

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Mestrado em Psicologia Clínica
Linha de Pesquisa: Processos Saúde-Doença em Contextos Institucionais

Luciane Leila Linden Gottschalk

**Efeitos do Coaching Cognitivo-Comportamental
na transição universidade-trabalho: Intervenção de carreira em grupo**

Orientadora
Prof.^a Dr.^a Ilana Andretta

São Leopoldo, setembro de 2017

Luciane Leila Linden Gottschalk

**Efeitos do Coaching Cognitivo-Comportamental
na transição universidade-trabalho: Intervenção de carreira em grupo**

Dissertação apresentada como exigência
parcial para a obtenção do título de Mestre em
Psicologia Clínica do Programa de Pós-
Graduação em Psicologia da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Ilana Andretta

São Leopoldo, setembro de 2017

G687e Gottschalk, Luciane Leila Linden
 Efeitos do Coaching Cognitivo-Comportamental na transição
 universidade-trabalho : intervenção de carreira em grupo / por Luciane
 Leila Linden Gottschalk. – 2017.
 95 f. : il. ; 30 cm.

 Dissertação (Mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos,
 Programa de Pós-graduação em Psicologia, São Leopoldo, RS, 2017.

 “Orientadora: Dr.^a Ilana Andretta.”

 1. Transição universidade-trabalho. 2. Coaching cognitivo-comportamental.
 3. Planejamento de carreira. 4. Avaliação de programa. 5. Relato de
 intervenção. I. Título.

CDU: 159.9:331

Catálogo na Publicação:

Bibliotecário Alessandro Dietrich - CRB 10/2338

Dedico este trabalho aos participantes da intervenção de carreira desenvolvida, aconselhadores de carreira e demais interessados na temática deste estudo.

Agradecimentos

Alegro-me muito com a conclusão deste estudo e é chegada a hora de expressar em palavras o sentimento de gratidão que transborda dentro de mim. Foi um caminho de muitos desafios, onde tive que conciliar minhas demandas do trabalho com o papel de esposa, filha, irmã, dinda, amiga, colega, dona de casa... e pesquisadora. Foram muitas horas de dedicação exclusiva, turnos de folga, finais de semana, feriados, férias... auto sacrifício, mas ao mesmo tempo, leve e prazeroso, porque me dediquei sobre um tema de meu total interesse. Foram descobertas incríveis, desenvolvimento constante e, cada dia, um amor maior pelo tema e pela possibilidade de impactar vidas... e o melhor de tudo, comemorar cada avanço. Foi um caminho difícil, mas lindo, do qual não me arrependo de nada.... faria tudo de novo. Meu esforço pessoal foi grande, mas não teria sido suficiente... só foi possível porque não estive sozinha. Meu profundo obrigada...

- A Deus por ser minha maior força durante todo esse percurso, por estar sempre comigo, por ser minha fonte de equilíbrio e me conduzir com saúde, permitindo que eu cumprisse minha missão de “somar”;
- Ao Fábio, meu esposo, que tantas vezes cuidou de mim. Obrigada por me ouvir, mesmo sem entender na íntegra o que eu dizia, por se alegrar comigo todas as vezes que eu compartilhava uma nova descoberta. Obrigada pelas vezes em que se privou de lazer para que eu pudesse ficar estudando...pelas comidinhas gostosas... seu apoio foi essencial para que eu alcançasse o êxito. Te amo!
- A minha mãe e minha sogra por se preocuparem comigo e me ajudarem a cuidar da casa. Obrigada por serem exemplo para minha vida. A minha mãe Valiria, pela sutileza e profundos valores aprendidos. A minha sogra Lorena que é sinônimo de força e sempre está disposta a ajudar. Obrigada por entenderem o quanto esta etapa foi importante para mim;

- Ao meu pai Lauro (in memória) por ter me incentivado a estudar, por ter me ensinado valores de empatia, humildade e dinamismo, colocando-se sempre em ação, atento as questões sociais. Sinto que me acompanha e vejo seu sorriso lindo... sei que estás orgulhoso de tudo o que fiz e do que ainda vou fazer;
- Aos meus manos: Ao Vanderlei que está sempre comigo, meu melhor amigo, com quem compartilho minhas mais profundas angústias e conquistas.... Ao Volnei por me instigar a ter uma visão empreendedora, torcer pelo meu sucesso, se alegrando com minhas conquistas;
- A Ilana, minha orientadora, que me acolheu desde o início e acreditou no meu projeto... por ter me dado asas para voar, autonomia, liberdade e, ao mesmo tempo, a proteção e a orientação sábia, aliviando minhas angústias e me incentivando sempre. Obrigada por ser esse grande ser humano e inspiração;
- Aos professores da banca Janine, Marco, Nazaré por se disponibilizarem a participar das etapas desse estudo, pela generosidade das contribuições já na ocasião da qualificação e agora na defesa. Vocês foram escolhidos por que lhes admiro muito...vocês fazem a diferença na pesquisa e impactam muitas vidas;
- Aos autores que embasaram esta pesquisa, por terem compartilhado das suas descobertas enquanto pesquisadores e por serem minhas referências;
- Aos colegas de trabalho da Escola Unialcance, especialmente a Tassiane e ao Fábio, por terem compreendido a minha redução de carga horária, por assumirem minhas funções e darem conta de tudo. Obrigada por entenderem o quanto as atividades do mestrado demandaram do meu tempo e energia;
- Aos colegas de trabalho da Gerência de Atenção ao Aluno, Unisinos Carreiras e Programa Gestão de Carreira, por me incentivarem nessa jornada com palavras de entusiasmo, sempre interessados em saber como o estudo evoluía;

- As minhas gestoras na Unisinos, Téqui e Carmen, por me apoiarem, flexibilizando horários para que cumprisse com as atribuições da pesquisa;
- Aos colegas e amigos César e Salete, que foram grandes incentivadores para que iniciasse logo o Mestrado. Por sempre estarem dispostos a me ouvir e dar a força necessária para seguir diante das adversidades;
- As colegas Andria e Bruna, que me ajudaram voluntariamente nas observações e deram suas valiosas contribuições;
- Aos colegas do grupo de pesquisa ICcep por me ajudarem a evoluir como pesquisadora, pela amizade, por estarem dispostos a ajudar quando necessário;
- A meus colegas da turma do mestrado, especialmente colegas Ana Luisa e Bruna, que se tornaram grandes amigas. Obrigada pela cia, pelas risadas, pelo afeto e amizade que se estenderá pela vida, por tornarem o caminho mais leve;
- Aos mestres que tive na graduação, destaco aqui a Profa. Janine e Ieda, que despertaram em mim o interesse pela área de carreira;
- Quero agradecer de coração a todos os meus amigos, colegas, afilhados que entenderam a minha ausência;
- Aos participantes que apostaram no programa, sem os quais não teria sido possível este estudo, bem como todos os resultados advindos dele. Vocês foram chave para que este estudo colabore com a ciência e impacte outras vidas;

Durante o mestrado, cada etapa foi um desafio, que proporcionou **DESCOBERTA** e muita **ALEGRIA, SUPERAÇÃO**. Me apaixonei pela pesquisa e pela sua aplicabilidade, por que a pesquisa dá subsídio e credibilidade para a prática. Gratidão!

“A mente que se abre a uma nova ideia
jamais voltará ao seu tamanho original”

Albert Einstein

Sumário

Resumo.....	321
Abstract.....	332
Apresentação da Dissertação	343
Artigo I.....	Erro! Indicador não definido.8
Resumo.....	Erro! Indicador não definido.8
Abstract	409
Introdução.....	Erro! Indicador não definido.20
Método.....	222
Delineamento.....	222
Participantes	222
Instrumentos	233
Procedimentos	255
Análise de Dados	299
Resultados	3030
Discussão	366
Considerações Finais.....	42
Referências.....	44
Artigo II	50
Resumo.....	50
Abstract	51
Introdução.....	52
Método.....	55
Delineamento.....	55
Participantes	55
Instrumentos	56
Procedimentos	56
Análise de Dados	58
Resultados	Erro! Indicador não definido.8
Discussão	65
Considerações	68
Referências.....	70
Considerações Finais da Dissertação	766

Referências da Dissertação	80
Apêndices.....	86
Apêndice A – Questionário Sociodemográfico	87
Apêndice B – Escalas de Desenvolvimento de Carreira para Universitários	88
Apêndice C – Aprovação do Comitê de Ética	90
Apêndice D – Solicitação de Autorização para Pesquisa na Unisinos	91
Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido A.....	92
Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido B	93
Apêndice G - Marcadores Reduzidos para a Avaliação da Personalidade no Modelo dos Cinco Grandes Fatores	94
Apêndice H – Escalas de Ansiedade Depressão e Estresse	95

Lista de Tabelas e Figuras

Figura 1. Fluxograma dos Participantes	233
Tabela 1. Caracterização da Amostra Quanto aos Dados Sociodemográficos, Conforme os Grupos	311
Tabela 2. Comparação entre GE e GC no T1 e T2 e Escalas de Desenvolvimento de Carreira	31
Tabela 3. Comparação de adaptabilidade de carreira entre GE e GC por Cursos em T1 e T2	32
Tabela 4. Caracterização da Amostra Quanto aos Dados Sociodemográficos, Conforme Grupos GT3 e GT2	Erro! Indicador não definido. 33
Tabela 5. Média e Desvio Padrão para Marcadores Reduzidos na Avaliação da Personalidade Conforme Adesão	Erro! Indicador não definido. 34
Tabela 6. Efeitos da Intervenção sobre Dimensões de Desenvolvimento de Carreira, Depressão, Ansiedade e Estresse, por Tempos	3Erro! Indicador não definido.

Lista de Abreviaturas e Siglas

CBC	Cognitive-Behavioural Coaching
CCC	Coaching Cognitivo-Comportamental
DASS-21	Escalas de Depressão, Ansiedade e Estresse
EDCU	Escalas de Desenvolvimento de Carreira para Universitários
GC	Grupo Controle
GE	Grupo Experimental
GT3	Grupo que concluiu sua participação incluindo o encontro de <i>follow-up</i>
GT2	Grupo que não compareceu ao <i>follow-up</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
ICCEP	Intervenções Cognitivo-Comportamentais: Ensino e Pesquisa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MR-25	Marcadores Reduzidos para a Avaliação da Personalidade no Modelo dos Cinco Grande Fatores
SEMESP	Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior
T1	Pré-teste
T2	Pós-teste
T3	Follow-up
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Efeitos do Coaching Cognitivo-Comportamental na transição universidade-trabalho: Intervenção de carreira em grupo

Resumo

Às vésperas da formatura, universitários vivem a transição universidade-trabalho, com dificuldades de tomada de decisão, assim, são sugeridas intervenções que promovam a adaptabilidade de carreira indicada nesta fase. O primeiro artigo verificou os efeitos da intervenção de Coaching Cognitivo-Comportamental (CCC) sob as dimensões de desenvolvimento de carreira em estudo quase experimental de medidas repetidas. Participaram 116 universitários de uma Instituição de Ensino Superior privada do Rio Grande do Sul, utilizando-se o Questionário Sociodemográfico, Escalas de Desenvolvimento de Carreira para Universitários (EDCU), Escalas de Ansiedade Depressão e Estresse (DASS-21) e Marcadores Reduzidos para a Avaliação da Personalidade no Modelo dos Cinco Grandes Fatores (MR-25). Após a intervenção, os efeitos foram: aumento da exploração, identidade e decisão de carreira, lócus de controle e autoeficácia profissional, com redução da depressão. A característica de abertura apresentou-se como diferencial dos participantes que compareceram depois de dois meses da conclusão da intervenção (*follow up*), e todas as dimensões mantiveram-se sem diferença significativa com exceção da autoeficácia que continuou aumentando no *follow up*. O segundo artigo objetivou detalhar o protocolo utilizado no respectivo programa realizado, através de um relato de intervenção. Concluiu-se que os efeitos da intervenção de CCC foram positivos e sugerem-se estudos que repliquem a intervenção.

Palavras chaves: transição universidade-trabalho, Coaching Cognitivo-Comportamental, planejamento de carreira, avaliação de programa, relato de intervenção.

Effects of Cognitive-Behavioural Coaching on university-work transition: Group career intervention

Abstract

On the eve of graduation, university students live the university-work transition, with difficulties on making decisions, thus suggesting interventions that promote the career adaptability indicated at this stage. The first article verified the effects of the Cognitive-Behavioral Coaching (CBC) intervention under the dimensions of career development in a quasi-experimental study of repeated measures. A total participated 116 university students of private Higher Education Institution in Rio Grande do Sul, using the Sociodemographic Questionnaire and Career Development Scales for University Students (EDCU), Depression, Stress and Anxiety Scale (DASS-21) and Reduced Markers for Personality Assessment in the Five Large Factor Model (MR-25). After the intervention, the effects were: increased exploitation, career identity and career decision, locus of professional control and self-efficacy, with reduction of depression. The opening characteristic was presented as a differential of the participants who attended after two months of the conclusion of the intervention (follow up), and all dimensions remained without significant difference except for the self-efficacy that continued to increase in the follow up. The second article aimed to detail the protocol used in the respective program, through an intervention report. It was concluded that the effects of the CBC intervention were positive and studies that replicate the intervention are suggested.

Keywords: University-work transition, Cognitive-Behavioural Coaching, career planning, program evaluation, intervention report.

Apresentação da Dissertação

A Orientação Profissional surgiu formalmente no início do século XX com Frank Parsons, porém novos modelos teóricos surgem na tentativa de compreensão dos fenômenos relacionados à Orientação Profissional e de Carreira (Ribeiro, 2011; Santos & Melo-Silva, 2011). Dentre muitas concepções, destaca-se a Teoria do Desenvolvimento de Carreira de Donald Super, também conhecida como Teoria Life-Span, Life-Space (ciclo vital, espaço vital) com início na década de 40 (Ambiel, 2014; Ribeiro, 2011). Tal teoria considera o desenvolvimento integral da pessoa, focando na capacidade autorregulatória de aprender e de desenvolver as estratégias adaptativas para lidar com as questões pessoais e do contexto (Super, 1957; 1980; Super et al., 1996). Tais pressupostos continuam explicando a carreira contemporânea (Oliveira, Melo-Silva, & Coleta, 2012). Nesta perspectiva, o desenvolvimento vocacional se dá ao longo da vida por meio de etapas sequências nomeadas de maxiciclos: Crescimento, Exploração, Estabelecimento, Manutenção e Desengajamento (Super, 1957; 1980; Super et al., 1996): O estágio de crescimento, associado ao período entre a infância e adolescência, onde se dão as primeiras atitudes em relação ao trabalho, com a exploração de si e do mundo do trabalho; O estágio de exploração, caracterizado por um processo de ajuste do mundo interno com a realidade externa, é marcado por descobertas e escolhas que acontece entre a adolescência e a adultez jovem, pautado no ajuste dos interesses, valores e crenças do indivíduo; O estágio de estabelecimento, envolve processos de estabilização, consolidação e avanço da posição profissional, entre 25 e 45 anos; O estágio de manutenção/gerenciamento, relacionado a expectativa social de permanência na posição profissional alcançada e, possível questionamento do próprio indivíduo sobre a continuidade das atividades profissionais e atualização, entre 45 e 65 anos; E o estágio de

desengajamento, incluindo desaceleração, planejamento e distribuição das responsabilidades para outros, iniciado aos 65 anos.

Dando continuidade a teoria de Super, foi proposta por Savickas, a Teoria da Construção de Carreira, que aprofunda o conceito de reciclagem (recycling) e inclui os miniciclos, relacionando-os aos maxiciclos, agora na forma transversal ao invés de longitudinal (Savickas, 2013). Assim, Savickas (2013) passou a não mais indicar a faixa de idade dos estágios, entendendo que uma pessoa pode experienciar os miniciclos por diversas vezes ao longo da sua carreira, sem a predefinição de tempo para cada um. Integrada as teorias de carreira apresentadas e, objetivando atender as demandas de aconselhamento de carreira do século XXI, Savickas et al. (2009) propuseram o modelo Life Designing com a finalidade de auxiliar as pessoas na construção das suas próprias trajetórias de vida.

Savickas (2005) resgatou o termo de adaptabilidade de carreira, criado em 1980, passando a entendê-lo como um construto psicossocial relacionado à prontidão e recursos que o indivíduo utiliza para lidar com transições, adaptando-se as novas circunstâncias. Definido, atualmente, como um processo contínuo, dinâmico e multifacetado que se dá a partir de estratégias do sujeito para lidar com situações do mundo do trabalho (Ambiel, 2014; Fiorini, Bardagi, & Silva, 2016).

Embora as teorias de carreiras venham avançando, Bardagi e Albanaes (2015) identificaram em estudo de revisão de literatura nacional, que intervenções de carreira ainda são escassas, totalizando apenas 16 publicações nos últimos vinte anos. A concentração dos estudos está no público adolescente, na modalidade de grupo, nas regiões sul e sudeste do país (Bardagi & Albanaes, 2015). Esta preocupação com avaliação de intervenções de carreira é recente no Brasil, e a maior parte dos estudos publicados nos últimos cinco anos está associado a situações de inserção no ensino

superior, mesmo que se entenda a importância da orientação profissional ao longo da vida (Bardagi & Albanaes, 2015; *European Centre for the Development of Vocational Training* [CEDEFOP], 2005; Melo-Silva, 2000; Teixeira, 2002).

A tomada de decisão de carreira não é restrita ao momento de entrada na universidade (Cava, 2012) e que o número de universitários é crescente no Brasil, representando mais de 6,1 milhões de matrículas em 2013, além de 995 mil alunos na fase de transição universidade-trabalho (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2013; Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior [SEMESP], 2015). São sugeridos acompanhamentos na etapa final do período universitário, visto que a maioria dos jovens vivencia um momento de dúvidas e ansiedades sobre o futuro (Lima-Dias & Soares, 2012; Melo & Borges, 2007; Oliveira, 2014; Teixeira, 2002). Os universitários podem ser beneficiados por meio de programas de intervenção de carreira (Cava, 2012; Lima-Dias & Soares, 2012, Pelissoni, 2007; Wendlandt & Rochlen, 2008) e a modalidade de intervenção em grupo vem mostrando-se mais eficaz (Brown & Krane, 2000; Nixon & Singer, 1993), pela identificação formada pelo grupo, partilha e reflexão dos participantes acerca das experiências semelhantes e a criação de uma rede de apoio social, favorecendo a coesão e a manutenção do grupo (Anderson, 1995; Nixon & Singer, 1993). Sua vantagem também é econômica, visto que a modalidade de grupo permite dar assistência a um número maior de pessoas simultaneamente (White & Freeman, 2003).

Apresentado efeitos para a tomada de decisão e consequente resolução da indecisão de carreira (Dias & Fortes, 2015; Palmer & Szymanska, 2008) há um modelo de desenvolvimento pessoal, conhecido como Coaching Cognitivo-Comportamental (CCC), embasado na Terapia Cognitivo-Comportamental (Dias & Fortes, 2015; Freitas et al., 2014). Este modelo integra o *Coaching Psychology* (Psicologia do Coaching) e,

entre seus efeitos está à colaboração para a mudança de pensamentos disfuncionais, resolução de problemas, estabelecimento de metas e desenvolvimento de um plano de ação (Hultgren, Palmer, & O’Riordan, 2013), além da diminuição do estresse e procrastinação (David & Cobeanu, 2015; Hultgren, Palmer, & O’Riordan, 2013; Karas & Spada, 2009; Torbrand & Ellam-Dyson, 2015).

