

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS
APLICADAS À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

DANIELA FORGIARINI PEREIRA

**PLANEJAMENTO DE CARREIRA: ESTUDO EXPLORATÓRIO NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Porto Alegre

2013

DANIELA FORGIARINI PEREIRA

**PLANEJAMENTO DE CARREIRA: ESTUDO EXPLORATÓRIO NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Tese apresentada como pré-requisito para obtenção do título de Doutor de Informática na Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Magda Bercht

Coorientador: Prof. Dr. Marco Teixeira

Porto Alegre

2013

Ficha catalográfica

P436p Pereira, Daniela Forgiarini

Planejamento de carreira : estudo exploratório na modalidade a distância / por Daniela Forgiarini Pereira. – 2013.

157 f.: il., 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, 2013.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Magda Bercht ; Coorientação: Prof. Dr. Marco Teixeira.

1. Planejamento de carreira. 2. Educação a distância. 3. Carreira

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

DANIELA FORGIARINI PEREIRA

**PLANEJAMENTO DE CARREIRA:
ESTUDO EXPLORATÓRIO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Tese apresentada como pré-requisito para obtenção do título de Doutor de Informática na Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em _____ de _____ de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Magda Bercht – PGIE/UFRGS

Coorientador: Prof. Dr. Marco Teixeira – PGPSICO/UFRGS

Professor Examinador – PGIE/UFRGS

Professor Examinador – UFRGS

Professor Examinador – Externo

Dedico essa Tese aos melhores e aos
maiores presentes que Deus podia me dar:

Minha Mãe, Glacir
Meu Pai, João Candido
Minhas Irmãs, Juliana e Gisele
Minha Afilhadinha Gabi e
Meu grande Amor (Esposo): João Claudio

Vocês são os motivos dos meus sorrisos,
das minhas alegrias e o significado da palavra AMOR...

AGRADECIMENTOS

Penso nesse momento desde o primeiro dia que escolhi fazer Doutorado.

Ao terminar essa etapa da minha carreira de vida lembro, com muito carinho e gratidão, de todos os que participaram desse processo. Vou pedir ajuda a preciosos autores da literatura para me “ajudarem” nesse momento:

Inicialmente, gostaria de agradecer a minha Orientadora, Magda, sempre tão atenciosa e presente. Com admiração e respeito o meu: Muito obrigada! Dedico a você, a frase do Einstein: “A tarefa essencial do professor é despertar a alegria de trabalhar e de conhecer.”

Ao meu Coorientador, Marco, exemplo de competência, seriedade e ética, agradeço com a frase de Soriano: “Mestre não é aquele que aprendeu a ensinar, mas aquele que ensina a aprender.”

Agradeço a cada dia... O exemplo de dedicação de meu Pai e o apoio incondicional de minha Mãe. Ambos não pouparam esforços para deixarem para as suas filhas o grande legado da educação. Minhas Irmãs que são o meu orgulho e o meu porto seguro. Meus Cunhados, minha Cunhada, meus Sogros e minha Madrinha sempre tão carinhosos e presentes. Eles me ensinaram que devemos “plantar o nosso jardim e decorar a nossa alma.” (Shakespeare)

Gabi, minha Afilhadinha, agradeço por você me ensinar, mesmo tão pequena, que "sofremos demais pelo pouco que nos falta e alegremo-nos pouco pelo muito que temos." (Shakespeare)

Um agradecimento especial ao meu Marido que me acompanha desde a minha graduação, posteriormente, especialização, mestrado e, agora, doutorado. Somente consigo ser quem eu sou por causa do seu amor. Para você: “É tão bom morrer de amor e continuar vivendo!” (Mário Quintana)

Sou muito agradecida aos meus queridos amigos e colegas da FADERGS (Sara, Dionísio, Sandra, Juliana, Filipe e Nilton), da PUCRS (Vivi, Jaque e Lu), da graduação em Psicologia (Fer, Vanessa e Paula), da SBDG (Cris e Maria Tereza) e da WB (Werner, Mauricio, Renata, Ellen e Inge). A vocês, a minha frase preferida sobre a importância dos amigos: “A amizade é um amor que nunca morre.” (Mário Quintana)

Minha querida equipe do CarreiraEAD: Natália, Átila, Elisabeth, Sandra Andrea e Bruna, o meu eterno obrigada, e a lembrança de que “a amizade é, de longe, a maior de todas as coisas que a sabedoria prepara para a felicidade de uma vida.” (Epicuro)

Para as minhas inspirações desde a iniciação científica: Denise, Clarissa, Blanca, Irani, Maria Célia e Jurema (*in memoriam*) o meu agradecimento sempre lembrando de que “a gente não faz amigos, reconhece-os” (Vinícius de Moraes).

