesquisa serão publicados posteriormente em algum periódico científico da área de psicologia. O único incômodo previsto é o de disponibilizar tempo para participar da intervenção e responder ao questionário. Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Rua Ramiro Barcelos, 2600, Bairro Santana, Porto Alegre, RS - fone 51 33085441, e-mail: cep-psico@ufrgs.br).

Ao concordar em participar desta pesquisa, declaro que sou maior de 18 anos e que fui informado dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, e estou de acordo em participar da mesma. Fui igualmente informado: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do meu direito de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso me traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de

que não serei identificado e de que se manterá o caráter confidencial das informações registradas; d) que as informações obtidas com os questionários serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ficando disponíveis para futuras análises.

(Recomendamos que você retire um *print*/captura desta tela e armazene contigo).

ANEXO B — INFORMAÇÕES SOCIODEMOGRÁFICAS

Questionário de caracterização dos participantes

Gostaríamos de contar com a sua colaboração para responder com atenção a todas as questões. É muito importante que você seja sincero ao responder

Curso: _____

Nº de Inscrição:

E-mail:

2. Ao nascer você foi registrada/o como:

Mulher

Homem

3. Qual das alternativas a seguir descreve melhor sua atual identidade de gênero?

(Identidade de gênero é como a pessoa se vê):

Masculino

Feminino

Transgênero

Outra, por favor especificar

Outra, por favor especifique: _____

4. Cor ou Raça: branca preta amarela parda indígena

5. Idade: _____

6. Estado civil: Solteiro/a Casado/a ou outra forma de união Separado/a

Viúvo/a

7. Ano e semestre de ingresso na Universidade: (por exemplo 2011/2)

8. A universidade que você estuda é: Pública Privada

9. Em qual semestre você tem previsão de formatura? Ano: _____ Semestre: 1º

2º

10. Você já reprovou em seu curso? sim não

Se sim, em quantas disciplinas? 1 2 3 4 mais de 4

11. Este curso é a sua opção de curso Sim Não

preferencial no momento (o curso que você
mais queria fazer)?

12. Você já iniciou algum outro curso superior? sim, e estou cursando sim, e já concluí

não, este é o meu primeiro curso

sim, mas abandonei

13. Você tem atividade remunerada regular que não seja bolsa, estágio ou monitoria? Sim Não

Se sim, a atividade exercida está relacionada ao curso? Sim Não

14. Assinale quais das atividades acadêmicas abaixo você está participando mobilidade acadêmica

projetos de extensão

ou já participou: programa de educação tutorial

monitoria

empresa júnior

pesquisa

outros (indique):

congressos

liderança estudantil

15. Escolaridade do pai:

16. Escolaridade da mãe:

Ensino fundamental incompleto (ou equivalente)

Ensino fundamental incompleto (ou equivalente)

Ensino fundamental completo (ou equivalente)

Ensino fundamental completo (ou equivalente)

Ensino médio incompleto (ou equivalente)

Ensino médio incompleto (ou equivalente)

Ensino médio completo (ou equivalente)

Ensino médio completo (ou equivalente)

Ensino superior incompleto (faculdade incompleta)

Ensino superior incompleto (faculdade incompleta)

Ensino superior completo (faculdade completa)

Ensino superior completo (faculdade completa)

Pós-Graduação

Pós-Graduação

17. Você é o primeiro em sua família de origem (pai, mãe, irmãos) a cursar uma faculdade? Sim Não

18. Renda familiar até 1000

de 3001 a 3500

de 5501 a 6000

aproximada (em de 1000 a 1500

de 3501 a 4000

de 6001 a 6500

reais; pode incluir de 1501 a 2000

de 4001 a 4500

de 6501 a 7000

de 2001 a 2500

de 4501 a 5000

acima de 7000

sua renda própria, () de 2500 a 3000 () de 5001 a 5500
se for o caso):

19. Você já fez orientação profissional ou aconselhamento de carreira? Sim() Não ()

20. Se sim, durante quanto tempo: _____

21. Em qual contexto foi realizada (por exemplo, escola, clínica particular, faculdade)?_____

ANEXO C — SCCI

Nome _____ Idade ____ Fem. _____ Masc. _____

Por favor, indique o quanto você tem pensado e/ou se envolvido nas atividades descritas a seguir usando esta escala:

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)		
Eu ainda não pensei muito sobre isso e não fiz nada	Eu já pensei um pouco sobre isso, mas não sei o que fazer a respeito.	Eu já pensei sobre isso e sei o que fazer a respeito.	Eu já pensei muito sobre isso, mas estou fazendo pouco a respeito.	Eu já pensei muito sobre isso e já fiz ou estou fazendo muito a respeito.		
1	Construir uma percepção clara da minha personalidade.	1	2	3	4	5
2	Reconhecer meus talentos e habilidades.	1	2	3	4	5
3	Determinar quais valores são importantes para mim.	1	2	3	4	5
4	Saber como as outras pessoas me veem.	1	2	3	4	5
5	Identificar pessoas que são como eu gostaria de ser.	1	2	3	4	5
6	Descobrir quais são os meus interesses.	1	2	3	4	5
7	Estabelecer objetivos para mim.	1	2	3	4	5
8	Entrevistar pessoas que trabalham com o que eu gosto.	1	2	3	4	5
9	Discutir sobre minha carreira com professores e orientadores.	1	2	3	4	5
10	Aprender sobre diferentes tipos de trabalho nas áreas que me interessam.	1	2	3	4	5
11	Ler sobre profissões ou áreas de atuação que me chamam atenção.	1	2	3	4	5
12	Investigar sobre profissões ou áreas de atuação que possam combinar comigo.	1	2	3	4	5
13	Trabalhar meio turno em uma atividade relacionada aos meus interesses (ex.: estágios, projetos extracurriculares...).	1	2	3	4	5
14	Identificar a formação necessária para os trabalhos que me interessam.	1	2	3	4	5
15	Decidir o que eu realmente quero fazer da minha vida profissional.	1	2	3	4	5

16	Encontrar tipos de trabalhos que tenham a ver comigo	1	2	3	4	5
17	Escolher uma profissão que irá me satisfazer.	1	2	3	4	5
18	Planejar como me inserir no trabalho e profissão que eu escolhi.	1	2	3	4	5
19	Tranquilizar-me de que fiz uma boa escolha profissional.	1	2	3	4	5
20	Desenvolver conhecimentos ou habilidades específicos que me ajudarão a conseguir o trabalho que eu quero.	1	2	3	4	5
21	Buscar oportunidades para obter a formação e a experiência que preciso.	1	2	3	4	5
22	Começar a formação/treinamento necessário para o trabalho que escolhi.	1	2	3	4	5
23	Qualificar-me para o trabalho que eu mais gosto.	1	2	3	4	5
24	Realizar a transição da escola/universidade para o trabalho.	1	2	3	4	5
25	Fazer planos para a minha busca de trabalho.	1	2	3	4	5
26	Conseguir um trabalho depois de concluir meus estudos ou treinamento.	1	2	3	4	5

Agora, por favor, levando em conta o conteúdo que você acabou de recordar, preencha o questionário a seguir. Para cada frase, selecione a opção que melhor representa o quanto você concorda com cada afirmação. As suas respostas podem variar de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”. Para as frases relacionadas com objetivos para o futuro, tente visualizar os objetivos que você listou como um todo. Se isso não for possível, tenha em mente os objetivos mais importantes que você tem no momento.

	Discordo totalmente	Discordo	Discordo um pouco	Não concordo nem discordo	Concordo um pouco	Concordo	Concordo totalmente
Sei o que quero para a minha vida no futuro							
Estou investindo bastante tempo em ações relacionadas com os meus objetivos para o futuro							
Tenho objetivos claros para o que quero alcançar na vida							
Estou me esforçando para alcançar o que quero para o futuro							
Tenho uma ideia clara sobre a pessoa que desejo ser no futuro							
Já comecei a pôr em prática os meus planos para o futuro							
Já decidi o que fazer com a minha vida no futuro							
Estou envolvido em atividades para alcançar os meus objetivos para o futuro							

ANEXO E — ADHS

Leia com atenção e circule a opção que você acha a mais adequada.

1) Eu posso pensar em várias formas de lidar com situações difíceis.

Totalmente Falsa _|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Totalmente Verdadeira

2) Eu me esforço para atingir meus objetivos.

Totalmente Falsa _|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Totalmente Verdadeira

3) Eu me sinto cansado a maior parte do tempo.

Totalmente Falsa _|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Totalmente Verdadeira

4) Existem sempre muitas formas de resolver os problemas.

Totalmente Falsa _|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Totalmente Verdadeira

5) Eu sou facilmente derrotado em discussões.

Totalmente Falsa _|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Totalmente Verdadeira

6) Eu posso pensar em muitas formas de conseguir as coisas que são muito importantes para a minha vida.