As intervenções de carreira conduzidas no Brasil são pouco claras quanto à abordagem teórica e objetivos de cada atividade, destacando-se a necessidade de maior atenção sobre alguns aspectos da intervenção, incluindo a caracterização dos participantes, amostras maiores e mais diversificadas, descrição dos métodos e técnicas de intervenção, explicitação dos (Bardagi & Albanaes, 2015). Também são poucos os estudos que avaliam resultados de follow up, com maior margem de tempo entre a intervenção e a avaliação (Ambiel, 2010; Arruda & Melo-Silva, 2010; Furtado & Barbosa, 2011).

Diante do exposto, salienta-se a relevância de pesquisas com intervenções de carreira para universitários concluintes, com metodologias explícitas, avaliando efeitos de abordagens contemporâneas, como é o caso do CCC. Assim, emergem questionamentos relacionados aos efeitos que uma intervenção de carreira com abordagem de CCC pode ter sobre grupos de universitários na fase de transição universidade-trabalho. A fim de responder tal questão, esta dissertação é composta por dois artigos. O primeiro objetiva avaliar o impacto de um programa breve de CCC para planejamento de carreira em universitários concluintes dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Administração de Empresas e Psicologia de uma universidade privada do Rio Grande do Sul sobre as variáveis de desenvolvimento de carreira, depressão, ansiedade e estresse. Foram realizadas avaliações de medidas repetidas (pré-teste, pós-teste e *follow up*), comparando grupo experimental e grupo controle, além de identificar as

características de personalidade do grupo que aderiu ao programa em comparação ao que não aderiu. O segundo artigo visa trazer um relato da experiência da intervenção, trazendo detalhes de cada sessão do protocolo de CCC aplicado ao contexto de transição universidade-trabalho.

Após a apresentação dos dois artigos, serão expostas as considerações finais da dissertação. Nela será contemplada a síntese da dissertação, sinalizando as principais conclusões e questionamentos, além de indicar as limitações do estudo e implicações para futuras pesquisas.

Artigo I

Coaching Cognitivo-Comportamental em universitários concluintes: um estudo quase experimental

Resumo

Ao chegar ao final da graduação, os universitários costumam ter dúvidas relacionadas à carreira, interferindo na tomada de decisão sobre qual caminho seguir. São indicados acompanhamentos nesta fase de transição universidade-trabalho, porém há poucos estudos avaliando os efeitos das intervenções. Dessa forma, este estudo objetivou avaliar o impacto de um programa breve de Coaching Cognitivo-Comportamental (CCC) com alunos de uma universidade privada do Rio Grande do Sul. Foram utilizados como instrumentos: Questionário Sociodemográfico, Escalas de Desenvolvimento de Carreira para Universitários (EDCU), Escalas de Ansiedade Depressão e Estresse (DASS-21) e Marcadores Reduzidos para a Avaliação da Personalidade no Modelo dos Cinco Grandes Fatores (MR-25). Trata-se de um estudo quase experimental e, a partir das análises estatísticas, verificou-se que o Grupo Experimental apresentou resultados significativamente maiores do que o Grupo Controle. Após a intervenção houve aumento da exploração, autoeficácia, locus de controle e decisão de carreira, além de redução da depressão. Dois meses depois, no *follow-up*, a autoeficácia aumentou e os demais resultados foram mantidos. O marcador de personalidade de abertura foi maior nos participantes que compareceram a todas as etapas de avaliação. Conclui-se que o CCC pode facilitar a adaptabilidade de carreira no momento de transição universidade-trabalho.

Palavras-chave: transição universidade-trabalho, Coaching Cognitivo-Comportamental, programa de intervenção, avaliação de programa.

Cognitive-Behavioral Coaching in university students: a quasi experimental study

Abstract

At the end of graduation, college students often have career-related doubts, interfering in making decisions about which way to go. Accompaniments are indicated at this university-work transition phase, but there are few studies evaluating the effects of interventions. Therefore, this study aimed to evaluate the impact of a brief program of Cognitive-Behavioral Coaching (CBC) with university students of Private Higher Education Institution of Rio Grande do Sul. The following instruments were used:

Sociodemographic Questionnaire and Career Development Scales for University Students (EDCU), Depression and Stress Anxiety Scales (DASS-21) and Reduced Markers for Personality Assessment in the Five Major Factor Model (MR-25). A quasi-experimental methodology was used and, from the statistical analysis, it was verified that the Experimental Group presented results significantly higher than the Control Group. After the intervention, there was an increase in exploration, self-efficacy, control locus and career decision, as well as reduction of depression. Two months later, at follow-up, self-efficacy increased and the other results were maintained. The opening personality marker was higher in the participants who attended all the evaluation stages. It is concluded that CBC can facilitate career adaptability at the moment of university-work transition.

Keywords: university-work transition, Cognitive-Behavioural Coaching, intervention program, program evaluation.

Introdução

O número de universitários concluintes é crescente no Brasil, representando cerca de um milhão no último censo da educação superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2013). Esses jovens estão no último ano da graduação e/ou com mais de 80% da carga horária do curso concluída, momento em que ocorre a transição da universidade para o mercado de trabalho (INEP, 2015).

Considerando que o período de transição universidade-trabalho é caracterizado por transformações e construção da identidade, marcado por dúvidas, conflitos e expectativas de ingresso no papel de profissional, torna-se natural a indecisão sobre qual caminho seguir (Lima-Dias & Soares, 2012; Oliveira, 2014; Silva, 2010; Teixeira, 2002). Assim, são sugeridos acompanhamentos nessa fase, através de programas de orientação profissional e de preparo para o mercado de trabalho (Cava, 2012; Lima-Dias & Soares, 2012; Pelissoni, 2007; Wendlandt & Rochlen, 2008), disciplinas e *workshops* nas modalidades de atendimento individual e/ou em grupo (Oliveira, 2014; Teixeira, 2002). Mas até o momento, estudantes brasileiros de todos os níveis de escolaridade, tem recebido pouco suporte com relação ao desenvolvimento e decisão de carreira, principalmente universitários concluintes na execução de projetos profissionais e de vida (Cava, 2012; Oliveira, 2014; Teixeira, 2002).

Como alternativa há esta situação de falta de suporte aos universitários, um modelo de desenvolvimento pessoal, conhecido como Coaching Cognitivo-Comportamental (CCC), tem apresentado efeitos para a tomada de decisão e consequente resolução da indecisão de carreira (Dias & Fortes, 2015; Palmer & Szymanska, 2008). Tal modelo vem sendo aplicado internacionalmente, apoiado por pesquisas empíricas baseadas em evidências, sustentando seu uso no contexto pessoal e do trabalho (Grant,

Curtayne, & Burton, 2009; Sardinha, 2012). Entre os seus efeitos está à colaboração para a mudança de pensamentos disfuncionais, resolução de problemas, estabelecimento de metas e desenvolvimento de um plano de ação (Hultgren, Palmer, & O’Riordan, 2013). Além do aumento da motivação, desempenho e bem-estar (Karas & Spada, 2009; Torbrand & Ellam-Dyson, 2015) e diminuição do estresse e da procrastinação (David & Cobeanu, 2015; Hultgren, Palmer, & O’Riordan, 2013; Karas & Spada, 2009; Torbrand & Ellam-Dyson, 2015). O embasamento teórico do CCC compartilha do mesmo da Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), com algumas diferenças na condução das sessões por aplicar-se a populações não clínicas (Dias & Fortes, 2015; Freitas et al., 2014). Sua ênfase é melhoria e bem-estar, ao invés da diminuição do sofrimento (Karas & Spada, 2009).

Uma meta análise publicada nos Estados Unidos em 2003, apresentou os aspectos mais importantes em programas para decisão de carreira, entre eles: desenvolvimento de exercícios escritos, espaço durante a sessão para reunir informações sobre as possibilidades e *feedback* de pessoas que enfrentaram o desafio de tomar a decisão de carreira (Brown et al., 2003). Estes elementos também estão presentes no CCC, porém são indicadas novas pesquisas na área de carreira (Grant & Canavagh, 2007), através de programas de intervenções, com o objetivo de responder questões relacionadas a processos e mecanismos que levam a mudanças efetivas no aconselhamento de carreira (Heppner & Heppner, 2003). Assim, poderão ser produzidos subsídios no contexto brasileiro, para justificar políticas públicas de incentivo a serviços de desenvolvimento de carreira no ensino superior (Silva, 2010).

Diante do exposto, salienta-se a relevância de estudos de intervenções de carreira que verifiquem os efeitos de um protocolo de CCC como possibilidade de intervenção na transição universidade-trabalho. Nesse sentido, objetiva-se identificar nesse estudo, os

efeitos de um programa de CCC para planejamento de carreira de universitários na transição universidade-trabalho, sob as dimensões de desenvolvimento de carreira: decisão de carreira, exploração de carreira, locus de controle profissional, autoeficácia profissional e identidade de carreira.

Método

Delineamento

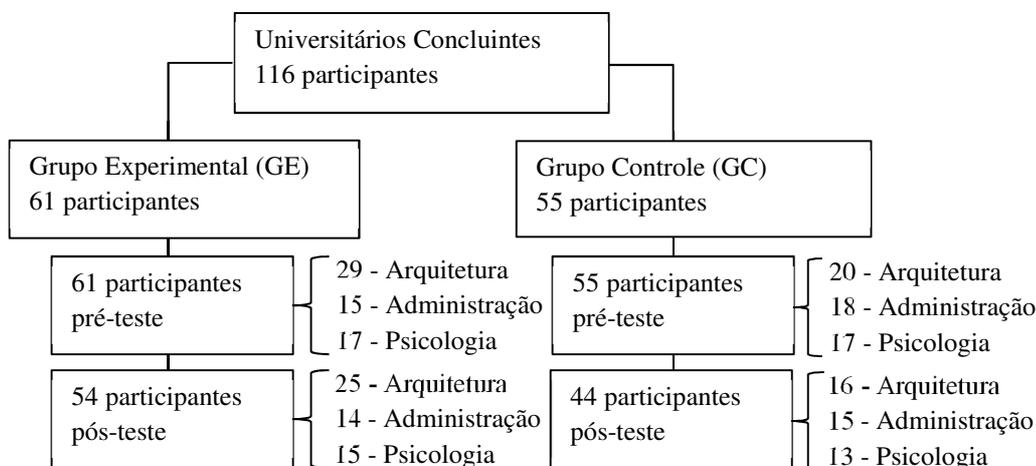
Trata-se de um estudo quase experimental, com pré-teste e pós-teste, com três medidas e Grupo Controle, de abordagem quantitativa (Sampieri, Collado, & Lúcio, 2013; Creswell, 2010).

Participantes

Participaram deste estudo 116 universitários concluintes de uma universidade privada da região sul do Brasil dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Administração de Empresas e Psicologia. O Grupo Experimental (GE) foi composto por 61 participantes no pré-teste, sendo 47 (77%) do sexo feminino e 14 (23%) do sexo masculino, com idades entre 21 a 63 anos ($M=28,54$; $DP=7,73$). O Grupo Controle (GC) contou com a participação de 55 universitários concluintes no pré-teste, sendo 41 (74,5%) do sexo feminino e 14 (25,5%) do sexo masculino, com idades entre 21 a 63 anos ($M=26,98$; $DP=5,19$). O fluxograma completo de participantes está disposto na Figura 1.

Os critérios de inclusão foram: 1) universitários concluintes matriculados em um dos três cursos já referidos; 2) participantes que realizaram pré e pós-teste. Foram excluídos da amostra do GE sete universitários que não compareceram a 80% dos encontros e/ou não realizaram o pós-teste. E no GC foram excluídos 11 participantes que não realizaram o pós-teste.

Figura 1
Fluxograma dos participantes



Instrumentos

Questionário de Dados Sociodemográficos

O questionário desenvolvido pelo grupo de pesquisa “Intervenções Cognitivo-Comportamentais: Estudo e Pesquisa (IC Cep)” objetivou avaliar dados sociodemográficos, tais como idade, sexo, estado civil, curso de ensino superior e realização de atividade profissional atual. A duração da aplicação deste instrumento foi de aproximadamente 10 minutos (Apêndice A).

Escala de Desenvolvimento de Carreira para Universitários (EDCU)

Tratam-se de escalas de autorrelato, desenvolvidas por Teixeira (2010), reunidas em apenas um instrumento com 42 questões em formato de resposta *Likert* de cinco pontos que avaliam cinco dimensões relacionadas ao desenvolvimento de carreira: 1) decisão de carreira (envolve a certeza que o indivíduo tem dos seus objetivos profissionais); 2) exploração de carreira (que se refere a reflexão sobre si mesmo e busca por informações sobre o mundo profissional); 3) autoeficácia profissional (crença que o indivíduo tem na sua capacidade para exercer adequadamente suas atividades profissionais); 4) locus de controle profissional (refere-se à crença de que o sucesso

profissional depende mais do seu esforço pessoal que das circunstâncias ambientais ou casuais); e 5) identidade de carreira (grau de incorporação do aspecto profissional refletido na satisfação com a escolha profissional). O instrumento é validado e possui bons índices de consistência interna, com alfas de *Cronbach* para as dimensões variando entre 0,70 e 0,89 e escalas que possuem medidas independentes, consideradas relevantes para avaliação do desenvolvimento de carreira (Teixeira, 2010). No presente estudo, os valores para a consistência interna mostraram-se adequados, com alfas de *Cronbach* para as dimensões variando de 0,80 a 0,90 e para a escala geral 0,91. A duração da aplicação do instrumento foi de aproximadamente 15 minutos (Apêndice B).

Escalas de Ansiedade, Depressão e Stress - DASS-21

Uma escala abreviada, validada no Brasil com 21 itens (Vignola & Tucci, 2014), composta por subescalas destinadas a avaliar os estados emocionais de depressão, ansiedade e estresse, em formato *Likert* de quatro pontos de autorresposta. Os resultados do instrumento são classificados da em normal, suave/brando, moderado, severo e extremamente severo, dependendo da pontuação. Segundo Apóstolo, Mendes e Azeredo (2006) apresenta boa consistência interna e validade de critério com alfa de *Conbach* de 0,96. No presente estudo, os valores para a consistência interna mostraram-se adequados, com alfas de *Cronbach* para as dimensões variando entre 0,83 e 0,89. A duração da aplicação do instrumento foi de aproximadamente oito minutos (Apêndice H).

Marcadores Reduzidos para a Avaliação da Personalidade no Modelo dos Cinco Grandes Fatores (MR-25)

Instrumento de autorrelato breve para a avaliação da personalidade com 25 marcadores para mensurar os Cinco Grandes Fatores (CGF), derivado de um instrumento originalmente com 64 marcadores. Desenvolvido e validado no Brasil por Hauck, Machado, Teixeira e Bandeira (2012) em formato de resposta *Likert* de cinco pontos que

avalia cinco dimensões: Extroversão, Socialização, Conscienciosidade, Neuroticismo e Abertura. Possui índices de consistência interna, com alfas de *Cronbach* entre 0,61 e 0,83 e, neste estudo, entre 0,72 e 0,85 (Apêndice G).

Procedimentos

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS, sob parecer 15/252 (Apêndice C), respeitando a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos no Brasil (Ministério da Saúde, 2012). A Instituição de Ensino Superior (IES) foi escolhida por conveniência, localizada na região metropolitana do estado do Rio Grande do Sul, mediante contato explicitando os objetivos da pesquisa. Os cursos foram escolhidos por representarem o maior número de formandos de suas áreas de concentração: Arquitetura e Urbanismo, Administração de Empresas e Psicologia.

Após Carta de Anuência da IES (Apêndice D), foi obtida uma lista junto ao setor de registros acadêmicos da universidade com os nomes e contatos dos alunos concluintes dos cursos já referidos. Foram ofertados três grupos, um para cada curso, a partir de e-mail convite para participação em um programa de intervenção de carreira com Coaching Cognitivo-Comportamental. Os universitários interessados em fazer parte do programa, escolheram o semestre de participação, conforme disponibilidade de horário. No primeiro semestre do ano ocorreram os grupos que compuseram o GE e, no segundo semestre, o GC composto por universitários que integraram a lista de espera, sem intervenção direta.

As inscrições foram realizadas por e-mail, em resposta ao e-mail-convite, quando os interessados sinalizaram o semestre em que participariam do programa. Foram divididos pela pesquisadora nos respectivos grupos, GE e GC. Todos os inscritos (GE e GC) foram informados da necessidade de comparecimento na primeira sessão para

conhecerem o Programa de Planejamento de Carreira. Na ocasião foi entregue e explicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Foram realizadas duas versões do TCLE, onde o GE recebeu o TCLE A (Apêndice E) e GC recebeu o TCLE B (Apêndice F), momento no qual puderam tirar dúvidas e decidir sobre a participação ainda na fase de apresentação do programa.

Os participantes do GE que consentiram e assinaram o TCLE A permaneceram na sessão, quando teve início o programa propriamente. Os participantes do GC que consentiram e assinaram o TCLE B foram dispensados, estando cientes da necessidade de comparecimento na data do pós-teste e de que participariam do programa no semestre seguinte, após realização do pós-teste. Em todas as fases do estudo, a pesquisadora foi supervisionada por uma psicóloga especializada da área Cognitivo-Comportamental. Durante as sessões do GE (três grupos), duas estudantes de Psicologia desenvolveram papel de observadoras, registrando falas, *feedbacks* e comportamentos dos participantes, colaborando para um diário de campo da intervenção e consequente reflexão a cerca das técnicas de cada sessão. Os instrumentos foram corrigidos por auxiliares de pesquisa previamente treinados, integrantes do grupo de pesquisa ICCep.

O programa de planejamento de carreira para preparação da transição universidade-trabalho foi constituído a partir do programa australiano *Coach Yourself* (Grant & Greene, 2004), com autorização dos autores, utilizando o modelo de Coaching Cognitivo-Comportamental. O programa desenvolveu-se ao longo de cinco sessões, com duração aproximada de duas horas cada uma e com frequência semanal, totalizando 10 horas de intervenção para cada um dos grupos de universitários. As sessões foram divididas em seis etapas: a) verificação do estado afetivo atual do participante com relato dos avanços da semana; b) negociação da agenda da sessão; c) revisão do exercício entre

sessões; d) abordagem dos itens da agenda; e) negociação do exercício entre sessões; f) *feedback* da sessão.