Aos criadores do L.A.B.E.L. Renzo e Capel, exemplos de empreendedorismo e grandes motivadores: "Quando os ventos da mudança sopram, alguns constroem abrigos, outros, moinhos." (Clauss Möller) Agradeço pelo ensinamento na construção de moinhos.

Por fim, agradeço o grande aprendizado que todos os Professores, Colegas, Amigos e Orientandos me proporcionaram ao longo da minha trajetória profissional. Com eles tive a certeza de que “aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende.” (Leonardo da Vinci)

“O segredo não é correr atrás das borboletas
e sim cuidar do seu jardim para que elas venham até você!”
Mário Quintana

RESUMO

O estudo proposto nessa Tese busca verificar como uma intervenção de carreira não presencial pode auxiliar o participante em sua planificação de metas em relação à carreira, relacionando os resultados às características de personalidade e aos estados afetivos. A motivação para o desenvolvimento deste trabalho interdisciplinar (Educação, Psicologia e Computação Afetiva) advém da dinamicidade do atual contexto do mercado de trabalho e da necessidade de ampliar o acesso a esse tipo de intervenção. As principais teorias que suportam a pesquisa são as de Super, Savickas, Holland, Scherer e o modelo dos Cinco Grandes Fatores da Personalidade (*Big Five*). Para fins de validação do estudo foi, inicialmente, desenvolvido o CarreiraEAD, um Objeto para apoio ao planejamento, suportado em um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem, o Moodle[®], que é dividido em introdução, aplicação do teste psicológico *online* L.A.B.E.L.[®] (Lista de Adjetivos Bipolares e em Escala Likert), Inventário Pessoal do Passado, Observando o Presente e Planejando o Futuro. Entre todos os módulos foi aplicada uma Roda de Estados Afetivos (REA) a fim de verificar os estados afetivos durante o processo de planejamento de carreira. Neste experimento, alunos de graduação foram distribuídos em um de três diferentes grupos de análise. Todos os grupos foram realizados pelo mesmo Orientador de carreira. A diferença existente entre as intervenções baseou-se no modo como o Orientador mediou cada grupo. Os resultados demonstraram evidências de que os comportamentos que caracterizam o planejamento de carreira estão relacionados a estados afetivos e a traços de personalidade, como a conscienciosidade, a estabilidade emocional, o lócus de controle interno, a autonomia, a persistência, a criatividade/abertura a experiências e a tomada de risco. Foi realizada uma ANOVA fatorial de medidas repetidas com o objetivo de avaliar se houve mudança nos escores na Escala de Decisão de Carreira (EDC) para todo o grupo e para as diferentes formas de mediação. Os resultados demonstraram que houve uma variação significativa dos escores da EDC considerando todos os participantes [$F(1, 36) = 10,23, p = 0,003; \text{Eta}^2 = 0,221; \text{Poder} = 0,88$], sendo que, globalmente, os escores em T2 (Depois) foram maiores do que em T1 (Antes). O resultado do tamanho de efeito (Eta^2) sugere que a diferença entre pré-teste e pós-teste, considerando os três grupos conjuntamente, foi relevante. Tal resultado é interessante na medida em que sugere a eficácia da intervenção. Um teste de comparações de médias (teste *t* de Student) indicou haver diferenças estatisticamente significativas no escore geral de estado afetivo entre participantes persistentes e desistentes, no CarreiraEAD, o que proporcionou a verificação de que os participantes que persistiram apresentaram estados afetivos mais

positivos. Em síntese, através dessa pesquisa foi possível perceber que o CarreiraEAD é uma forma eficaz de, considerando as características de personalidade e os estados afetivos, realizar o planejamento de carreira na modalidade virtual.