Totalmente Falsa _|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Totalmente Verdadeira

7) Eu me preocupo com a minha saúde.

Totalmente Falsa _|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Totalmente Verdadeira

8) Mesmo quando os outros desistem, eu sei que posso encontrar alguma forma de resolver os problemas.

Totalmente Falsa _|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Totalmente Verdadeira

9) Minhas experiências no passado me prepararam bem para enfrentar o futuro.

Totalmente Falsa _|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Totalmente Verdadeira

10) Eu tenho tido muito sucesso na vida.

Totalmente Falsa _|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Totalmente Verdadeira

11) Frequentemente eu fico me preocupando com alguma coisa.

Totalmente Falsa _|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Totalmente Verdadeira

12) Eu atinjo os objetivos que estabeleço para mim.

Totalmente Falsa _|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Totalmente Verdadeira

ANEXO F — LOT-R

Abaixo você encontrará 10 frases. Assinale na escala o quanto você concorda ou discorda com cada uma delas. A escala varia de 1 (Discordo Plenamente) a 5 (Concordo Plenamente). Não há respostas certas ou erradas. O importante é você responder com sinceridade como se sente com relação a cada uma das frases.

Diante de dificuldade, acho que tudo vai dar certo.

Discordo Plenamente |_1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Concordo Plenamente

Para mim é fácil relaxar.

Discordo Plenamente |_1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Concordo Plenamente

Se alguma coisa pode dar errado comigo, com certeza vai dar errado.

Discordo Plenamente |_1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Concordo Plenamente

Eu sou sempre otimista com relação ao meu futuro.

Discordo Plenamente |_1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Concordo Plenamente

Eu gosto muito dos meus amigos.

Discordo Plenamente |_1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Concordo Plenamente

Eu considero importante me manter ocupado.

Discordo Plenamente |_1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Concordo Plenamente

Em geral, eu não espero que as coisas vão dar certo para mim.

Discordo Plenamente |_1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Concordo Plenamente

Eu não me incomodo com facilidade.

Discordo Plenamente |_1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Concordo Plenamente

Eu não espero que coisas boas aconteçam comigo.

Discordo Plenamente |_1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Concordo Plenamente

Em geral, eu espero que aconteçam mais coisas boas do que ruins para mim.

Discordo Plenamente |_1_|_2_|_3_|_4_|_5_| Concordo Plenamente

ANEXO G — DASS-21

Por favor, leia cada uma das afirmativas e marque um dos números (0, 1, 2 ou 3) que indique o quanto a afirmativa se aplica a você. Não há respostas certas ou erradas. Não gaste muito tempo em nenhuma das alternativas.

0	1	2	3
Não se aplicou a mim de alguma	Aplicou-se a mim de alguma forma ou algumas vezes	Aplicou-se a mim de forma considerável ou em boa parte do tempo	Aplicou-se muito a mim ou na maior parte do tempo

1. Eu tive dificuldade para me acalmar	0	1	2	3
2. Eu percebi que estava com a boca seca	0	1	2	3
3. Eu não consegui ter sentimentos positivos	0	1	2	3
4. Eu tive dificuldade para respirar (por exemplo, tive respiração muito rápida, ou falta de ar sem ter feito esforço físico)	0	1	2	3
5. Eu achei difícil ter iniciativa para fazer as coisas	0	1	2	3
6. Eu tive reações exageradas às situações	0	1	2	3
7. Eu tive tremores (por exemplo, nas mãos)	0	1	2	3
8. Eu senti que estava bastante nervoso(a)	0	1	2	3
9. Eu fiquei preocupado(a) com situações em que poderia entrar em pânico e fazer papel de bobo	0	1	2	3
10. Eu senti que não tinha expectativas positivas a respeito de nada	0	1	2	3
11. Eu notei que estava ficando agitado(a)	0	1	2	3
12. Eu achei difícil relaxar	0	1	2	3
13. Eu me senti abatido(a) e triste	0	1	2	3
14. Eu não tive paciência com nada que interrompesse o que eu estava fazendo	0	1	2	3
15. Eu senti que estava prestes a entrar em pânico	0	1	2	3
16. Eu não consegui me empolgar com qualquer coisa	0	1	2	3

17. Eu senti que não tinha muito valor como pessoa	0	1	2	3
18. Eu senti que eu estava muito irritado(a)	0	1	2	3
19. Eu percebi as batidas do meu coração na ausência de esforço físico (por exemplo, a sensação de aumento dos batimentos cardíacos, ou de que o coração estava batendo fora do ritmo)	0	1	2	3
20. Eu me senti assustado(a) sem qualquer razão	0	1	2	3
21. Eu senti que a vida não tinha sentido	0	1	2	3

ANEXO H — CAAS

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 a resposta de acordo com o seu momento atual, isto é, de acordo com o modo como você vê, hoje, o quanto desenvolveu cada uma das habilidades abaixo.