A avaliação foi dividida em três momentos: 1) anterior à intervenção, na ocasião da primeira sessão, pré-teste (T1); 2) após a intervenção, durante a última sessão, pós-teste (T2); e 3) dois meses após o término da intervenção, *follow-up* (T3). Em T1 foi preenchido o Questionário Sociodemográfico, foram avaliados escores de desenvolvimento de carreira (EDCU), depressão, ansiedade e estresse (DASS-21) e marcadores reduzidos de personalidade (MR-25) dos participantes. Após a realização do programa de intervenção, que teve duração de cinco sessões, foram realizados os procedimentos de avaliação de T2, quando foram avaliados escores de desenvolvimento de carreira (EDCU), depressão, ansiedade e estresse (DASS). Nesta ocasião, também compareceram os integrantes do GC para preencherem o pós-teste, pois já estavam cientes quando receberam e assinaram o TCLE B. A mesma intervenção foi desenvolvida posteriormente com o GC, conforme previamente combinado. No T3, dois meses depois da intervenção, apenas os participantes dos três grupos do GE retornaram para um único encontro de *follow-up*, quando receberam os materiais produzidos durante as sessões e realizaram os mesmos procedimentos de T2 para verificar a manutenção dos efeitos da intervenção.

Breve descrição das sessões do programa de CCC

Primeira sessão “conhecendo o programa e definindo objetivos”: a sessão objetivou a apresentação do programa, sensibilização para a proposta do programa e definição de objetivos. Metodologia e/ou técnicas: vídeo com depoimento de profissional que passou pela transição universidade-trabalho e contrato comportamental em CCC (Grant & Greene, 2004). Tarefa entre sessões: carta para o futuro (Grant & Greene, 2004).

Segunda sessão “autoconhecimento e modificação de padrões autolimitantes”:
objetivou o reconhecimento de padrões autolimitantes, modificação de crenças sobre a carreira, ampliação do autogerenciamento e identificação de forças e fraquezas. Metodologia e/ou Técnicas: Lista de erros cognitivos e antídotos (Neenan & Dryden, 2002), formulário de crenças ABCDEF (Palmer, 2002) e técnica mapeando recursos (Grant & Greene, 2004). Tarefa entre sessões: necessidades e valores (Grant & Greene, 2004) e pesquisa das oportunidades, desenvolvida pela pesquisadora.

Terceira sessão “exploração de carreira e plano de ação”: objetivou explorar os fatores favoráveis e desfavoráveis de cada possibilidade de carreira percebida, facilitar a tomada de decisão e definir metas. Metodologia e/ou técnicas: efeitos positivos e negativos (Grant & Greene, 2004), metodologia SMART “*Specific, Measurable, Attractive, Realistic, Time-framed*” (Grant & Greene, 2004). Tarefa entre sessões: concluir plano de ação.

Quarta sessão “procrastinação e mercado de trabalho”: objetivou identificar distorções cognitivas associadas à procrastinação, promover autoconsciência e autogerenciamento, além de instruir para facilitar a empregabilidade. Metodologia e/ou técnicas: modelo FACES “Fisiologia, Ações, Cognitiones, Emoções e Situação” (Dias & Fortes, 2015), adaptado do modelo SPACE, formulário para superação de padrões de procrastinação (Centre for Coaching London, 2007), além de dicas para elaboração de um currículo, desenvolvido pela pesquisadora. Tarefa entre sessões: realização do currículo e demais ações já estabelecidas.

Quinta sessão “construindo um plano com foco na solução”: objetivou o estabelecimento de um plano de ação passo a passo, a construção mental da realidade desejada, comprometimento com a carreira e automonitoramento. Metodologia e/ou técnicas: rota de ação, desenvolvido pela pesquisadora, técnica de imagem/visualização

(Dias & Fortes, 2015) e formulário meu contrato para mudança (Grant & Greene, 2004) e psicoeducação.

Ao final de cada sessão os formulários preenchidos eram recolhidos. Entre as sessões os participantes dos grupos recebiam os formulários digitalizados para acompanhamento, juntamente com lembrete da próxima sessão. Isto, com o objetivo de possibilitar a consulta periódica aos materiais, fomentar o desenvolvimento do processo e gerar engajamento.

Após dois meses do término das sessões, foi realizado um encontro de *follow-up* (T3) com os universitários participantes dos três cursos para uma reavaliação, com o objetivo de verificar se houve modificações após o término do programa. Os instrumentos foram aplicados de maneira coletiva. Na ocasião foram entregues, na íntegra, os formulários preenchidos durante as sessões, e os universitários foram convidados a ler suas cartas para o futuro, escritas no início do programa. Assim, foi possível verificar se os resultados esperados com o programa foram alcançados. Após a compilação dos dados foi realizado o tratamento estatístico.

Análise de Dados

Os dados foram analisados através do *Statistical Package for Social Sciences* versão 20.0 (SPSS, 2008), sendo que, para critérios de decisão estatística adotou-se o nível de significância de 5%. A apresentação dos resultados envolveu a estatística descritiva através das distribuições absoluta e relativa, bem como, pelas medidas de tendência central e de variabilidade. Para a análise das variáveis categóricas em relação aos grupos, foi realizado o estudo da distribuição de dados pelo teste de *Kolmogorov-Smirnov*. Foram utilizados os testes Qui-quadrado de *Pearson* e Exato de *Fisher* (simulação de *Monte Carlo*), a fim de ser verificada a homogeneidade das

amostras. A variável idade em relação aos grupos foi comparada através do Teste *t-Student* para grupos independentes.

Para a comparação das médias avaliadas ao longo do seguimento (T1, T2 e T3) entre os cursos e entre grupos, realizou-se o estudo da normalidade da distribuição dos dados através do teste de *Shapiro Wilk*, bem como, foi testada a homogeneidade das variâncias e covariâncias através do Teste de *Levene* e a esfericidade através do Teste de *Mauchly*. Após estes procedimentos foi implementada a Análise de Variância para medidas repetidas – GLM – *Two Way*, com *Post-Hoc* de *Bonferroni*. A magnitude das diferenças foi calculada a partir do tamanho do efeito, onde um tamanho do efeito de 0,20 - 0,49 foi considerado pequeno, 0,50 - 0,79 considerado efeito moderado e $\geq 0,80$ considerado efeito de grande magnitude (Cohen, 1988).

Resultados

Iniciaram a participação neste estudo 116 universitários concluintes, sendo 18 excluídos por não contemplarem os critérios de inclusão. Desta forma, a amostra constituiu-se de 98 universitários concluintes, sendo 75,5% do sexo feminino e 24,5% do sexo masculino, que foram divididos em Grupo Experimental (GE) e Grupo Controle (GC). O GE constituiu-se de 54 universitários, sendo em sua maioria do sexo feminino (74,1%; n=40), solteiros (66,7%; n=36), e trabalhavam (83,3%; n=45), entre 21 e 63 anos (n=54, M=28,11, DP=7,02). O GC foi composto por 44 universitários, sendo a maioria também do sexo feminino (77,3%; n=34), solteiros (63,6%; n=28), e trabalhavam (72,7%; n=32), com idades entre 21 a 63 anos (n=44, M=26,93, DP=5,16). Os dois grupos não diferiram de maneira significativa em relação às variáveis apresentadas, mostrando homogeneidade, entendendo que os dois grupos são suscetíveis a comparações para verificação dos efeitos da intervenção.

Tabela 1
Caracterização da Amostra quanto aos Dados Sociodemográficos, conforme os Grupos

	GE		GC		X ²	gl	p
	N	%	N	%			
Demográfico							
Sexo							
Feminino	40	74,1	34	77,3	0,134	1	0,714
Masculino	14	25,9	10	22,7			
Estado Civil							
Solteiro	36	66,7	28	63,6	1,106	2	0,949
Casado/morando junto	17	31,5	15	34,1			
Separado	1	1,8	1	2,3			
Trabalhando/Estagiando							
Sim	45	83,3	32	72,7	1,620	1	0,203
Não	9	16,7	12	27,3			
Curso							
Arquitetura	25	46,3	16	36,4	1,144	2	0,564
Administração	14	25,9	15	34,1			
Psicologia	15	27,8	13	29,5			

Nota: Teste Qui-quadrado.

A Tabela 2 mostra as diferenças de médias do GE e GC nas dimensões das Escalas de Desenvolvimento de Carreira, para o pré-teste e pós-teste, assim como a magnitude do efeito da intervenção, estimada através do coeficiente *d* (Cohen, 1988).

Tabela 2
Comparação entre GE e GC no T1 e T2 e Escalas de Desenvolvimento de Carreira

		Grupo Experimental GE (n=54)					Grupo Controle GC (n=44)				
		T1	T2	t	p	d	T1	T2	t	p	
Decisão de Carreira	M	2,88	4,22	-12,17	<0,001**	1,57 ^a	3,07	3,04	0,23	0,818	
	DP	1,03	0,68				0,9	0,97			
Exploração de Carreira	M	3,48	4,01	-5,36	<0,001**	0,75 ^b	3,34	3,4	-0,56	0,577	
	DP	0,8	0,62				0,8	0,73			
Autoeficácia Profissional	M	3,55	3,87	-3,79	<0,001**	0,36 ^c	3,46	3,43	0,37	0,714	
	DP	0,91	0,85				0,72	0,70			
Locus de Controle	M	4,03	4,23	-3,26	0,002**	0,31 ^c	3,88	3,83	0,40	0,695	
	DP	0,72	0,58				0,8	0,69			
Identidade de Carreira	M	3,09	4,06	-2,32	0,024*	1,40 ^a	3,83	3,91	-0,77	0,443	
	DP	0,68	0,71				0,81	0,69			

Nota: Teste *t-Student* para amostras pareadas e *d* de Cohen * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, ^a efeito forte, ^b efeito moderado, ^c efeito fraco.

Em relação às dimensões das Escalas de Desenvolvimento de Carreira para Universitários (EDCU), verificou-se uma diferença significativa no desempenho do GE entre o T1 e T2 de todas elas: decisão de carreira ($p < 0,001$), exploração de carreira ($p < 0,001$), autoeficácia profissional ($p < 0,001$), locus de controle profissional ($p = 0,002$) e identidade de carreira ($p = 0,024$).

Conforme resultados descritos na Tabela 2, os valores encontrados confirmam que o efeito do programa desenvolvido foi mais expressivo para a variável “decisão de carreira”, e para a variável “identidade de carreira”, correspondendo a um efeito forte para ambas. A variável “exploração de carreira” caracterizou-se por um efeito moderado. As variáveis “autoeficácia profissional” e “lôcus de controle profissional” corresponderam a um efeito fraco.

De maneira geral, o GC, sem intervenção direta, manteve médias semelhantes em todas as variáveis de EDCU entre T1 e T2, sem diferença significativa em quaisquer escores. A comparação entre os resultados dos dois grupos colabora para a confirmação do efeito do programa de intervenção desenvolvido, visto que os dois grupos foram percebidos como homogêneos na caracterização da amostra na Tabela 1.

Na Tabela 3 estão expostas as análises das diferenças de médias totais das dimensões de EDCU em relação aos cursos (Arquitetura e Urbanismo, Administração de Empresas e Psicologia) e grupos (GE e GC). Esta média pode ser caracterizada como escore geral de desenvolvimento de carreira e/ou adaptabilidade de carreira.

Tabela 3
Comparação de adaptabilidade de carreira entre GE e GC por Cursos em T1 e T2

Curso	Grupo	T1	T2	estatística	
		M (DP)	M (DP)	t	p
Arquitetura	GE (n=25)	3,42 (0,71)	3,99 (0,64)	-6,45	**<0,001
	GC (n=16)	3,44 (0,48)	3,46 (0,39)	-0,26	0,800
Administração	GE (n=14)	3,69 (0,52)	4,09 (0,44)	-3,27	**0,006
	GC (n=15)	3,49 (0,67)	3,44 (0,62)	0,46	0,655
Psicologia	GE (n=15)	3,71 (0,37)	4,23 (0,34)	-6,61	**<0,001
	GC (n=13)	3,64 (0,33)	3,70 (0,43)	-0,84	0,417

Nota: Teste *t-Student* para amostras pareadas ** p < 0,01.

No T2 verificou-se uma diferença significativa entre GE e GC na média geral nas Escalas EDCU. Assim, é possível constatar que a intervenção de planejamento de carreira teve efeitos significativos em todos os cursos de graduação participantes deste estudo.

A partir de agora serão apresentados os dados do GE, caracterizando a amostra dos participantes que concluíram a participação em T1 e T2 e também os que retornaram em T3. Grande parte dos universitários concluintes que iniciaram a participação no programa de planejamento de carreira, 88,5% (n=54), completaram a participação no programa (T1 e T2). Porém, em T3, o acompanhamento agendado dois meses após o término do programa, a taxa de comparecimento dos participantes correspondeu a 57,7% (n=31) dos universitários que participaram em T2.

Os participantes que completaram a intervenção nos três tempos (T1, T2 e T3) serão chamados, a partir de agora, de Grupo que concluiu sua participação incluindo o encontro de *follow-up* (GT3). Os demais serão chamados, a partir de agora, de grupo que não compareceu ao *follow-up* (GT2). A fim de caracterizar o GT3 e o GT2 serão apresentadas as informações sociodemográficas dos participantes de cada um dos grupos na Tabela 4.

Tabela 4

Caracterização da Amostra Quanto aos Dados Sociodemográficos, Conforme Grupos GT3 e GT2

Características sócio demográficas	GT3 (n=31)		GT2 (n=30)		X ²	gl	p
	n	%	n	%			
Sexo							
Feminino	21	67,7	26	86,7	3,09	1	0,079 ^a
Masculino	10	32,3	4	13,3			
Estado Civil							
Solteiro	21	67,7	20	66,7	0,01	1	0,929 ^a
Casado/morando junto	10	32,3	10	33,3			
Separado	0	0	1				
Trabalhando/Estagiando							
Sim	25	80,6	23	76,7	0,14	1	0,704 ^b
Não	6	19,4	7	23,3			
Curso							
Arquitetura	15	48,4	14	46,7	0,14	2	0,931 ^b
Administração	8	25,8	7	23,3			
Psicologia	8	25,8	9	30,0			
Previsão de formatura							
Até 12 meses	19	61,3	18	60,0	0,01	1	0,918 ^b
Após 12 meses	12	38,7	12	40,0			
Tratamento psicológico							
Sim	9	29,0	15	50,0	2,81	1	0,094 ^b
Não	22	71,0	15	50,0			

Nota: ^aTeste Exato de Fisher (simulação de Monte Carlo), ^bTeste Qui-quadrado.

Os dados apresentados na Tabela 4 demonstraram diferenças significativas entre os dois grupos em relação às características sociodemográficas, assim podemos compreender que os grupos foram homogêneos. Também foram avaliados marcadores reduzidos de personalidade, com a finalidade de averiguar se algum destes marcadores apresentaria diferença significativa na comparação do GT3 com o GT2. A Tabela 5 mostra a diferença entre os dois grupos.

Tabela 5

Média e Desvio Padrão para Marcadores Reduzidos na Avaliação da Personalidade Conforme Adesão

	Adesão	n	M (DP)	t	p
Extroversão	GT3	31	16,42 (4,44)	0,484	0,303
	GT2	30	15,80 (5,52)		
Socialização	GT3	31	19,65 (3,20)	-0,873	0,386
	GT2	30	20,40 (3,55)		
Conscienciosidade	GT3	31	21,61 (2,89)	0,654	0,516
	GT2	30	21,10 (3,23)		
Neuroticismo	GT3	31	13,85 (4,25)	-0,407	0,686
	GT2	30	14,28 (4,13)		
Abertura	GT3	31	17,10 (3,36)	2,324	0,024*
	GT2	30	14,53 (5,10)		

Nota: Teste *t-Student* * p < 0,05, ** p < 0,01.

O marcador de personalidade de Conscienciosidade foi o mais elevado, seguido de Socialização, Abertura, Extroversão e Neuroticismo. O marcador de abertura revelou-se significativamente maior (p=0,024) no GT3 em comparação com universitários do GT2.

Por sua vez, a partir da Tabela 6, é possível verificar os efeitos do programa de intervenção de carreira com CCC no Grupo Experimental (GE) nas dimensões de desenvolvimento de carreira e também nos escores de depressão, ansiedade e estresse. As médias foram avaliadas, assim como as magnitudes de efeito, comparando T1, T2 e T3.

Tabela 6

Efeitos da intervenção sobre Dimensões de Desenvolvimento de Carreira, Depressão, Ansiedade e Estresse, por Tempos

	T1	T2	T3	T1 vs. T2		T2 vs. T3		F	
	Média(DP)	Média(DP)	Média(DP)	p	d	p	d		
EDCU	Decisão	2,95 (1,01)	4,29 (0,56)	4,07 (0,95)	<0,001**	1,71	0,263	0,29	52,6
	Exploração	3,62 (0,76)	4,12 (0,55)	4,16 (0,48)	0,001**	0,38	1,000	0,02	12,2
	Autoeficácia	3,68 (0,89)	4,08 (0,69)	4,28 (0,61)	0,002**	0,51	0,028*	0,31	22,2
	Lócus Controle	4,01 (0,65)	4,34 (0,55)	4,08 (0,67)	0,002**	0,55	0,700	0,43	6,0
	Identidade	4,03 (0,61)	4,23 (0,48)	4,19 (0,44)	0,097	0,37	1,000	0,09	3,5
DASS	Depressão	4,00 (4,33)	2,13 (2,43)	2,52 (3,69)	0,040*	0,55	1,000	0,13	4,7
	Ansiedade	2,94 (3,85)	2,71 (3,38)	3,48 (3,97)	1,000	0,06	0,672	0,21	0,6
	Estresse	7,65 (3,06)	6,55 (4,80)	8,03 (6,03)	0,558	0,28	0,247	0,27	1,7

Nota: Teste Análise de Medidas Repetidas Oneway – Post Hoc Bonferroni e d de Cohen. * p < 0,05, ** p < 0,01, d^a efeito forte, d^b efeito moderado, d^c efeito fraco.

Conforme pode ser observado na Tabela 6, a maioria das dimensões das escalas de desenvolvimento de carreira teve diferenças significativas após a intervenção comparando T1 e T2, com exceção da dimensão identidade de carreira, que não teve alteração. A magnitude do efeito sobre a dimensão decisão de carreira foi considerada forte (d=1,71). A autoeficácia profissional (d=0,51) e lócus de controle profissional (d=0,55) apresentaram magnitude de efeito moderado. E a exploração de carreira (d=0,38) apresentou magnitude de efeito fraco.

Na comparação entre os tempos de T2 e T3, quando foi avaliada a estabilidade e manutenção do efeito da intervenção, verificou-se que não houve diferenças significativas nas médias das dimensões de desenvolvimento de carreira: lócus de controle profissional, decisão, exploração e identidade de carreira, demonstrando que os efeitos da intervenção permaneceram nesta amostra mesmo após dois meses de concluída a intervenção. A única dimensão que apresentou diferença significativa entre os dois tempos, foi a autoeficácia profissional, a qual teve um aumento significativo (p=0,028 d=0,31) mesmo no período em que já havia sido encerrada a intervenção.