Palavras-chave: Planejamento de Carreira. Educação a Distância. Carreira e Personalidade.

ABSTRACT

The study proposed on this thesis aims to verify how a career intervention in a virtual environment can assist the participants in planning his or her objectives regarding career, relating the outcome to personality traits and emotional states. The motivation for the development of this interdisciplinary work (Education, Psychology and Affective Computing) arises from the dynamics of the current context of the employment market and the need to increase the accessibility to this type of intervention. Super, Savickas, Holland, Scherer and the Five Factor Model of Personality (Big Five) are the main theories underpinning this research. CarreiraEAD, an instrument to support the planning, based on in a Virtual Teaching and Learning Environment, the Moodle[®], was initially developed to help in the validation of this study. CarreiraEAD is divided in introduction, application of the online psychological test L.A.B.E.L.[®] (list of Bipolar Adjectives and Likert Scale), Personal Inventory of Past, Observing the Present and Planning the Future. Between the modules the Wheel of Affective States (WAS) was applied to verify affective states during the career planning process. Undergraduate students were assigned to one of three different analysis groups in this experiment. All groups were coordinated by the same career advisor. The difference between the interventions was based on the advisor approach to each group. The outcome showed evidences that the behaviors that characterize the career planning are related to affective states and personality traits such as conscientiousness, emotional stability, internal control locus, autonomy, persistence, creativity/openness to experience and risk taking. Factorial repeated measures ANOVA was performed with the aim of assessing whether there was a change in the scores of the Career Decision Scale (CDS) for the whole group and for different forms of mediation. Results showed that there was a significant variation in CDS scores considering all participants [$F(1, 36) = 10.23, p = 0.003, \eta^2 = 0.221, \text{Power} = 0.88$], whereas globally the T2 scores (After) were higher than in T1(Before). Effect size (η^2) results suggest that the difference between pretest and posttest was significant, considering the three groups jointly. This outcome is relevant since it suggests the intervention effectiveness. Mean test comparison (Student t test) showed a statistically significant difference in affective state total score between persistent participants and dropouts in CarreiraEAD, which elicited verification regarding the persistent participants, which showed more positive affective states. In summary, the present research enabled to validate that CarreiraEAD, considering the personality characteristics and emotional states, is an effective instrument to perform the

career planning in a virtual environment.

Keywords: Distance Learning Career Planning. Affective Computing. Career and Personality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tela inicial do CompEAD.....	30
Figura 2 - Espaço de representação dos estados de ânimo.....	41
Figura 3 - Representação gráfica do Modelo Hexagonal de Holland.....	54
Figura 4 – Fluxograma das etapas do recrutamento, da entrada e da distribuição da amostra por grupo.....	62
Figura 5 – Primeira versão CarreiraEAD.....	67
Figura 6 – Segunda versão CarreiraEAD (suportado pelo Moodle®).....	68
Figura 7 – Estudo Logo – CarreiraEAD.....	68
Figura 8 – Logo escolhido para representar o CarreiraEAD no AVEA.....	69
Figura 9 – CarreiraEAD – Etapa de planejamento.....	69
Figura 10 – Introdução ao CarreiraEAD.....	70
Figura 11 – Exemplo de vídeo utilizado no CarreiraEAD.....	70
Figura 12 – Texto de boas-vindas.....	71
Figura 13 – Exemplo de texto com instruções.....	72
Figura 14 – Instrumentos iniciais.....	73
Figura 15 - Escala de Decisão de Carreira (EDC).....	74
Figura 16 – Etapa 1 planejamento de carreira – Inventário Passado.....	75
Figura 17 – Inventário Pessoal.....	76
Figura 18 – Atividade de reflexão a partir do Inventário Pessoal.....	77
Figura 19 – Espaço para Mediação no CarreiraEAD1 e CarreiraEAD2.....	78
Figura 20 – Pergunta inicial na Mediação (CarreiraEAD1 e CarreiraEAD2).....	78
Figura 21 – Tela Etapa Presente.....	80
Figura 22 – RIASEC.....	81
Figura 23 – RIASEC.....	82
Figura 24 – Descrição dos Tipos RIASEC.....	83
Figura 25 – Retrato das áreas da vida.....	84
Figura 26– Vídeo Feedback.....	85
Figura 27 – Atividade Feedback 3X3.....	85
Figura 28 – Etapa Futuro.....	87
Figura 29 – Metas SMART.....	88
Figura 30 – Fórum SMART.....	89
Figura 31 – Tela de Fechamento e agradecimento pela participação.....	89