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

1	Pensar sobre como será o meu futuro.	1	2	3	4	5
2	Perceber que meu futuro depende das escolhas de hoje.	1	2	3	4	5
3	Preparar-me para o futuro.	1	2	3	4	5
4	Estar atento(a) às escolhas educacionais e profissionais que eu devo fazer.	1	2	3	4	5
5	Planejar como atingir meus objetivos.	1	2	3	4	5
6	Pensar com cuidado sobre minha carreira.	1	2	3	4	5
7	Manter-me entusiasmado(a) e otimista.	1	2	3	4	5
8	Tomar decisões por conta própria.	1	2	3	4	5
9	Assumir responsabilidade pelos meus atos.	1	2	3	4	5
10	Manter-me fiel às minhas convicções.	1	2	3	4	5

11	Acreditar na minha capacidade de dirigir a própria vida.	1	2	3
			4	5
12	Fazer o que eu considero certo para mim.	1	2	3
			4	5
13	Explorar o ambiente ao meu redor.	1	2	3
			4	5
14	Procurar por oportunidades de crescimento pessoal.	1	2	3
			4	5
15	Explorar as opções antes de fazer uma escolha.	1	2	3
			4	5
16	Observar diferentes maneiras de fazer as coisas.	1	2	3
			4	5
17	Investigar profundamente as questões/dúvidas que eu tenho.	1	2	3
			4	5
18	Ser curioso(a) com relação a novas oportunidades.	1	2	3
			4	5
19	Realizar as tarefas de forma eficiente.	1	2	3
			4	5
20	Ser cuidadoso(a) para fazer as coisas bem feitas.	1	2	3
			4	5
21	Aprender novas habilidades.	1	2	3
			4	5
22	Esforçar-me para fazer o melhor possível dentro das minhas habilidades.	1	2	3
			4	5
23	Superar obstáculos.	1	2	3
			4	5
24	Solucionar problemas.	1	2	3
			4	5

ANEXO I — OTFS

Gostaríamos de saber sobre como você se orienta em relação ao futuro. Por favor, pare um pouco para refletir sobre como você geralmente se sente, comporta e pensa em relação ao futuro e depois responda o questionário a seguir. Para cada frase, por favor, selecione a opção que melhor representa o quanto você concorda com cada afirmação. As suas respostas podem variar de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”. Você verá que as afirmações mencionam o futuro de modo geral, sem fazer associações a conteúdos específicos. Tente responder o questionário levando em conta os seus sentimentos, comportamentos e pensamentos em relação ao futuro de modo geral.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1) Dois anos no futuro parecem para mim um período curto de tempo					
2) Na minha opinião, sentir-me bem no futuro é mais importante do que me sentir bem agora					
3) Ao tomar decisões, penso com cuidado sobre como as minhas escolhas podem influenciar o futuro					
4) Valorizo atividades que podem me beneficiar a longo prazo					
5) Para mim, algo que acontecerá daqui a dois anos parece relativamente próximo (-)					
6) Costumo dar mais importância a objetivos de longo prazo que a objetivos de curto prazo					
7) Eu raramente faço planos para o futuro (-)					
8) Ao tomar decisões, prefiro escolher algo que quero agora do que algo que quero para o futuro (-)					

9) Quando penso em algo que acontecerá daqui a dois anos, sinto que falta ainda muito tempo (-)					
10) O que acontece agora é mais importante para mim do que o que pode acontecer no futuro (-)					
11) Quando quero algo, penso com cuidado sobre o que tenho de fazer para alcançar isso no futuro					
12) Valorizo apenas as atividades que me dão benefícios imediatos					
13) Se tiver que esperar dois anos para algo acontecer, sinto como se fosse uma eternidade					
14) Se precisar escolher, prefiro planejar o futuro do que viver intensamente o presente					
15) Estabeleço ligações entre as coisas que faço agora e o que pode acontecer comigo no futuro					
16) Faço sacrifícios no presente se eu achar que eles podem me beneficiar no futuro					
17) Acho dois anos um tempo relativamente curto para esperar por algo					
18) Tenho dificuldades em prever o impacto das minhas ações no futuro (-)					