A média da depressão reduziu ($p=0,040$ $d=0,55$) significativamente do T1 para o T2 e se manteve em T3, sendo considerada “normal” por não ter ultrapassado a média de 4,00 pontos. Assim, a intervenção teve efeito sobre a depressão, reduzindo este escore significativamente, com magnitude de efeito moderada. Já as médias de ansiedade e estresse não tiveram diferenças significativas nem do T1 para T2, nem de T2 para T3. A ansiedade teve classificação “normal” por ter média na faixa de 3,00 pontos. O estresse teve média entre 7,00 e 8,00, variando entre classificação normal e suave. Os resultados demonstraram efeito positivo do programa de intervenção de carreira com CCC sobre a maioria das variáveis investigadas, com efeitos mantidos em T3.

Discussão

Neste estudo de um programa de intervenção de carreira com Coaching Cognitivo-Comportamental, os participantes caracterizaram-se por serem universitários concluintes, principalmente do sexo feminino, de estado civil solteiro e, em sua maioria, já inseridos no mercado de trabalho. Os universitários participantes do GE apresentaram resultados significativamente maiores em comparação aos universitários do GC em todas as dimensões das Escalas de Desenvolvimento de Carreira: identidade, decisão e exploração de carreira, autoeficácia e locus de controle profissional. Estes dados sugerem efeitos positivos da intervenção, corroborando com os objetivos das técnicas de CCC, que visam colaborar para a resolução da indecisão de carreira (Dias & Fortes, 2015; Palmer & Szymanska, 2008), elevação da autoconsciência (Dias & Fortes, 2015, Grant & Greene, 2004), promoção do equilíbrio do locus de controle e ampliação da autoeficácia (Dias & Fortes, 2015; Karas & Spada, 2009).

As dimensões “decisão de carreira” e “identidade de carreira” apresentaram resultados significativos de efeito forte em T2 (pós-teste) na comparação entre GE e GC,

demonstrando um impacto muito importante do programa de intervenção sobre estes indicadores de desenvolvimento de carreira. Nesta perspectiva, imagina-se que as atividades realizadas, voltadas ao mapeamento de recursos individuais de cada um, possam ter contemplado a elevação da variável identidade de carreira, favorecendo o comprometimento com esta, ampliando os sentimentos de identificação com a profissão e vontade de exercê-la (Teixeira, 2010). A variável decisão de carreira que se refere à clareza e certeza que o indivíduo tem dos seus objetivos e planos profissionais (Teixeira, 2010) também teve efeito significativamente forte, reiterando a influência das técnicas de CCC sobre a tomada de decisão de carreira (Dias & Fortes, 2015; Palmer & Szymanska, 2008).

A tomada de decisão no final do curso superior é favorecida pelo comportamento exploratório, que dá suporte às decisões de carreira (Bardagi & Boff, 2010; Ourique & Teixeira, 2012; Pelissoni, 2007; Teixeira, 2002). Tal comportamento foi impactado pelo programa de intervenção, caracterizando-se pela busca de informações sobre si, suas próprias habilidades, possibilidades profissionais, informações de mercado e estabelecimento de objetivos (Ourique & Teixeira, 2012; Teixeira, 2010). A ampliação do comportamento exploratório de carreira pode proporcionar maior clareza sobre si e sobre as possibilidades que se apresentam, facilitando uma aproximação com a realidade e consequente avaliação desses aspectos para uma tomada de decisão de carreira mais consciente. Acredita-se que o programa de intervenção de carreira tenha colaborado para maior autonomia, melhora do desempenho e alcance de metas, deslocando o *coachee* para fora da zona de conforto (Dias & Fortes, 2015), exercendo um papel fundamental para a construção de carreiras de sucesso (Zikic & Kleh, 2006).

A variável “locus de controle profissional”, crença do indivíduo de que a realização dos seus objetivos profissionais depende principalmente do seu esforço pessoal

(Teixeira, 2010), pode prever bons resultados no ingresso ao mercado de trabalho (Silva, Coelho & Teixeira, 2013). Sua ampliação pode ter sido favorecida pelo Modelo ABCDEF, utilizado durante o programa para promover a identificação e modificação das crenças sobre a carreira, ampliando o senso de controle e autogerenciamento (Palmer, 2002). Esta autorresponsabilidade e autogerenciamento pela própria carreira pode facilitar o ingresso no mercado, pois o indivíduo pode estar mais seguro e colocar-se mais em ação.

A intervenção também teve efeito sobre a “autoeficácia profissional”, entendida como a crença do indivíduo em sua capacidade para desempenhar com sucesso as atividades relativas à profissão (Bandura, 1986; Teixeira, 2010). Imagina-se que o uso das técnicas “mapeando recursos” (Grant & Greene, 2004) e “imagem/visualização” (Dias & Fortes, 2015), tenham colaborado para exploração de carreira e reforço da crença de autoeficácia. Dentre os benefícios da autoeficácia está a satisfação profissional, adaptação ao trabalho, confiança no futuro da carreira e independência financeira (Oliveira, 2014), além da promoção do enfrentamento da transição universidade-trabalho e consequente desenvolvimento da carreira (Bardagi & Boff, 2010; Magalhães & Teixeira, 2013; Ourique & Teixeira, 2012).

De maneira geral, o GC manteve médias semelhantes em todos os fatores das Escalas de Desenvolvimento de Carreira entre T1 e T2, não sendo encontrada diferença significativa em quaisquer escores. A comparação entre os resultados dos dois grupos colabora para a confirmação do efeito do programa desenvolvido, visto que os dois grupos foram percebidos como homogêneos na caracterização da amostra (Tabela 1) e no GC não apresentaram diferenças significativas entre T1 e T2 (Tabela 2).

Este estudo possibilitou também realizar uma comparação entre os efeitos nos participantes de cursos diferentes, quando foram verificados efeitos positivos sobre todos

os cursos, comparando o GE ao GC no pré e pós-teste. Conforme resultados da intervenção aplicada, acredita-se que a exploração de carreira colaborou para elevar as perspectivas sobre o curso e a carreira, exercendo maior efeito no desenvolvimento de carreira, aspectos considerados importantes de serem trabalhados nos programas de planejamento de carreira com os universitários (Mognon & Santos, 2013).

Grande parte dos participantes do GE esteve na reavaliação, em T2, caracterizada pela quinta sessão do programa, com pequena taxa de *dropout* (11,45%), porém a taxa foi maior de T1 para T3 (49,18%). Estudo de meta análise sobre a taxa de abandono em psicoterapia com abordagem cognitivo-comportamental aferiu variabilidade entre 30% e 60% (Wierzbicki & Pekarik, 1993).

Foram observados no decorrer das sessões aspectos presentes nesta intervenção que podem ter colaborado para a participação no programa: Já na primeira sessão os participantes foram sensibilizados a participarem pelo menos de quatro das cinco sessões; Foi realizado contato por e-mail com os participantes semanalmente convidando-os para a sessão seguinte, com resumo do que havia sido trabalhado na sessão anterior, arquivos em anexo com os formulários utilizados na sessão e também uma prévia dos tópicos a serem abordados na sessão seguinte; A própria estrutura das sessões verificando o estado afetivo dos participantes, a realização de exercícios por escrito, *feedback* para avaliação da sessão ao final, e exercícios realizados entre as sessões podem ter criado um engajamento dos participantes. Isto está de acordo com dois estudos empíricos recentes de CCC, com taxa mínima de desistência de T1 para T2 (Gardiner, Kearns, & Tiggemann, 2013; Karas & Spada, 2009). Já, um programa de aconselhamento de carreira realizado com outra abordagem teve taxa de *dropout* correspondente ao dobro na comparação com estudos de CCC (Healy, 2001). Estes dados apontam para uma maior retenção de

participantes na abordagem de CCC em comparação com outras abordagens de aconselhamento de carreira.

Relacionado aos aspectos de personalidade, os participantes apresentaram maior conscienciosidade, representada pelo grau de organização, persistência, controle e motivação para alcançar objetivos (Nunes & Hutz, 2002), características alinhadas às propostas de trabalho do CCC ao trabalhar com metas e planos de ação. E a segunda característica mais marcante foi a socialização, dimensão interpessoal que se refere aos tipos de interações que uma pessoa apresenta (Nunes & Hutz, 2002), podendo justificar o interesse dos participantes pela realização da intervenção em grupo, visto que possuem mais facilidade para socialização. Os participantes que foram reavaliados em T3 apresentaram maior abertura a experiência quando comparados aos que não participaram desse momento, caracterizada por comportamentos exploratórios e reconhecimento da importância de ter novas experiências (Nunes & Hutz, 2002). A característica de abertura pode ajudar o indivíduo a questionar padrões estabelecidos de carreira e a buscar diferentes modos de condução da carreira, proporcionando maior realização profissional (Borges, 2014). Em outro estudo, as subescalas de conscienciosidade, socialização e abertura apresentaram correlações significativas entre si, constatando-se que os fatores de socialização e conscienciosidade aumentam no período de tempo de 21 a 60 anos (Hauck et al., 2012), coincidindo com intervalo de idade muito próximo ao presente estudo.

Os efeitos do programa sobre as variáveis de desenvolvimento de carreira foram mantidos depois de dois meses, revelando uma manutenção dos efeitos do programa pelos próprios participantes. Este é um dos objetivos de um programa de CCC, o qual visa dar autonomia aos participantes para seguirem utilizando as técnicas abordadas durante o programa para situações de carreira ou outros contextos, quando o participante (*coachee*) torna-se seu próprio orientador (*coach*).

A variável de autoeficácia seguiu em evolução, mesmo após a finalização do programa. Os participantes foram muito estimulados a realizarem pequenas ações continuadas a fim de alcançarem seus objetivos profissionais. A efetivação das ações e resultados advindos destas podem ser reforçadores, estimulando-os a continuarem desempenhando técnicas aprendidas para a manutenção dos efeitos do programa de intervenção de carreira, o que também é proposto pelo programa *Coach Yourself* (2004).

A depressão reduziu significativamente, com efeito moderado de T1 para T2 e se manteve, sem alteração significativa em T3. Isto indica que o programa colaborou também para a remissão de sintomas do estado emocional de depressão e, isto pode ser entendido pela adaptabilidade de carreira proporcionada pelo programa. Isto corrobora as constatações de outro estudo que sugere que a depressão é afetada quando os participantes apresentam preocupações de carreira, mesmo que não se possa afirmar que pessoas com indecisão de carreira sejam deprimidas (Rottinghaus, Jenkins, & Jantzer, 2009). Os participantes do presente estudo também apresentaram maior escore de decisão de carreira após a intervenção, o que pode ter tido efeito sobre o estado emocional de depressão, ficando significativamente menos deprimidos à medida que ficaram mais decididos sobre sua carreira.

Pressupõe-se que a ansiedade e estresse não tenham sofrido influência significativa do programa de intervenção devido a já terem apresentado nível “normal” na avaliação do pré-teste, mantendo-se no pós-teste. As variáveis de ansiedade e estresse também podem não ter apresentado diferença significativa pela falta de controle de outras variáveis de contexto que agem sobre estes estados emocionais.

Manter todos os resultados dos efeitos de T2 em T3, mesmo após dois meses sem intervenção, tanto nas variáveis de carreira (lôcus de controle profissional, exploração de carreira e decisão de carreira) quanto sobre a depressão, além de ampliação da

autoeficácia profissional demonstram efeito positivo do programa. Mesmo sabendo que o CCC não é aplicável exclusivamente às circunstâncias de carreira, mostrou-se como modelo de intervenção importante para o contexto investigado.

Estes resultados mostram que o programa de intervenção de carreira de CCC teve efeito sobre todos os cursos nesta amostra. Assim, o programa de intervenção, nos moldes apresentados neste estudo, colaborou para o enfrentamento da fase de transição universidade-trabalho.

Considerações finais

Este estudo possibilitou avaliar os efeitos de uma intervenção de carreira com Coaching Cognitivo-Comportamental na transição universidade-trabalho, uma adaptação do programa australiano *Coach Yourself*. Os resultados demonstram que a intervenção teve efeito sobre todas as dimensões de carreira: decisão de carreira, identidade de carreira, exploração de carreira, autoeficácia profissional e locus de controle profissional. Decisão de carreira e identidade de carreira com efeito forte, exploração de carreira com efeito moderado, autoeficácia profissional e locus de controle profissional com efeito fraco. Tais efeitos da intervenção podem ser considerados relevantes para universitários em fase de conclusão da graduação, impactando favoravelmente sobre o momento de transição universidade-trabalho.

Por meio da comparação entre GE e GC, foi possível verificar que os resultados encontrados são, de fato, atribuídos à intervenção realizada e não a outras variáveis do contexto, pois o GC, caracterizado pela lista de espera, não teve diferenças significativas entre o antes e depois da intervenção de carreira. O programa de intervenção teve resultados em três cursos de graduação (Arquitetura e Urbanismo, Administração de Empresas e Psicologia), ampliando sua aplicabilidade para áreas distintas.

Todas as dimensões mantiveram-se elevadas em T3, realizado dois meses após a intervenção, sendo que a autoeficácia profissional teve um aumento mais expressivo também nesta reavaliação. A dimensão depressão também foi alterada, com redução depois da intervenção e efeito mantido em T3. Apenas as variáveis de identidade de carreira, ansiedade e estresse não tiveram alteração após a intervenção.

Através deste estudo foi possível constatar que o programa teve grande taxa de adesão se comparado a outros programas. Além disso, a característica de personalidade de abertura a experiência pode ter influência para retorno dos participantes em caso de reavaliação. Além da reavaliação de *follow-up* realizada após dois meses do término da intervenção, sugerem-se intervalos maiores de tempo a fim de verificar os efeitos também em médio e longo prazo.

Sugere-se que futuras pesquisas repliquem o experimento abordado neste estudo, a fim de que sejam verificados os efeitos do programa de intervenção de carreira com CCC em outras amostras. Brown (2014) consta que, em nível internacional, ainda temos um caminho a percorrer para estabelecer a eficácia empírica das intervenções de carreira. Podem ser investigadas outras variáveis não medidas na ocasião desta pesquisa, incluindo a aplicação para um número maior de cursos e o acompanhamento com *follow-up* de médio prazo após a intervenção, pois a constatação da manutenção dos efeitos da intervenção em um período mais longo após a intervenção pode trazer mais subsídios a esta prática. São sugeridos novos estudos com outras amostras para que sejam verificados os efeitos também em outros cursos e populações, buscando dar maior credibilidade a este protocolo de intervenção. São raros os estudos de replicação de programas de intervenções de carreira de curta duração e, isto dificulta que se estabeleça a eficácia empírica da intervenção de carreira (Brown, 2014). Assim, considerando-se os resultados obtidos, sugerem-se novos estudos repetindo o experimento deste estudo, onde sejam

verificados os efeitos a médio e longo prazo depois da intervenção, além de outros possíveis resultados.

Diante desses achados, conclui-se que as intervenções de carreira com CCC colabora para o desenvolvimento/adaptabilidade de carreira dos universitários concluintes e que a intervenção apresentada mostra-se como uma alternativa, dentre outras, para o momento de transição universidade-trabalho. Acredita-se que este estudo possa dar suporte a orientadores de carreira em programas de intervenção nas universidades e, em outros contextos clínicos de aconselhamento de carreira, especialmente pelo detalhamento das atividades e procedimentos do programa, inseridas neste estudo.

Referências

- Apóstolo, J. L. A., Mendes, A. C., Azeredo, Z. A. (2006). Adaptação Para A Língua Portuguesa da Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS). *Rev Latino-am Enfermagem*, 14(6).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bardagi, M. P., & Boff, R. M. (2010). Autoconceito, autoeficácia profissional e comportamentos exploratórios em universitários concluintes. *Avaliação*, 15(1), 41-56. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a03.pdf>
- Borges, L.F.L. (2014). *Gerenciamento proteano de carreira entre universitários*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

- Brown, S. D., Ryan Krane, N. E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M. & Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice intervention: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 411-428.
- Brown, S. D. (2014). Career intervention efficacy: Making a difference in people's lives. In P. J. Hartung, M. L., Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA Handbook of Career Interventions: Foundations* (pp. 61-77). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cava, J. M. (2012). *Decisão de carreira na transição da universidade para o mercado de trabalho: validação de instrumento de medida*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- Centre for Coaching London. (2007). *Procrastination form*. London, UK: Centre for Coaching London.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*; tradução Magda Lopes; Consultoria, supervisão e revisão técnica Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed.
- David, O. A., & Cobeanu, O. (2015). Evidence-based training in cognitive-behavioural coaching. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(1), 12-25.
doi:10.1080/03069885.2014.1002384
- Dias, G. P., & Fortes, C. P. D. D. (2015). *Coaching Cognitivo-Comportamental: desenvolvimento humano com base em evidências e foco em solução*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Cognitiva.

- Freitas, S. B., Habib, L. R., Sardinha, A., King, A. L. S., Barbosa, G., Coutinho, F. C., Dias, G. P. (2014). Terapia cognitivo-comportamental e coaching cognitivo-comportamental: como as duas práticas se integram e se diferenciam. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 10(1), 54-63.
- Gardiner, M., Kearns, H., Tiggemann, M. (2013). Effectiveness of cognitive behavioural coaching in improving the well-being and retention of rural general practitioners. *Aust J Rural Health*, 21(3), 183-9. doi: 10.1111/ajr.12033.
- Grant, A. M., & Canavagh, M. J. (2007). Evidence-based coaching: Flourishing or languishing? *Australian Psychologist*, 42(4). doi:10.1080/00050060701648175
- Grant, A. M., Curtayne, L., & Burton, G. (2009). Executive coaching enhances goal attainment, resilience and workplace well-being: a randomised controlled study. *The Journal of Positive Psychology*, 4(5). doi:10.1080/17439760902992456
- Grant, A., & Greene, J. (2004). *It's your life. What are you going to do with?* London, UK: Momentum.
- Hauck, N., Machado, W. L., Teixeira, M. A. P., & Bandeira, D. R. (2012). Evidências de validade de marcadores reduzidos para a avaliação da personalidade no modelo dos Cinco Grandes Fatores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(4), 417-423.
- Healy, C. (2001). A Follow-Up of Adult Career Counseling Clients of a University Extension Center. *The Career Development Quarterly*, 49, 363-373
- Heppner, H.J., & Heppner, P. P. (2003). Identifying process variables in career counseling: A research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 429-452. doi:10.1016/S0001-8791(02)00053-2
- Hultgren, U., Palmer, S., & O'Riordan, S. (2013). Can cognitive behavioural team coaching increase well-being? *The Coaching Psychologist*, 9(2).

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2013). *Censo da Educação Superior 2011: resumo técnico*. Retrieved from http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2015). *Manual ENADE 2015*. Retrieved from: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_2015_30062015.pdf
- Karas, D., & Spada, M. M. (2009). Brief cognitive-behavioural coaching for procrastination: a case series. *Coaching: An International Journal of Theory Research and Practice*, 2(1), 44-53. doi:10.1080/17521880802379700
- Lima-Dias, M. S. L., & Soares, D. H. P. (2012). Planejamento de carreira: uma orientação para universitários. *Psicologia Argumento*, 30(68), 53-61. Retrieved from <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/pa?dd99=pdf&dd1=5884>
- Magalhães, M. O., & Teixeira, M. A. P. (2013). Antecedentes de Comportamentos de Busca de Emprego na Transição da Universidade para o Mercado de Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(4), 411-419. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n4/v29n4a07.pdf>
- Mognon, J. F., & Santos A. A. A. (2013). Relação entre vivência acadêmica e os indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 227-237
- Neenan, M., & Dryden, W. (2002). *Life coaching: A cognitive-behavioural approach*. Abingdon, UK: Routledge.
- Nunes, C. H. S. S. & Hutz, C. S. (2002). *O modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade*. Em R. Primi (Org.), Casa do Psicólogo, 40-49.

- Oliveira, M. C. (2014). *Sucesso na graduação: estudo longitudinal prospectivo da transição universidade-trabalho*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil.
- Ourique, L. R., & Teixeira, M. A. P. (2012). Autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários. *Psico-USF*, 17(2), 311-321. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v17n2/v17n2a15.pdf>
- Palmer, S. (2002) Cognitive and organizational models of stress that are suitable for use within workplace stress management/prevention coaching, training and counselling settings. *Rational Emotive Behaviour Therapist*, 10(1), 15-21.
- Palmer, S., & Szymanska, K. (2008). Cognitive behavioural coaching: an integrative approach. In S. Palmer & A. Whybrow (Eds.), *Handbook of Coaching Psychology: a guide for practitioners*. London, UK: Routledge.
- Pelissoni, A. M. S. (2007). *Auto-eficácia na transição para trabalho e comportamentos de exploração de carreira em licenciandos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas – faculdade de educação, Campinas, SP, Brasil.
- Rottinghaus, P. J., Jenkins, N., Jantzer, A.M. (2009). Relation of Depression and Affectivity to Career Decision Status and Self-Efficacy in College Students. *Journal of Career Assessment*, 17(3), 271-285
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Porto Alegre: Artmed.
- Sardinha, A. (2012). Entrevista com Dr. Stephen Palmer: o desenvolvimento do coaching cognitivo comportamental. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 8(2). doi: 10.5935/1808-5687.20120018
- Statistical Package for Social Sciences versão 20.0 [SPSS]. (2008). Chicago, IL, USA

- Silva, C. S. C. (2010). *De estudante a profissional: A transição de papéis na passagem da universidade ao mercado de trabalho* (Dissertação de mestrado não publicada).
- Silva, C. S. C., Coelho, P. B. M., Teixeira M. A. P. (2013). Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 35-46.
- Teixeira, M. A. P. (2002). *A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adulez jovem*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Teixeira, M. A. P. (2010). Desenvolvimento de carreira em universitários: construção de um instrumento. *Anais do III Congresso Brasileiro Psicologia Ciência e Profissão*. Retrieved from <http://www.cienciaeprofissao.com.br/III/anais/anais.cfm>
- Torbrand, P., & Ellam-Dyson, V. (2015). The experience of cognitive behavioural group coaching with college students: An IPA study exploring its effectiveness. *International Coaching Psychology Review*, 10(1).
- Vignola, R. C. B., Tucci, A. M. (2014). Adaptation and validation of the depression, anxiety and stress scale (DASS) to Brazilian Portuguese. *Journal of Affective Disorders*, 155. doi: 10.1016/j.jad.2013.10.031
- Wendlandt, N. M., & Rochlen, A. B. (2008). Addressing the Collegeto-Work Transition: Implications for University Career Counselors. *Journal of Career Development*, 35(2). doi:10.1177/0894845308325646
- Wierzbicki, M., & Pekarik, G. (1993). A meta-analysis of psychotherapy dropout. *Professional Psychology: Research and Practice*, 24(2), 190-195.
- Zikic, J., & Klehe, U. C. (2006) Job loss as a blessing in disguise: The role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 391–409.

Artigo II

Coaching Cognitivo-Comportamental: relato de uma intervenção breve de carreira na transição universidade-trabalho

Resumo

Ao finalizar a graduação, os universitários costumam ter dúvidas sobre qual caminho seguir, visto que as carreiras já não são mais lineares e a conclusão do curso superior pode desdobrar-se em muitas opções de áreas de atuação profissional. Este período é caracterizado pela transição universidade-trabalho, fase em que são indicados programas de aconselhamento de carreira para facilitar a tomada de decisão e a realização de um planejamento de carreira. O Coaching Cognitivo-Comportamental (CCC) visa modificar crenças, mapear recursos, avaliar possibilidades, favorecendo a tomada de decisão e elaboração de um plano de ação. Com o objetivo de promover o planejamento de carreira de universitários concluintes, estruturou-se uma intervenção que contou com a participação de 61 universitários concluintes de cursos diversos de uma universidade privada do Rio Grande do Sul. O intuito deste artigo foi detalhar o protocolo de cinco sessões desenvolvido para este contexto através de um relato da intervenção. O passo a passo facilitará a replicação deste programa, favorecendo outros universitários nesta mesma fase. Os resultados indicaram efeitos positivos para esta amostra de universitários concluintes, apresentando-se como uma alternativa para o desenvolvimento da carreira e enfrentamento da fase de transição universidade-trabalho.

Palavras-chave: Coaching Cognitivo-Comportamental, transição universidade-trabalho, relato de intervenção.

Cognitive-Behavioural Coaching: Report of a brief career intervention in university-work transition

Abstract

Upon graduation, university students often have doubts about which way to go, Since the careers are no longer linear and the completion of the upper course can unfold in many options of areas of professional action. This period is characterized by the university-work transition, stage in which career counseling programs are indicated to facilitate decision making and career planning. The Cognitive-Behavioural Coaching (CBC) aims to modify beliefs, map resources, evaluate possibilities, favor the making of decisions and design a plan of action. In order to promote the career planning of with graduating university students, an intervention was organized with the participation of 61 university students from various courses of the private university in Rio Grande do Sul. The purpose of this paper was to detail the protocol of five sessions developed for this context through an intervention report. The step by step will facilitate the replication of this program, favoring other university students in this same phase. The results indicated positive effects for this sample of university students, presenting themselves as an alternative for career development and coping with the university-work transition phase.

Keywords: Cognitive-Behavioural Coaching, university-work transition, intervention report.

Introdução

A Teoria Desenvolvimentista iniciada por Super e continuada por Savickas e colaboradores, juntamente com a Teoria da Construção de Carreira e o modelo Life Designing, a partir do século XXI, trazem a tona o constructo de adaptabilidade de carreira (Ambiel, 2014). Tal constructo, criado em 1980, recentemente passou a ser estudado de forma mais sistematizada, contemplando contextos socioeconômicos e culturais (Ambiel, 2014; Fiorini, Bardagi, & Silva, 2016). Atualmente é definido como um processo contínuo, dinâmico e multifacetado que se dá a partir de estratégias do sujeito para lidar com situações do mundo do trabalho (Ambiel, 2014; Fiorini, Bardagi, & Silva, 2016).

Entre as mudanças contemporâneas também está o uso do termo aconselhamento de carreira (*career counseling*), em substituição ao termo orientação profissional (Fiorini, Bardagi, & Silva, 2016). Tanto o aconselhamento quanto a adaptabilidade estão relacionados aos públicos em fase de decisões iniciais de carreira, transição universidade-trabalho e outras situações diversas e imprevisíveis com as quais cidadãos podem se confrontar durante os estágios do desenvolvimento vocacional (Fiorini, Bardagi, & Silva, 2016). Por conta da série de desafios do mundo do trabalho, dos avanços teóricos na área de carreira e das novas demandas sociais, espera-se do trabalhador uma postura mais ativa, no sentido de construir sua trajetória de carreira (Ambiel, 2014). Assim, são sugeridas intervenções que estimulem a prontidão, promovam mudanças nos recursos pessoais e nas dimensões de adaptabilidade de carreira para o enfrentamento da transição ao trabalho (Barros, 2010; Silva, 2010; Bardagi et al., 2006; Dias & Soares, 2012; Ito & Soares, 2008; Melo & Borges, 2007). Tais intervenções podem colaborar para a promoção de recursos psicológicos e preparação do universitário para ter a agência

pessoal sobre as tomadas de decisões de carreira (Carvalho & Taveira, 2012; Oliveira, 2014).

O número de universitários brasileiros em fase de transição universidade-trabalho já representava cerca de um milhão no último censo realizado em 2013 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2013; Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior [SEMESP], 2015). Esses universitários podem ser beneficiados por meio de intervenções de carreira que ainda são escassas no Brasil. Em revisão de literatura de intervenções dessa natureza, foram encontradas apenas 16 publicações nos últimos 20 anos e, a maior parte, associada a adolescentes em situações de inserção no ensino superior (Bardagi & Albanaes, 2015). Segundo Bardagi e Albanaes (2015), não foi localizada em base de dados nenhuma publicação de intervenção voltada especificamente para universitários na transição universidade-trabalho no Brasil.

Atualmente, entende-se a importância do aconselhamento de carreira ao longo da vida (Bardagi & Albanaes, 2015; *European Centre for the Development of Vocational Training* [CEDEFOP], 2005; Melo-Silva, 2000; Teixeira, 2002). Dentre os públicos que mais carecem de suporte de carreira estão os universitários concluintes na fase de transição universidade-trabalho, num momento em que precisam decidir sobre qual área trabalhar, elaborar metas e projetos profissionais, criar currículo e prepararem-se para entrevistas de emprego (Bardagi & Boff, 2010; Bardagi et al., 2006). Com o objetivo de atenuar o “choque” enfrentado nesta fase e ampliar as chances de sucesso na carreira, são sugeridas pesquisas a fim de colaborar na preparação desses estudantes universitários (Borges, 2014). Cabe então às universidades brasileiras, que exercem papel sobre as carreiras dos estudantes, fomentarem programas que auxiliem nas reflexões do estudante sobre si e sobre o mercado, no desenvolvimento de habilidades pessoais, autogestão da carreira, promovendo a autoeficácia profissional e o comprometimento com a carreira

(Borges, 2014; Mognon & Santos, 2013). Este processo pode ser facilitado pelo orientador profissional/aconselhador de carreira (Lima-Dias & Soares, 2012; Oliveira, Guimarães, & Coleta, 2006; Wendlandt & Rochlen, 2008), contemplando a saúde mental do universitário concluinte, colaborando para a superação das ansiedades e integrando suas expectativas, interesses e motivações (Dias & Soares, 2012; Lima-Dias & Soares, 2012).

As teorias e técnicas de carreira do século XX contribuíram para a compreensão dos fenômenos relacionados à temática de carreira, porém, com as configurações contemporâneas, especialistas da área reunidos durante o fórum internacional do ano de 2009 sugeriram a necessidade de novos modelos de intervenção de carreira empiricamente testados (Duarte et al., 2010). Nesta perspectiva, a abordagem de Coaching Cognitivo-Comportamental (CCC) apresenta-se como uma intervenção aplicável em situações de crise, reduzindo a ansiedade, estresse, depressão e elevando a meta esforço, resiliência e gestão emocional (Neenan & Palmer, 2012; Palmer & Szymanska, 2008; Spry, 2010). É uma abordagem integradora que se desenvolveu desde o início dos anos 1990, combinando o uso de técnicas e estratégias cognitivas, foco na solução, teoria do estabelecimento de metas e teoria social cognitiva (Palmer & Szymanska, 2008), diferenciando-se de outras áreas da psicologia pela sua natureza multidisciplinar (Grant & Cavanagh, 2007), pertencente à Psicologia do Coaching (Dias & Fortes, 2015). Estudos também apontam para os efeitos positivos da intervenção sobre o locus de controle (Dias & Fortes, 2015), tomada de decisão e resolução da indecisão de carreira (Palmer & Szymanska, 2008; Spry, 2010), ajudando a ultrapassar a procrastinação e falta de assertividade (Dias & Fortes, 2015; Palmer & Szymanska, 2008).

A implantação de programas de planejamento de carreira pode promover maior clareza das direções preferenciais para a vida (Dias & Soares, 2012), favorecendo a tomada de decisão autônoma, consciente e gerando empregabilidade (Cava, 2012; Munhoz & Melo-Silva, 2011). Para isto, é importante que os programas de intervenção de carreira colaborem com o desenvolvimento de um comportamento exploratório, caracterizado pela constante procura por informações sobre a carreira (Borges, 2014). Também influenciem o aumento da autoeficácia (Verbruggen & Sels, 2010), entendida como a crença que o indivíduo tem da sua capacidade para desempenhar com sucesso as atividades relativas à profissão (Teixeira, 2010). Além de ampliar o lócus de controle, associado à responsabilidade que o indivíduo atribui a si pela realização dos objetivos profissionais (Teixeira, 2010).

Considerando a relevância de programas de planejamento de carreira e a escassez de artigos que apresentem a estrutura das intervenções, este estudo propõe-se a detalhar um protocolo desenvolvido para esta realidade. Assim, este artigo irá relatar a experiência de uma intervenção de Coaching Cognitivo-Comportamental (CCC) para universitários concluintes na fase de transição universidade-trabalho.

Método

Delineamento

Trata-se de um estudo qualitativo descritivo, tipo relato de experiência, a fim de detalhar a intervenção, possibilitando a sua replicação (Creswell, 2010).

Participantes

Participaram 61 universitários concluintes de uma universidade privada da região sul do Brasil, com idades entre 21 e 63 anos, em sua maioria mulheres (77%) e solteiros

(67%). Grande parte estava trabalhando (79%) e nunca realizou tratamento psicológico/psiquiátrico (61%). Os estudantes eram provenientes dos cursos de: Arquitetura e Urbanismo (29), Psicologia (17) e Administração de Empresas (15). A maioria dos universitários participantes (88,5%) compareceu a, pelo menos, 80% dos encontros. Os participantes foram divididos em três grupos de intervenção, cada grupo foi composto por universitários de um dos cursos: Grupo A - Arquitetura, Grupo B- Psicologia e Grupo C- Administração.

Instrumentos

Questionário de Dados Sociodemográficos

Foi utilizado o questionário desenvolvido pelo grupo de pesquisa “Intervenções Cognitivo-Comportamentais: Estudo e Pesquisa (ICCep)” que objetivou avaliar dados sociodemográficos, tais como idade, sexo, curso de ensino superior, estado civil, atividade profissional atual e realização de tratamento psicológico/psiquiátrico.

Procedimentos

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS, sob parecer 15/252, respeitando a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos no Brasil (Ministério da Saúde, 2012). A Instituição de Ensino Superior (IES) foi escolhida por conveniência, localizada na região metropolitana do estado do Rio Grande do Sul, mediante contato explicitando os objetivos da pesquisa. Os cursos foram escolhidos por representarem o maior número de formandos de suas áreas de concentração: Arquitetura e Urbanismo, Administração de Empresas e Psicologia.

Após Carta de Anuência da IES, foi obtida uma lista junto ao setor de registros acadêmicos da universidade com os nomes e contatos dos alunos concluintes dos cursos já referidos. Foram ofertados três grupos, um para cada curso, a partir de e-mail-convite para participação em um programa de intervenção de carreira com Coaching Cognitivo-Comportamental.

As inscrições foram realizadas por e-mail, em resposta ao e-mail-convite, quando os universitários concluintes sinalizaram interesse em participar e foram divididos pela pesquisadora nos respectivos grupos, conforme o curso, datas e horários. Os universitários que compareceram a primeira sessão de cada grupo conheceram o programa e decidiram sobre a participação, quando lhes foi entregue e explicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - Logo após, houve a aplicação do questionário com duração de aproximadamente 10 minutos. Todos os universitários que compareceram ao primeiro encontro compuseram os participantes desse estudo.

As sessões foram realizadas em salas de aula mobiliadas com classes e cadeiras, as quais eram dispostas em círculo. Foram utilizadas projeções em telão com as instruções para as atividades propostas. Durante cada sessão os participantes receberam formulários com as técnicas para planejamento de carreira. As observadoras utilizaram diário de campo para registro de cada sessão.

Em todas as fases da pesquisa, a pesquisadora, também responsável pela condução da intervenção, foi supervisionada por psicóloga especializada da área Cognitivo-Comportamental. Durante as sessões dos três grupos, duas estudantes de Psicologia desenvolveram papel de observadoras, registrando falas, *feedbacks* e comportamentos dos participantes para reflexão a cerca das técnicas de cada sessão.

Análise de dados

Os dados foram separados por temas para o detalhamento da intervenção, incluindo falas de alguns participantes.

Resultados

O programa de intervenção de carreira com CCC para preparação da transição universidade-trabalho foi constituído a partir do programa australiano *Coach Yourself* (Grant & Greene, 2004), com autorização dos autores, utilizando a metodologia de Coaching Cognitivo-Comportamental. O programa original é composto por 10 sessões, porém, na sua adaptação, optou-se por torna-lo mais objetivo, incluindo os aspectos principais para o público deste estudo.

O programa desenvolveu-se ao longo de cinco sessões, com duração aproximada de duas horas cada uma e com frequência semanal, totalizando 10 horas de intervenção para cada um dos grupos de universitários. Cada sessão possuía um tema a ser trabalhado e uma ou mais técnicas a serem desenvolvidas (Tabela 1). Além disso, as sessões foram divididas em seis etapas ou momentos: a) verificação do estado afetivo atual do participante com relato dos avanços da semana; b) negociação da agenda da sessão; c) revisão do exercício entre sessões; d) abordagem dos itens da agenda; e) negociação do exercício entre sessões; e f) *feedback* da sessão.

Tabela 1
Temas e principais técnicas utilizadas por sessão

Sessão	Temas	Técnicas
1 ^a	Conhecendo o programa e definindo objetivos	a) Depoimento em vídeo b) Contrato comportamental em CCC
Tarefa entre sessões: Carta para o futuro		
2 ^a	Autoconhecimento e modificação de padrões autolimitantes	a) Lista de erros cognitivos e antídotos b) Modelo ABCDEF c) Mapeando recursos
Tarefa entre sessões: Necessidades e valores e Pesquisa das oportunidades		
3 ^a	Exploração de carreira e plano de ação	a) Efeitos positivos e negativos b) Metodologia SMART
Tarefa entre sessões: concluir plano de ação		
4 ^a	Procrastinação e mercado de trabalho	a) Modelo FACES b) Superação de padrões de procrastinação c) Dicas para elaboração de currículo
Tarefa entre sessões: Currículo e execução de algumas ações do plano realizado		
5 ^a	Construindo um plano com foco na solução	a) Rota de ação b) Técnica de imagem/ visualização c) Meu contrato para mudança
Tarefa entre sessões: Execução do plano de ação realizado		
Follow up	Verificação dos resultados alcançados	a) Síntese do material b) Cartas para o futuro

Dois meses depois da intervenção, os participantes dos três grupos retornaram para um único encontro, quando receberam os materiais produzidos durante as sessões. Para auxiliar em uma possível replicação da intervenção utilizada, será detalhado a seguir o protocolo das cinco sessões desenvolvidas.

1) Primeira sessão “conhecendo o programa e definindo objetivos”: a sessão objetivou a apresentação do programa, sensibilização para a proposta do programa e definição de objetivos. Metodologia e/ou técnicas: vídeo com depoimento de profissional que passou pela transição universidade-trabalho e contrato comportamental em CCC (Grant & Greene, 2004). Tarefa entre sessões: carta para o futuro (Grant & Greene, 2004). O vídeo foi utilizado para sensibilizar os participantes quanto à importância de um programa de planejamento de carreira, onde uma profissional recém-formada dá depoimento do quão foi importante sua participação em um programa de planejamento de carreira. O contrato comportamental em CCC objetivou o estabelecimento de metas para o programa, uma vez que não há CCC sem metas claras e bem-definidas. Sendo

assim, foram utilizadas as seguintes perguntas: ‘Quais são os objetivos com a participação no programa?’, ‘Quais são as medidas de resultado?’ Ou seja, quais as evidências concretas que possibilitarão verificar se os objetivos foram alcançados ao final do programa. Neste documento também foram listados os procedimentos de *feedback*, detalhes sobre a confidencialidade dos encontros e assinaturas do *coach* e do *coachee*. Na carta para o futuro, cada um foi convidado a contar o que queria que acontecesse nos próximos três meses, porém deveria imaginar-se como se já estivesse à frente no tempo (a três meses da data atual), contando o que acontecera nos meses anteriores. Assim, deveria focar na presença de soluções, visualizando seus pensamentos, sentimentos e ações em determinado contexto. Dentre alguns objetivos dos participantes com a participação na intervenção, estavam: ‘ser mais confiante e decidido’, ‘menos inseguro e ansioso’. Nesta sessão, os participantes valorizaram a proposta do programa por terem consciência do investimento de mercado que seria necessário caso não integrassem a pesquisa. Os participantes mostraram-se sensibilizados para a participação nas sessões do programa, com semblante positivo. Um aluno chegou a relatar que estava ‘esperançoso’ com a proposta do programa.

2) Segunda sessão “autoconhecimento e modificação de padrões autolimitantes”:

objetivou o reconhecimento de padrões autolimitantes, modificação de crenças sobre a carreira, ampliação do autogerenciamento e identificação de forças e fraquezas. Metodologia e/ou Técnicas: Lista de erros cognitivos e antídotos (Neenan & Dryden, 2002), Modelo ABCDEF (Palmer, 2002) e técnica mapeando recursos (Grant & Greene, 2004). Tarefa entre sessões: necessidades e valores (Grant & Greene, 2004) e, pesquisa das oportunidades, desenvolvida pela pesquisadora. Os erros cognitivos foram entregues em forma de lista para cada participante (Leitura mental/tirar conclusões, Pensamento tudo ou nada, Magnificação/catastrofização, Minimização, Personalização,

Supergeneralização, Pensamento emocional, Rotulação, Filtro mental, Desconto do positivo, Exigências/demandas inflexíveis, Adivinhação, “Não aguentices”, Falsificação/fraude) e foram apresentados para conscientizá-los de que determinadas formas de interpretação (de si, do outro e do futuro) podem ser imprecisas e ilógicas, definindo-se como pensamentos autolimitantes. Sendo assim, o reconhecimento de tais erros e reformulação a partir dos antídotos colabora para a superação de crenças autolimitantes. O modelo ABCDEF é o ponto central do CCC: ‘A’ - evento ativador (ex.: situação econômica nacional), ‘B’ – crença (ex.: mercado de trabalho saturado), ‘C’ – consequências emocionais e comportamentais (ex.: tristeza, medo, insegurança), ‘D’ – desafio das crenças (ex.: quais as evidências que me garantem isso? As empresas estão contratando), ‘E’ – nova abordagem eficaz (ex.: sou um bom profissional e meu amigo conseguiu emprego no mês passado), ‘F’ – foco no futuro (ex.: vou me colocar em ação e buscar pelas oportunidades, retomar meu networking). Na técnica mapeando recursos os participantes foram convidados a realizar a atividade em duplas, identificando forças, fraquezas, oportunidades e ameaças. Os participantes ficaram surpresos com a descoberta dos eventos ativadores e dos erros cognitivos e avaliaram positivamente os exemplos utilizados para apresentar os erros cognitivos e o modelo ABCDEF. Referiram mais dificuldades para identificar aspectos positivos do que negativos na técnica mapeando recursos, porém perceberam a importância de realizar a atividade em duplas, fomentando a discussão. Perceberam a escrita durante as sessões, como colaborativa para a organização dos pensamentos. Dentre alguns *feedbacks* apresentados pelos participantes: “a gente se critica mais do que se valoriza”, “é difícil olhar para dentro”, “foi possível ter real noção das forças e fraquezas”, “ajudou a pensar mais sobre nós mesmos”, “agora será possível saber lidar com esse conjunto”, “talvez seja um monstro, mas tem caminhos para enfrentar”, “a dificuldade que a gente achava que tinha, era só falta de pensar sobre”. A

grande maioria dos participantes identificou mais chances do que menos chances de conseguir alcançar seus resultados. Ao finalizar a sessão apresentaram alguns *feedbacks*: “feliz, reflexivo, empolgado, acreditando, autoconhecimento”.

3) Terceira sessão “exploração de carreira e plano de ação”: objetivou explorar os fatores favoráveis e desfavoráveis de cada possibilidade de carreira percebida, facilitar a tomada de decisão e definir metas. Metodologia e/ou técnicas: efeitos positivos e negativos (Grant & Greene, 2004), metodologia SMART - *Specific, Measurable, Attractive, Realistic, Time-framed* (Grant & Greene, 2004). Tarefa entre sessões: concluir plano de ação. Os participantes trouxeram a tarefa entre sessões ‘pesquisa de oportunidades’ e, a partir desta, realizou-se o exercício efeitos positivos e negativos em duplas. A proposta foi elencar todos os aspectos positivos, e também aspectos negativos de cada oportunidade que estava sendo vislumbrada. Assim seria possível avaliar com mais clareza cada alternativa, contribuindo para o processo decisório. A metodologia SMART foi utilizada para que os *coachees* construíssem metas genuínas e alcançáveis, realistas e desafiadoras, senão todo o processo fica comprometido. Exemplo de uma meta SMART: S - formalizar uma empresa individual para atender prefeituras; M - fazer contato com Contador; A - realização pessoal, aumento da renda; R - posso fazer o primeiro contato nesta semana; T - até 30/04 do corrente ano. Ao realizar a técnica efeitos positivos e negativos os participantes registraram muitas ideias no formulário que receberam e ficaram reflexivos. Alguns participantes deram o *feedback* ao final da atividade “mais clareza”, “isto é básico, como eu nunca pensei?”. A maioria dos participantes conseguiu inclinar-se mais para uma das opções que estava avaliando. A técnica da meta SMART desencadeou os seguintes comentários nos participantes: “comecei a pensar em outras coisas”, “preciso começar a juntar dinheiro”, “é questão de pensar um pouquinho mais e as portas se abrem”, “saio daqui otimista e vejo que as coisas

são possíveis de serem alcançadas”, “ideias se tornam ações”, “motivação para começar aos poucos e agora”, “priorizar metas, ter foco”.

4) Quarta sessão “procrastinação e mercado de trabalho”: objetivou identificar distorções cognitivas associadas à procrastinação, promover autoconsciência e autogerenciamento, além de instruir para facilitar a empregabilidade. Metodologia e/ou técnicas: modelo FACES - Fisiologia, Ações, Cognitiones, Emoções e Situação (Dias & Fortes, 2015), adaptado do modelo SPACE, formulário para superação de padrões de procrastinação (Centre for Coaching London, 2007), além de dicas para elaboração de um currículo, desenvolvido pela primeira autora do artigo. Tarefa entre sessões: realização do currículo e demais ações já estabelecidas. Os participantes identificaram-se com a proposta do modelo FACES, trazendo exemplos de situações (fazer correções no trabalho de conclusão do curso), cognições (ainda tenho tempo), emoções (insegurança, medo), aspectos fisiológicos (fome, sono) e ações (adiamento/procrastinação). Complementar ao modelo FACES, foi utilizada a técnica ‘superação de padrões de procrastinação’ onde foi possível elencar pensamentos propulsores no lugar dos pensamentos impeditivos. Também foram inclusos os três primeiros passos para sair da situação de procrastinação, além de três aspectos para ajudar a manter a mudança e também três benefícios de quebrar os hábitos de procrastinação. Os participantes também receberam orientações quanto à realização de um currículo, quando foi possível esclarecer algumas dúvidas. Os *feedbacks* no final da sessão: “achava que não procrastinava, mas procrastino”, “precisa ser feito”, “minhas opções eram diversas, mas percebi que já estou me encaminhando para um lado”, “pude perceber que o pensamento que achei que me ajudava, na verdade, me atrapalha”.

5) Quinta sessão “construindo um plano com foco na solução”: objetivou o estabelecimento de um plano de ação passo a passo, a construção mental da realidade desejada, comprometimento com a carreira e automonitoramento. Metodologia e/ou técnicas: rota de ação (desenvolvido pela primeira autora do artigo), técnica de imagem/visualização (Dias & Fortes, 2015) e formulário meu contrato para mudança (Grant & Greene, 2004) e psicoeducação. No início da sessão os *coachees* foram orientados quanto à realização da técnica rota de ação. Para exemplificar, um aluno se voluntariou para ir até a frente da sala, quando o grupo ajudou a montar a rota de ação deste participante, a qual consistiu em elencar alguns passos necessários para o alcance do objetivo. Foram descritos estes passos e respectivas datas e fixados no chão como um caminho/rota para chegar no objetivo almejado. Após o exemplo, cada participante desenhou sua rota em uma folha A3, colorindo e enriquecendo com detalhes. Depois de concluída a atividade, foi realizada uma técnica de visualização, cujo objetivo foi de ajudar os *coachees* a construir mentalmente a realidade desejada, e lembrar de outras vezes em que tiveram conquistas e quão boa foi esta sensação e o quanto poderiam alcançar novamente um objetivo que identificaram grande interesse. Na ocasião também realizaram um plano de ação, incluindo meta, motivos para escolha desta meta, primeiros passos, data de início e data de conclusão, possíveis obstáculos e soluções. Também foi preenchido o ‘meu contrato para a mudança’ para se comprometer com o(s) objetivo(s) que estabeleceu incluindo qual a maneira que utilizaria para monitorar seu progresso e também como iria celebrar cada vitória rumo ao sucesso. Os *feedbacks* da sessão foram: “bom estabelecer metas para se guiar”, “meta e planejamento ajudam a ver se é viável ou não”, “vejo o que eu quero de forma mais clara e o que eu preciso fazer para alcançar”, “agora enxergo o caminho”, “colocar no papel é um hábito que vou levar para a vida”, “manter foco e se concentrar para atingir metas”.

Ao final de cada sessão os formulários preenchidos eram recolhidos. Entre as sessões os participantes dos grupos recebiam os formulários digitalizados para acompanhamento, juntamente com lembrete da próxima sessão. Isto tinha por objetivo viabilizar a consulta periódica aos materiais, fomentar o desenvolvimento do processo e gerar engajamento. Os aspectos percebidos como mais importantes foram: os exercícios escritos, colaborando para a clareza dos mesmos; a modalidade de grupo, que facilitou a identificação e colaboração mútua; a digitalização e envio dos materiais semanalmente com lembrete do próximo encontro; e os exercícios que fomentaram a ação.

Após dois meses do término das sessões, foi realizado um encontro de *follow-up* com os universitários participantes dos três cursos para uma reavaliação, com o objetivo de verificar se houve modificações após o término do programa. Na ocasião foram entregues, na íntegra, os formulários preenchidos durante as sessões, e os universitários foram convidados a ler suas cartas para o futuro, escritas no início do programa. Assim, foi possível verificar se os resultados esperados com o programa foram alcançados. Os participantes mostraram-se surpresos com as informações da carta e alguns *feedbacks* foram: “consegui realizar boa parte do que projetei aqui”, “algumas coisas aconteceram e as demais estão encaminhadas”. Grande parte (n=54) dos universitários concluintes que iniciaram o programa de planejamento de carreira completou a participação no mesmo. No *follow-up*, acompanhamento agendado dois meses após o término do programa, 31 universitários compareceram.

Discussão

Grande parte dos universitários participou de pelo menos 80% das sessões do programa, com pequena taxa de *dropout* (11,45%), porém a taxa foi maior comparando os participantes que iniciaram com os que compareceram no *follow-up* (49,18%). Um

estudo com adolescentes usuários de drogas que cometeram ato infracional teve 64,7% de abandono (Andretta, Limberger, & Oliveira, 2014). Estudo de meta análise sobre a taxa de abandono em psicoterapia com abordagem cognitivo-comportamental aferiu variabilidade entre 30% e 60% (Wierzbicki & Pekarik, 1993). Foram observados no decorrer das sessões alguns aspectos presentes nesta intervenção que podem ter colaborado para a participação no programa e, dentre eles destacam-se alguns. Já na primeira sessão os participantes foram sensibilizados a participarem pelo menos de quatro das cinco sessões. Foi realizado contato por e-mail com os participantes semanalmente convidando-os para a sessão seguinte, com resumo do que havia sido trabalhado na sessão anterior, arquivos em anexo com os formulários utilizados na sessão e também uma prévia dos tópicos a serem abordados na sessão seguinte. A própria estrutura das sessões verificando o estado afetivo dos participantes, a realização de exercícios por escrito, *feedback* para avaliação da sessão ao final, e exercícios realizados entre as sessões podem ter criado um engajamento dos participantes. Isto está de acordo com dois estudos empíricos recentes de CCC, que tiveram baixa taxa de desistência (Gardiner, Kearns, & Tiggemann, 2013; Karas & Spada, 2009). Já, um programa de aconselhamento de carreira realizado com outra abordagem teve taxa de *dropout* correspondente ao dobro na comparação com estudos de CCC (Healy, 2001). Estes dados apontam para uma maior retenção de participantes na abordagem de CCC em comparação com outras abordagens de aconselhamento de carreira.

Pressupõe-se que o programa teve algum impacto sobre a adaptabilidade de carreira, pois os *feedbacks* apresentados pelos participantes em cada sessão confirmavam a obtenção dos objetivos a que se propunham as técnicas utilizadas. Ou seja, auxiliar na decisão de carreira, caracterizada pelo nível de clareza e certeza do indivíduo sobre os seus objetivos e planos profissionais (Teixeira, 2010). Acredita-se que algumas variáveis

relacionadas à adaptabilidade/desenvolvimento de carreira possam ter exercido influência sobre a decisão de carreira, entre elas a autoeficácia, locus de controle e exploração. É provável que alguns exercícios realizados ao longo do programa tenham promovido maior adaptabilidade de carreira. Acredita-se que a temática da segunda sessão “autoconhecimento e modificação de padrões autolimitantes”, possa ter favorecido a ampliação da autoeficácia profissional, visto que foram trabalhadas técnicas com o objetivo de elevar a autoeficácia, modelo ABCDEF (Palmer, 2002) e técnica mapeando recursos (Grant & Greene, 2004). A ampliação dos níveis de autoeficácia em programas de orientação de carreira pode colaborar para que os participantes encontrem menos barreiras externas, progredindo em direção a seus objetivos de carreira, de modo a ficarem mais satisfeitos com ela e, conseqüentemente, proporcionar maior satisfação com a vida (Verbruggen & Sels, 2010).

Na quarta sessão “procrastinação e mercado de trabalho”, foram realizadas atividades com o fim de atribuir ao participante a responsabilidade pela sua carreira, também chamado de locus de controle profissional: modelo FACES (Dias & Fortes, 2015) e superação de padrões de procrastinação (Centre for Coaching London, 2007). O locus de controle interno pode ter repercussão no sucesso profissional à medida que colabora para avaliações otimistas quanto ao mercado (Silva, Coelho, & Teixeira, 2013). As tarefas entre sessões também tinham o papel de estimular os participantes a desenvolverem pequenas ações gradativas e, através de *feedback* em cada sessão, perceberem a evolução com cada etapa, colaborando para possível ampliação da autoeficácia e locus de controle profissional.

Os participantes do programa foram estimulados a exploração de carreira, pois os exercícios desencadearam a busca de informações sobre si, identificação das habilidades, interesses vocacionais, possibilidades profissionais, informações de mercado e

estabelecimento de objetivos (Teixeira, 2010). A partir dos relatos dos participantes, entende-se que o protocolo de intervenção com CCC preparou os universitários para tomadas de decisões como um todo, considerando as características e competências individuais, colaborando para o enfrentamento de demais transições ao longo da vida (Barros, 2010).

Depois de dois meses de concluídas as participações no programa, os participantes reconheceram a relevância do programa, visto que colaborou para o alcance de alguns objetivos e pelo encaminhamento de algumas ações relacionadas. As técnicas foram aprendidas pelos *coachees* e lhe foram entregues no encontro de *follow-up*, assim o participante (*coachee*) pode torna-se seu próprio orientador (*coach*), um dos objetivos de um programa de CCC, para utilização as técnicas outras situações de adaptabilidade de carreira. A efetivação das ações e resultados advindos destas podem ser reforçadores, estimulando-os a continuarem desempenhando técnicas aprendidas para a manutenção dos efeitos do programa de intervenção de carreira, o que também é proposto pelo programa *Coach Yourself* (2004).

Mesmo sabendo que o CCC não é aplicável exclusivamente às circunstâncias de carreira, mostrou-se como modelo de intervenção importante para o contexto investigado. Tendo em vista o relato de experiência descrito, o estudo apresenta a intervenção de carreira de CCC aplicável auxiliando no momento de transição universidade-trabalho.

Considerações Finais

Através deste estudo foi possível constatar que o programa teve taxas elevadas de adesão se comparado a outros programas, o que pode ser atribuído ao protocolo de intervenção desenvolvido. Em cada sessão, os participantes eram convidados a falar a cerca dos aprendizados de cada técnica e, qualitativamente, percebeu-se um engajamento

dos participantes e também um avanço em relação ao desenvolvimento e adaptabilidade de carreira. De um modo geral, os participantes concluíram o programa de CCC com mais clareza dos seus recursos pessoais, das opções de mercado de trabalho, com inclinação para uma decisão de carreira nesta etapa final do curso de graduação. Assim, a intervenção de carreira com CCC foi positiva para a amostra composta por universitários concluintes dos cursos de Administração de Empresas, Arquitetura e Urbanismo e Psicologia.

Pode-se dizer que os participantes concluíram o programa conscientes de que as cognições relacionam-se com emoções e comportamentos. Tomaram contato com estratégias para superar padrões de procrastinação, planejando os próximos passos e já executando alguns deles. Os relatos dos participantes foram condizentes com a proposta do programa de CCC e, a partir das conclusões que compartilharam com o grupo, imagina-se que tenham ampliado a exploração de carreira, locus de controle e autoeficácia profissional.

Por fim, tal estudo cumpriu com o objetivo de detalhar cada sessão do protocolo desenvolvido viabilizando a sua replicação para outras amostras. Diante dos achados, conclui-se que os efeitos da intervenção apresentada justificam sua implantação para a adaptabilidade de carreira de universitários concluintes e, apresenta-se como uma alternativa para facilitar o momento de transição universidade-trabalho. São sugeridos novos estudos com outras amostras para que sejam verificados os efeitos também em outros cursos e populações, buscando dar maior credibilidade a este protocolo de intervenção.

Referências

- Ambiel, R. A. M. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15 (1), 15-24.
- Bardagi, M., Lassance, M. C. P., Paradiso, A. C., Menezes, I. A. (2006). Escolha Profissional e Inserção no Mercado de Trabalho: Percepções de Estudantes Formandos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 10 (1), 69-82. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pee/v10n1/v10n1a07.pdf>
- Bardagi, M. P., Boff, R. M. (2010). Autoconceito, autoeficácia profissional e comportamentos exploratórios em universitários concluintes. *Avaliação*, 15(1) 41-56. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a03.pdf>
- Bardagi, M. P., Albanaes, P. (2015). Avaliação de Intervenções Vocacionais no Brasil: Uma Revisão da Literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(2), 123-135.
- Barros, A. F. (2010). Desafios da Psicologia Vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 165-175. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a02.pdf>
- Borges, L.F.L. (2014). *Gerenciamento proteano de carreira entre universitários*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Carvalho, M., Taveira, M. C. (2012). A implementação de decisões vocacionais: Revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13 (1), 27-35. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v13n1/05.pdf>

- Cava, J. M. (2012). *Decisão de carreira na transição da universidade para o mercado de trabalho: validação de instrumento de medida*. Dissertação de Mestrado, 22, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- Centre for Coaching London, 2007. Procrastination form. London: Centre for Coaching London.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*; tradução Magda Lopes; Consultoria, supervisão e revisão técnica Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed.
- Dias, G. P., Fortes, C. P. D. D. (2015). *Coaching Cognitivo-Comportamental: desenvolvimento humano com base em evidências e foco em solução*. Rio de Janeiro: Editora Cognitiva.
- Dias, M. S. L., Soares, D. H. P. (2012). A escolha profissional no direcionamento da carreira dos Universitários. *Psicologia: ciência e profissão*, 32(2). doi: 10.1590/S1414-98932012000200002
- Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., Vianen, A. E. M. (2010). A construção da vida: um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 392-406. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420641020>
- European Centre for the Development of Vocational Training [CEDEFOP].(2005). *Improving lifelong guidance policies and systems*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Fiorini, M. C.; Bardagi, M. P.; Silva, N. (2016). Adaptabilidade de carreira: Paradigmas do conceito no mundo do trabalho contemporâneo. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 16(3), 236-247 doi: 10.17652/rpot/2016.3.676
- Gardiner, M., Kearns, H., Tiggemann, M. (2013). Effectiveness of cognitive behavioural coaching in improving the well-being and retention of rural general practitioners. *Aust J Rural Health*, 21(3), 183-9. doi: 10.1111/ajr.12033.
- Grant, A., Greene, J. (2004). *It's your life. What are you going to do with?* London: Momentum.
- Grant, A.M., Canavagh, M.J. (2007). Evidence-based coaching: Flourishing or languishing? *Australian Psychologist*, 42(4). doi: 10.1080/00050060701648175
- Healy, C. (2001). A Follow-Up of Adult Career Counseling Clients of a University Extension Center. *The Career Development Quarterly*, 49, 363-373
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013). *Censo da Educação Superior 2011: resumo técnico*. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf.
- Ito, L. H., Soares, D. H. P. (2008). Projeto do futuro e identidade: um estudo com estudantes formandos. *Aletheia*, 27(1), 65-80. Retrieved from 24
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942008000100006
- Karas, D., Spada, M. M. (2009). Brief cognitive-behavioural coaching for procrastination: a case series. *Coaching: An International Journal of Theory Research and Practice*, 2 (1), 44-53

- Lima-Dias, M. S. L., Soares, D. H. P. (2012). Planejamento de carreira: uma orientação para universitários. *Psicologia Argumento*, 30(68), 53-61. Retrieved from <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/pa?dd99=pdf&dd1=5884>
- Melo, S. L.; Borges, L. O. (2007). A Transição da Universidade ao Mercado de Trabalho na Ótica do Jovem. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27(3), 376-395. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n3/v27n3a02.pdf>
- Melo-Silva, L. L. (2000). *Intervenção em Orientação Vocacional / Profissional: avaliando resultados e processos*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- Mognon, J. F., Santos A. A. A. (2013). Relação entre vivência acadêmica e os indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 227-237
- Munhoz, I. M. S., Melo-Silva, L. L. (2011). Educação para a carreira: Concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 37-48. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v12n1/06.pdf>
- Neenan, M. Dryden, W. (2002). *Life coaching: A cognitive-behavioural approach*. Hove: Routledge.
- Neenan, M., Palmer, S. (2012). *Cognitive Behavioural Coaching in Practice: an Evidence Based Approach*. New York: Routledge.
- Oliveira, M. C. (2014). *Sucesso na graduação: estudo longitudinal prospectivo da transição universidade-trabalho*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil.
- Oliveira, M. C., Guimarães, V. F., Coleta, M. F. D. (2006). Modelo Desenvolvimentista de Avaliação e Orientação de Carreira Proposto por Donald Super. *Revista*

- Brasileira de Orientação Profissional*, 7 (2), 11-18. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v7n2/v7n2a03.pdf>
- Palmer, S. (2002) Cognitive and organisational models of stress that are suitable for use within workplace stress management/prevention coaching, training and counselling settings. *Rational Emotive Behaviour Therapist*, 10 (1), 15-21.
- Palmer, S., Szymanska, K. (2008). *Cognitive behavioural coaching: an integrative approach*. In S. Palmer & A. Whybrow (Eds.), *Handbook of Coaching Psychology: a guide for practitioners*. London: Routledge.
- Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior – SEMESP. (2015). *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015*.
- Silva, C. S. C. (2010). *De estudante a profissional: A transição de papéis na passagem da universidade ao mercado de trabalho* (Dissertação de mestrado não publicada).
- Silva, C. S. C., Coelho, P. B. M., Teixeira M. A. P. (2013). Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 35-46.
- Spry, D. (2010). *Cognitive Behavioural Coaching*. U.K.:Management Pocketbooks.
- Teixeira, M. A. P. (2002). *A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem*. Tese de Doutorado.Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Teixeira, M. A. P. (2010). Desenvolvimento de carreira em universitários: construção de um instrumento. *Anais do III Congresso Brasileiro Psicologia Ciência e Profissão* (<http://www.cienciaeprofissao.com.br/III/anais/anais.cfm>).
- Verbruggen, M.,Sels. L. (2010) Social-Cognitive Factors Affecting Clients' Career and Life Satisfaction After Counseling. *Journal of Career Assessment*, 18(1) 3-15. doi: 10.1177/1069072709340516

- Wendlandt, N. M., Rochlen, A. B. (2008). Addressing the College-to-Work Transition: Implications for University Career Counselors. *Journal of Career Development, 35* (2). doi: 10.1177/0894845308325646
- Wierzbicki, M., & Pekarik, G. (1993). A meta-analysis of psychotherapy dropout. *Professional Psychology: Research and Practice, 24*(2), 190-195.

Considerações Finais da Dissertação

As necessidades de tomadas de decisão e adaptabilidade de carreira são cada vez mais frequentes no contexto atual, dando-se ao longo de toda a trajetória profissional, sem restringir-se unicamente ao ingresso na universidade. O momento de conclusão do curso superior caracteriza-se como um período de difícil decisão, marcado por questionamentos e indecisão de qual caminho seguir. Cerca de 1 milhão de universitários passa pela transição universidade-trabalho anualmente, com pouca ou nenhuma assistência, denotando-se a relevância de práticas e estudos com universitários concluintes.

Estudos nacionais e internacionais trazem à tona aspectos que colaboram para esta transição, porém ainda são escassas as pesquisas que avaliam os efeitos de intervenções de carreira desta natureza. Faltam estudos que avaliem os efeitos e mostrem de forma clara a metodologia e protocolos utilizados, afim de que possam ser replicadas e colaborem para a transição universidade-trabalho de universitários concluintes carentes de um aconselhamento de carreira. A pesquisa e a prática clínica são etapas-chave que fornecem um caráter cíclico às intervenções de carreira (Bardagi & Albanaes, 2015), assim, a pesquisa está a serviço da prática clínica e, esta, cada vez mais potencializada a partir da pesquisa.

Embora desafios tenham se apresentado durante a efetivação desta pesquisa, por tratar-se de um estudo com prazo curto para uma intervenção, os objetivos propostos foram atingidos. Dentre modelos contemporâneos aplicáveis ao contexto de carreira, o Coaching Cognitivo-Comportamental apresenta-se como uma alternativa de caráter preventivo e com efeitos sobre variáveis de desenvolvimento de carreira. Neste estudo, seu maior efeito foi sobre a decisão de carreira, destacando-se também o resultado sobre a autoeficácia profissional, lócus de controle profissional, exploração de carreira. Em um dos estudos houve efeito sobre a variável de identidade de carreira. A intervenção também

teve impacto sobre a depressão, reduzindo seus escores. Já, ansiedade e estresse foram as únicas variáveis mensuradas que não apresentaram qualquer mudança depois da intervenção, divergindo de outros estudos que apontam efeitos do CCC também sobre estas variáveis. Talvez o número de sessões reduzidas e outras situações associadas ao contexto de final de curso podem ter influenciado este resultado. Por isso recomenda-se que outros estudos avaliem novamente estas variáveis.

O CCC é uma adaptação da TCC, aplicado a populações não clínicas, associado à desconstrução de padrões autolimitantes, mapeamento de recursos, grande volume de exercícios escritos, elaboração de metas e planejamento sistemático para o alcance dos objetivos. Grande parte das intervenções de carreira utilizam a exploração de si/autoconhecimento, associada à busca de informações de mercado como fonte para a tomada de decisão. Portanto, seria indevido referir que a abordagem de CCC é a mais adequada para a transição universidade-trabalho, porém pode-se dizer que este estudo demonstrou efeitos importantes sobre variáveis associadas a este momento. Outras abordagens vêm sendo utilizadas também com efeitos sobre este público nas variáveis de carreira (Snyder, 2002). São poucas as pesquisas que avaliam resultado de intervenção, e esse número é ainda menor relacionado às pesquisas de processo, quando seria possível identificar os aspectos que diferem uma da outra e como podem se complementar.

O estudo presente pode colaborar para que profissionais aconselheiros de carreira tenham subsídios para a sua prática. Pang, Lam e Tororek (2013) identificaram que o sucesso da profissão de aconselhamento de carreira está na dedicação contínua dos profissionais de aconselhamento de carreira, com objetivo de fornecer serviços relevantes, dinâmicos e que estejam alinhados ao mundo em contínua transformação. O profissional que escolhe atuar nesta área deve estar preparado para oferecer serviços que vão ao encontro das demandas do seu público. As pesquisas são fonte para embasamento

de práticas mais efetivas dos orientadores e, conseqüentemente, maior adaptabilidade de carreira dos participantes.

Acredita-se que o maior diferencial da abordagem CCC, seja a preparação do *coachee/participante* para ser seu próprio coach/terapeuta, realizando a manutenção depois que a intervenção já tenha sido concluída. O estudo presente corroborou apontando manutenção de todos os efeitos da intervenção no T3 (*follow up* dois meses depois da intervenção), além de maiores índices de autoeficácia em T3. Isto mostrou uma agência do universitário sobre as variáveis, especialmente a variável de autoeficácia profissional, o que colabora para melhor transição da universidade para o mercado de trabalho e mostra uma postura que vai ao encontro da proposta de ser seu próprio coach/terapeuta. Estudos longitudinais, com mais medidas de *follow up* poderiam trazer elementos colaborativos para maior aprofundamento e evidências para esta conclusão.

A intervenção realizada foi aplicada para universitários de três cursos pertencerem a áreas de concentração diferentes, Arquitetura e Urbanismo, Administração de Empresas e Psicologia, com resultado significativo na média das variáveis de desenvolvimento de carreira em todos os cursos. Também tomou-se o cuidado de comparar grupo experimental e grupo controle, com medidas repetidas de pré-teste (T1), pós-teste (T2) e *follow up* (T3), para maior evidência empírica desta pesquisa. Recomenda-se que este estudo possa ser replicado em universitários de instituições públicas e de outros cursos para a consolidação das evidências encontradas.

Algumas limitações podem ser identificadas no presente estudo e devem ser consideradas em futuras investigações, tais como a composição da amostra ter se dado por conveniência. Novos estudos também podem investigar os efeitos da intervenção de maneira qualitativa, através de relatos dos participantes.

A partir da dissertação, conclui-se que este público carece de intervenções desta natureza e que podem ser beneficiados com programas de aconselhamento de carreira em grupo utilizando a intervenção de CCC apresentada. As universidades, enquanto corresponsáveis pelos universitários, tem o compromisso de desenvolverem suas competências de carreira, ajudando-os no estabelecimento de um plano de carreira (Borges, 2014; Mognon & Santos, 2013), e dando-lhes condições de adaptabilidade de carreira para além das competências técnicas da formação. Profissionais da área de carreira ainda têm muito por fazer nas diferentes circunstâncias de adaptabilidade de carreira, para que estes momentos sejam facilitados e indivíduos possam, através do campo profissional, ter mais satisfação com a vida.

Referências da Dissertação

- Anderson, K. J. (1995). The Use of a Structured Career Development Group to Increase Career Identity, An Exploratory Study. *Journal of Career Development* , 21, 279-291.
- Ambiel, R. A. M. (2010). Um estudo de caso em Orientação Profissional: Os papéis da avaliação psicológica e da informação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 11*, 133-143.
- Ambiel, R. A. M. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 15* (1), 15-24.
- Arruda, M. N. F., & Melo-Silva, L. L. (2010). Avaliação da intervenção de carreira: a perspectiva dos ex-clientes. *Psico-USF, 15*, 225-234. doi:10.1590/S1413-82712010000200010
- Bardagi, M. P., Albanaes, P. (2015). Avaliação de Intervenções Vocacionais no Brasil: Uma Revisão da Literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 16*(2), 123-135.
- Borges, L.F.L. (2014). *Gerenciamento proteano de carreira entre universitários*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Brown, S. D., & Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Orgs.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 740-766). Nova Iorque: Wiley & sons.
- Cava, J. M. (2012). *Decisão de carreira na transição da universidade para o mercado de trabalho: validação de instrumento de medida*. Dissertação de Mestrado, 22

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

David, O. A., & Cobeanu, O. (2015). Evidence-based training in cognitive-behavioural coaching. *British Journal of Guidance & Counselling*, *44*(1), 12-25.
doi:10.1080/03069885.2014.1002384

Dias, G. P., Fortes, C. P. D. D. (2015). *Coaching Cognitivo-Comportamental: desenvolvimento humano com base em evidências e foco em solução*. Rio de Janeiro: Editora Cognitiva.

European Centre for the Development of Vocational Training [CEDEFOP].(2005). *Improving lifelong guidance policies and systems*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Fiorini, M. C.; Bardagi, M. P.; Silva, N. (2016). Adaptabilidade de carreira: Paradigmas do conceito no mundo do trabalho contemporâneo. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, *16*(3), 236-247 doi: 10.17652/rpot/2016.3.676

Freitas, S. B. , Habib, L. R., Sardinha, A., King, A. L. S., Barbosa, G., Coutinho, F. C., Martiny-Costa, C., Carvalho, M. R., Palmer, S., Nardi, A. E., Dias, G. P. (2014). Terapia cognitivo-comportamental e *coaching* cognitivo-comportamental: como as duas práticas se integram e se diferenciam. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas* *10*(1), 54-63.

Furtado, A. V., & Barbosa, A. J. G. (2011). Orientação profissional em um centro de psicologia aplicada: análise de uma prática. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *12*, 97-106.

Hultgren, U., Palmer, S., O’Riordan, S. (2013). Can cognitive behavioural team coaching increase well-being? *The Coaching Psychologist*, *9* (2), December

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013). *Censo da Educação Superior 2011: resumo técnico*. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (s.d.). *Censo da Educação Superior 2013*. Retrieved from:
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/colativa_censo_superior_2013.pdf
- Karas, D., Spada, M. M. (2009). Brief cognitive-behavioural coaching for procrastination: a case series. *Coaching: An International Journal of Theory Research and Practice*, 2 (1), 44-53.
- Lima-Dias, M. S. L., Soares, D. H. P. (2012). Planejamento de carreira: uma orientação para universitários. *Psicologia Argumento*, 30(68), 53-61. Retrieved from
<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/pa?dd99=pdf&dd1=5884>
- Melo-Silva, L. L. (2000). *Intervenção em Orientação Vocacional / Profissional: avaliando resultados e processos*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- Melo, S. L.; Borges, L. O. (2007). A Transição da Universidade ao Mercado de Trabalho na Ótica do Jovem. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27(3), 376-395. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n3/v27n3a02.pdf>
- Mognon, J. F., & Santos A. A. A. (2013). Relação entre vivência acadêmica e os indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 227-237

- Nixon, C. D., Singer, G. H. (1993). Group cognitive behavioral treatment for excessive parental self-blame and guilt. *American Journal on Mental Retardation*, 97(6), 665-672.
- Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., Coleta, M. F. D. (2012). Pressupostos teóricos de Super: Datados ou aplicáveis à Psicologia Vocacional contemporânea? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13 (2), 223-23. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v13n2/09.pdf>
- Oliveira, M. C. (2014). *Sucesso na graduação: estudo longitudinal prospectivo da transição universidade-trabalho*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil.
- Palmer, S., Szymanska, K. (2008). Cognitive behavioural coaching: an integrative approach. In S. Palmer & A. Whybrow (Eds.), *Handbook of Coaching Psychology: a guide for practitioners*. London: Routledge.
- Pang, H., Lam, M., Tororek, R. L. (2013). Trends in career counseling in higher education: Voices of Career Practitioners in Australia and the United States. *Career Planning and Adult Development Journal*, 29 (3), 12-24
- Pelissoni, A. M. S. (2007). *Auto-eficácia na transição para trabalho e comportamentos de exploração de carreira em licenciandos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas – faculdade de educação, Campinas, SP, Brasil.
- Ribeiro, M. A. (2011). Enfoques teóricos em Orientação Profissional. In G. M. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, & J. A. Smith (Eds.) M. A. Ribeiro, L. L. Melo-Silva (Eds.). *Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira Vol. 2* (pp. 67-85). São Paulo: Vetor.

- Santos, A. F. O., Melo-Silva L. L.(2011). Motivos da procura por orientação de carreira em adultos: um estudo preliminar. *Avaliação Psicológica*, 10 (2), 129-137. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v10n2/v10n2a04.pdf>
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., et al. (2009). Life-designing: A paradigm for career construction in the 21th century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Savickas, M. L. (2013) The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (2ª edição, pp. 147-183). Hoboken: Wiley.
- Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior [SEMESP]. (2015). *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015*.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275.
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper and Row.
- Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C.M. (1996) The Life-span, Life-space Approach to Careers. In: D. Brown & L. Brooks (Eds), *Career Choice and Development* (3rd. ed., pp. 121-178). San Francisco:Jossey-Bass.
- Teixeira, M. A. P. (2002). *A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adulez jovem*. Tese de Doutorado.Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Algre, RS, Brasil.

Torbrand, P., Ellam-Dyson, V. (2015) The experience of cognitive behavioural group coaching with college students: An IPA study exploring its effectiveness.

International Coaching Psychology Review, 10 (1) March

Wendlandt, N. M., Rochlen, A. B. (2008). Addressing the College-to-Work Transition: Implications for University Career Counselors. *Journal of Career Development*, 35 (2). doi: 10.1177/0894845308325646

White, J., Freeman, A. (2003). *Terapia cognitivo-comportamental em grupo para populações e problemas específicos*. São Paulo: Roca

Apêndices

Apêndice A – Questionário Sociodemográfico



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Questionário de dados sócio demográficos	
Nº PROTOCOLO:	Nº BANCO DE DADOS:
1.Nome completo:	
2.Data da entrevista: ____/____/____	3.Entrevistador: Luciane Linden
4.Data de nascimento: ____/____/____	5.Idade:
6.sexo: () masculino () feminino	
7.Endereço completo (Rua, Bairro, Cidade):	
8.Fone residencial:	9.Celular:
10Curso: () Administração () Arquitetura e Urbanismo () Psicologia	
11.Previsão de formatura: () 2016/1 () 2016/2 () 2017/1 () 2017/2 () 2018/1	
12.Estado civil: () solteiro(a) () casado(a) () morando junto () separado(a) () viúvo(a)	
13.Você já trabalhou/estagiou? () sim () não	
14.Está trabalhando/estagiando em uma das áreas de formação? () sim () não	
15.Nunca trabalhei/nunca estagiei em uma das áreas de formação? () sim () não	
16.Fez ou faz algum tratamento psicológico/ psiquiátrico: () sim () não	
17.Se sim, quanto tempo: () menos de seis meses () de seis a doze meses () de um a dois anos	
() de dois a três anos () de três a quatro anos () mais de quatro anos	
18.Motivo da procura do tratamento psicológico/psiquiátrico:	
19.Usa algum medicamento atualmente: () sim () não	Qual?
20.Atualmente faz uso semanal de: ()álcool ()tabaco ()maconha ()cocaína ()crack ()outro. Qual? _____ ()nenhum	
21.Observações:	

Apêndice B – Escalas de Desenvolvimento de Carreira para Universitários



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Escalas de Desenvolvimento de Carreira para Universitários	
Nº PROTOCOLO:	Nº BANCO DE DADOS:
NOME COMPLETO:	
DATA DA ENTREVISTA: ___/___/___ ENTREVISTADOR: Luciane Linden	
DATA DE NASCIMENTO: ___/___/___ IDADE: _____	
SEXO: 1- () MASCULINO 2- () FEMININO	
<p>Responda os itens abaixo marcando (com um X) o número que melhor representa a sua opinião, de acordo com a chave de respostas. Você pode usar os números 1, 2, 3, 4 ou 5, dependendo do quanto você acha que cada afirmação corresponde ao modo como você pensa, sente ou age. Se você acha que a sentença é falsa a seu respeito, marque "1". Se você acha que a frase é verdadeira, marque "5". Se você considerar a frase não falsa nem verdadeira, marque "3". Considere que quanto mais você acha que a frase é verdadeira a seu respeito, maior deve ser o valor a ser marcado na escala (resposta 4 e 5); quanto mais você achar que a frase é falsa a seu respeito, menor será o valor a ser registrado na escala (respostas 1 e 2). Note que todos os valores da escala podem ser marcados. Não existem respostas certas ou erradas. É importante que as suas respostas sejam sinceras e que você responda de acordo com o modo como você se sente, pensa ou age no momento atual. Por favor, responda a todos os itens.</p>	

A frase é totalmente falsa a seu respeito (não corresponde de maneira alguma ao modo como você se sente, pensa ou age)	1	2	3	4	5	A frase é totalmente verdadeira a seu respeito (corresponde perfeitamente ao modo como você se sente, pensa ou age)
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---	---	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1. Eu tenho planos profissionais já bem estabelecidos.	1	2	3	4	5
2. Eu tenho metas definidas em relação à minha profissão e um plano para alcançá-las.	1	2	3	4	5
3. Eu tenho clareza sobre quais são os meus objetivos profissionais.	1	2	3	4	5
4. Tenho dificuldade em definir um plano profissional para mim.	1	2	3	4	5
5. Não sei muito bem o que fazer em termos profissionais depois que eu me formar.	1	2	3	4	5
6. Eu não estou seguro sobre qual caminho seguir dentro da minha profissão.	1	2	3	4	5
7. Eu me sinto um tanto perdido em relação ao meu futuro profissional.	1	2	3	4	5
8. Eu considero que tenho um projeto profissional realista para mim.	1	2	3	4	5
9. Tento buscado modos de lidar com possíveis barreiras a meus planos profissionais.	1	2	3	4	5
10. Tenho avaliado o rumo que minha carreira está seguindo a fim de verificar se meus objetivos estão sendo atingidos.	1	2	3	4	5
11. Tento construir e manter uma rede de contatos pessoais que possam me ajudar a ingressar no mercado de trabalho.	1	2	3	4	5
12. Tento identificar possíveis barreiras ou dificuldades para executar meus planos profissionais.	1	2	3	4	5
13. Busco ativamente informações sobre oportunidades de trabalho em minha profissão.	1	2	3	4	5
14. Quando estabeleço uma meta relacionada à minha carreira, eu procuro desenvolver uma estratégia clara de como alcançá-la.	1	2	3	4	5

15. Procuo pessoas que eventualmente possam me auxiliar no desenvolvimento de minha carreira.	1	2	3	4	5
16. Procuo sempre planejar o que estarei fazendo daqui a um semestre ou um ano em termos profissionais ou educacionais.	1	2	3	4	5
17. Tenho procurado realizar cursos complementares para atuar em minha profissão (extensão, atualização, capacitação, aperfeiçoamento, pós-graduação).	1	2	3	4	5
18. Eu me sinto capaz de executar satisfatoriamente as tarefas relacionadas à minha profissão.	1	2	3	4	5
19. Tenho medo de não ser competente na minha profissão.	1	2	3	4	5
20. Eu me sinto confiante para solucionar problemas e tomar decisões no dia-a-dia da minha profissão	1	2	3	4	5
21. Eu me considero um profissional bem preparado na área em que atuo ou pretendo atuar.	1	2	3	4	5
22. Eu tenho confiança na minha capacidade de lidar com situações profissionais imprevistas.	1	2	3	4	5
23. Sinto que tenho ou terei dificuldades para me desempenhar bem em meu papel profissional.	1	2	3	4	5
24. Eu me sinto inseguro para exercer minha profissão.	1	2	3	4	5
25. Eu me considero capaz de lidar com situações novas para mim em minha profissão.	1	2	3	4	5
26. Acho que não tenho conhecimentos suficientes para exercer minha profissão satisfatoriamente.	1	2	3	4	5
27. Eu percebo que tenho qualidades pessoais importantes para exercer bem a minha profissão.	1	2	3	4	5
28. Conseguir uma boa posição na minha profissão depende de eventos que estão fora do meu controle.	1	2	3	4	5
29. Eu vejo o meu futuro profissional dependendo de forças externas a mim.	1	2	3	4	5
30. Eu vejo as minhas oportunidades profissionais dependendo mais do mercado de trabalho ou dos outros do que de mim mesmo.	1	2	3	4	5
31. Eu sou o principal responsável pelo que acontece ou acontecerá em minha carreira profissional.	1	2	3	4	5
32. Para mim o sucesso profissional depende fundamentalmente do esforço pessoal.	1	2	3	4	5
33. Para eu me dar bem profissionalmente precisarei contar com a ajuda da sorte.	1	2	3	4	5
34. Não há muita coisa que eu possa fazer para aumentar minhas chances de sucesso profissional.	1	2	3	4	5
35. Eu escolheria outra carreira profissional se eu pudesse voltar no tempo.	1	2	3	4	5
36. Fico imaginando se outras profissões não estariam mais de acordo com meus interesses e valores.	1	2	3	4	5
37. Tenho dúvidas se realmente quero seguir carreira na profissão que escolhi.	1	2	3	4	5
38. Eu me sinto satisfeito e tranquilo com minha opção profissional.	1	2	3	4	5
39. Eu me sinto comprometido e envolvido com a minha opção profissional.	1	2	3	4	5
40. Eu consigo me imaginar no futuro trabalhando na profissão que escolhi.	1	2	3	4	5
41. Trabalhar na profissão que escolhi é muito importante para minha realização pessoal.	1	2	3	4	5
42. Eu me sinto motivado com a carreira profissional que escolhi para mim.	1	2	3	4	5

Apêndice C – Aprovação do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAPPG)
 Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão agosto/2013

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RESOLUÇÃO 262/2015

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 15/252 **Versão do Projeto:** 21/12/2015 **Versão do TCLE:** 21/12/2015

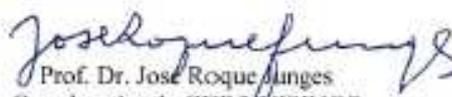
Coordenadora:
 Mestranda Luciane Leila Linden (PPG em Psicologia)

Título: Efeitos de uma intervenção de Coaching Cognitivo-Comportamental na preparação para a transição universidade-trabalho.

Parecer: O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 466/12, item XI.2, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 21 de dezembro de 2015.


 Prof. Dr. José Roque Junges
 Coordenador do CEP/UNISINOS

Apêndice D – Solicitação de Autorização para Pesquisa na Unisinos



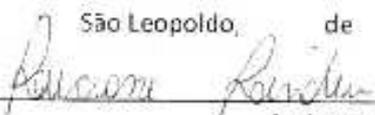
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)
 Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

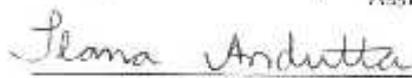
SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA UNISINOS

Fui: Luciane Lincen, estudante do Mestrado em Psicologia Clínica da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sob orientação da Prof.ª Ilana Andretta, solicito autorização para realizar pesquisa com estudantes do curso de Administração, Arquitetura e Psicologia. Essa pesquisa é componente da seguinte atividade curricular: Dissertação de Mestrado. O objetivo do estudo é promover uma intervenção com universitários concluintes para preparação da transição universidade-trabalho, a fim de verificar os efeitos sobre as variáveis de identidade de carreira, autoeficácia profissional, locus de controle profissional, decisão de carreira, exploração ampliada de carreira, depressão, ansiedade e estresse. O título do estudo será: Efeitos de uma intervenção de Coaching Cognitivo-Comportamental na preparação para transição universidade-trabalho. A pesquisa terá início em fevereiro/2016 e término em agosto/2016. Tendo em vista as contribuições possibilitadas pelo estudo, comprometo-me a enviar para a Unisinos a versão final do trabalho.

As ferramentas utilizadas para a pesquisa serão: Intervenções em grupo, Questionário de Dados Sociodemográficos, Escalas de Desenvolvimento de carreira (M. A. Teixeira, 2010) e Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse - DASS-21 (Vignola & Tucci, 2014). No que diz respeito à identificação da instituição, solicito **autorização para utilização do nome da Unisinos**, se possível, com a seguinte **justificativa**: a pesquisadora é integrante da equipe do Programa Gestão de Carreira da Unisinos e, caso os efeitos da intervenção proposta forem favoráveis, possivelmente o programa de transição universidade-trabalho será mantido. Programas de planejamento e gestão da carreira podem promover a agilidade decisória na escolha do futuro profissional, a partir da clareza de objetivos, direções preferenciais a longo prazo para vida (Lima-Dias & Soares, 2012), favorecendo a tomada de decisão autônoma, consciente (Cava, 2012) e gerando empregabilidade (Mantovani & Melo-Silva, 2011).

São Leopoldo, de de


 Assinatura do/a Aluno/a


 Assinatura do/a Professor/a Orientador/a do Trabalho

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul
 Fone: (51) 3591-1198 ramal: 2198 Fax: (51) 3590-8118 Http://www.unisinos.br

De acordo com a seguinte restrição:
Os instrumentos não podem ser aplicados em horários de aula das alunas.


 UNISINOS
 SILVIA COSTA DUTRA
 Controladoria Acadêmica e
 Avaliação Institucional

26/11/2015

Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido A



TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido A

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Efeitos de uma intervenção de Coaching Cognitivo-Comportamental na preparação para a transição universidade-trabalho”, realizado pela pesquisadora Luciane Linden, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da UNISINOS. O estudo tem como objetivo avaliar os efeitos de um programa de Coaching Cognitivo-Comportamental na preparação para a transição universidade-trabalho.

Sua participação envolve cinco sessões em grupo com duração de cerca de duas horas cada uma, distribuídos semanalmente, preenchimento de questionários e testes psicológicos. Após dois meses será realizada uma sexta sessão final com duração de duas horas, a fim de avaliar os efeitos do programa. Todos os procedimentos serão realizados em uma sala do campus da universidade previamente combinada e exigirão um total de doze horas de disponibilidade.

A participação neste estudo é isenta de despesas, bem como não haverá ganhos diretos advindos desta pesquisa, que oferece riscos mínimos. Sua participação é voluntária, ou seja, é livre para decidir sobre a participação e poderá se retirar a qualquer momento sem haver prejuízo. Mesmo sem ter benefícios diretos em participar, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção do conhecimento científico. Se houver algum desconforto durante o processo, informe a pesquisadora para os encaminhamentos possíveis e necessários. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificar sua identidade. As dúvidas da pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável Luciane Linden, fone (51) 9593-8828 ou llinden@unisininos.br.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em poder do participante e a outra com a pesquisadora.

Luciane Linden - Pesquisadora responsável

Local e data

Nome do participante

Assinatura do participante

Av. Unisininos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul

Fone: (51) 3591-1198 ramal: 2198 Fax: (51)3590-8118 <http://www.unisininos.br>

Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido B



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)
 Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido B

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Efeitos de uma intervenção de Coaching Cognitivo-Comportamental na preparação para a transição universidade-trabalho”, realizado pela pesquisadora Luciane Linden, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da UNISINOS. O estudo tem como objetivo avaliar os efeitos de um programa de Coaching Cognitivo-Comportamental na preparação para a transição universidade-trabalho.

Sua participação envolve cinco sessões em grupo com duração de cerca de duas horas cada uma, distribuídos semanalmente em 2016/2, totalizando dez horas. Em duas datas anteriores ao início do grupo será necessário o preenchimento de questionários e testes psicológicos, totalizando cerca de uma hora. Todos os procedimentos serão realizados em uma sala do campus da universidade previamente combinada e exigirão um total de onze horas de disponibilidade.

A participação neste estudo é isenta de despesas, bem como não haverá ganhos diretos advindos desta pesquisa, que oferece riscos mínimos. Sua participação é voluntária, ou seja, é livre para decidir sobre a participação e poderá se retirar a qualquer momento sem haver prejuízo. Mesmo sem ter benefícios diretos em participar, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção do conhecimento científico. Se houver algum desconforto durante o processo, informe a pesquisadora para os encaminhamentos possíveis e necessários. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificar sua identidade. As dúvidas da pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável Luciane Linden, fone (51) 9593-8828 ou llinden@unisinobr.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em poder do participante e a outra com a pesquisadora.

 Luciane Linden - Pesquisadora responsável

 Local e data

 Nome do participante

 Assinatura do participante

Av. Unisinob, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul
 Fone: (51) 3591-1198 ramal: 2198 Fax: (51)3590-8118 <http://www.unisinobbr>

Apêndice G - Marcadores Reduzidos para a Avaliação da Personalidade no Modelo dos Cinco Grandes Fatores



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Marcadores Reduzidos para a Avaliação da Personalidade no Modelo dos Cinco Grandes Fatores		
Nº PROTOCOLO:	Nº BANCO DE DADOS:	
NOME COMPLETO:		
DATA DA ENTREVISTA: ___/___/___ ENTREVISTADOR: Luciane Linden		
DATA DE NASCIMENTO: ___/___/___ IDADE: _____		
SEXO: 1- () MASCULINO 2- () FEMININO		
<p>A seguir, há uma lista com adjetivos que representam características comuns a diversas pessoas. Leia cada um deles e assinale o quanto descrevem você. Quanto maior o número assinalado, mais adequada a descrição e vice-versa.</p>		
Discordo totalmente	1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5	Concordo totalmente

EU SOU UMA PESSOA...

	1	2	3	4	5
1. Comunicativa					
2. Amável					
3. Dedicada					
4. Pessimista					
5. Criativa					
6. Quieta					
7. Gentil					
8. Esforçada					
9. Deprimida					
10. Artística					
11. Tímida					
12. Simpática					
13. Responsável					
14. Insegura					
15. Filosófica					
16. Desembaraçada					
17. Bondosa					
18. Organizada					
19. Ansiosa					
20. Aventureira					
21. Inibida					
22. Compreensiva					
23. Cuidadosa					
24. Aborrecida					
25. Audaciosa					

Apêndice H – Escalas de Ansiedade Depressão e Estresse



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Instituição Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

DASS-21				
Nº PROTOCOLO:		Nº BANCO DE DADOS:		
NOME COMPLETO:				
DATA DA ENTREVISTA: ___/___/___ ENTREVISTADOR: Luciane Linden				
DATA DE NASCIMENTO: ___/___/___ IDADE: _____				
SEXO: 1- () MASCULINO 2- () FEMININO				
<p>Por favor, leia cuidadosamente cada uma das afirmações abaixo e circule o número apropriado 0, 1, 2 ou 3 que indique o quanto ela se aplicou a você durante a última semana, conforme a indicação a seguir:</p>				
0. Não se aplicou de maneira alguma	1. Aplicou-se em algum grau ou por pouco tempo	2. Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo	3. Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo	
1. Achei difícil me acalmar.			0	1 2 3
2. Senti minha boca seca.			0	1 2 3
3. Não consegui vivenciar nenhum sentimento positivo.			0	1 2 3
4. Tive dificuldade em respirar em alguns momentos (ex. respiração ofegante, falta de ar, sem ter feito nenhum esforço físico).			0	1 2 3
5. Achei difícil ter iniciativa para fazer as coisas.			0	1 2 3
6. Tive a tendência de reagir de forma exagerada às situações.			0	1 2 3
7. Senti tremores (ex. nas mãos).			0	1 2 3
8. Senti que estava sempre nervoso.			0	1 2 3
9. Preocupe-me com situações em que eu pudesse entrar em pânico e parecesse ridículo(a)			0	1 2 3
10. Senti que não tinha nada a desejar.			0	1 2 3
11. Senti-me agitado.			0	1 2 3
12. Achei difícil relaxar.			0	1 2 3
13. Senti-me depressivo(a) e sem ânimo.			0	1 2 3
14. Fui intolerante com as coisas que me impediam de continuar o que eu estava fazendo.			0	1 2 3
15. Senti que ia entrar em pânico.			0	1 2 3
16. Não consegui me entusiasmar com nada.			0	1 2 3
17. Senti que não tinha valor como pessoa.			0	1 2 3
18. Senti que estava um pouco emotivo/sensível demais.			0	1 2 3
19. Sabia que meu coração estava alterado mesmo não tendo feito nenhum esforço físico (ex. aumento da frequência cardíaca, disritmia cardíaca).			0	1 2 3
20. Senti medo sem motivo.			0	1 2 3
21. Senti que a vida não tinha sentido.			0	1 2 3