Figura 32 – Passo a passo da relação do usuário com o CarreiraEAD	91
Figura 33 – Acesso aos Fóruns do CarreiraEAD.....	91
Figura 34 – Acesso às Atividades de Reflexão	92
Figura 35 – Acesso aos Vídeos.....	92
Figura 36 – Acesso a REA	93
Figura 37 – Gráfico da comparação entre médias em relação à EDC	104

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Diferença entre o Método Clássico e o Método Funcional [®]	48
Tabela 1 - Variáveis de Personalidade e Correlatos de Desenvolvimento de Carreira	51
Tabela 2 – Descrição geral da amostra	95
Tabela 3 - Análises descritivas – Teoria <i>Big Five</i> da personalidade	96
Tabela 4 - Análises descritivas – Teoria Holland.....	98
Tabela 5 - Análises descritivas – Teoria L.A.B.E.L [®]	99
Tabela 6 – Associações entre estados afetivos e desistência do curso	102
Tabela 7 – Médias em Decisão de Carreira antes e depois	103
Tabela 8 – Médias na qualidade do planejamento de metas (SMART)	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Autoconceito

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

AVEA – Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem

BACP - Associação Britânica de Aconselhamento e Psicoterapia

BD – Banco de Dados

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CMC – Comunicação Interativa mediada por computador

CPD – Centro de Processamento de Dados

CSS – *Cascading Style Sheets*

EAD – Educação a Distância

EDC – Escala de Decisão de Carreira

IES – Instituição de Ensino Superior

L.A.B.E.L.[®] – Lista de Adjetivos Bipolares e em Escala de Likert

LIOP – Laboratório de Informática e Orientação Profissional (UFSC)

MV – Maturidade Vocacional

NUTED – Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação

OA – Objeto de Aprendizagem

OP – Orientação Profissional

PHP – *Hypertext Preprocessor*

PPGIE – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação

REA – Roda dos Estados Afetivos

ROODA – Rede cOOperativa de Aprendizagem

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 MOTIVAÇÃO	18
1.2 QUESTÃO NORTEADORA	22
1.3 OBJETIVOS	23
1.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE DIANTE DE UM CENÁRIO INTERDISCIPLINAR ...	23
2 AMBIENTES INFORMATIZADOS E AS MODALIDADES A DISTÂNCIA	25
2.1 A MODALIDADE A DISTÂNCIA COMO APOIO NA EDUCAÇÃO	25
2.2 OBJETOS DE APRENDIZAGEM NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	28
2.2.1 Usabilidade em Objetos de Aprendizagem (OA)	30
2.3 OS SERVIÇOS PSICOLÓGICOS NA REDE	32
3 PLANEJAMENTO DE CARREIRA	35
3.1 TEORIA EVOLUTIVA	36
3.3.1 Afetividade no Planejamento De Carreira	39
3.3.2 O Processo de Planejamento de Carreira na Modalidade a Distância	44
3.2 PERSONALIDADE E CARREIRA	47
4 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60
4.1 DELINEAMENTO	60
4.2 QUESTÕES DE PESQUISA.....	60
4.3 OBJETIVO GERAL.....	61
4.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	61
4.5 AMOSTRA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....	61
4.6 PROCEDIMENTOS PARA RECRUTAMENTO E COLETA DE DADOS	61
4.7 GRUPOS DE INTERVENÇÃO	63
4.8 CARREIRAEAD: GRUPO DE FOCO	63
4.9 COLETA DE DADOS: CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDADE	65
4.10 COLETA DE DADOS: DECISÃO DE CARREIRA	66
4.11 FERRAMENTA DE APLICAÇÃO/INTERVENÇÃO: CARREIRAEAD	67
4.11.1 Módulo 1 Carreira EAD: Introdução	69
4.11.2 Módulo 2 CarreiraEAD: aplicação L.A.B.E.L.[®], escala de decisão de carreira e REA	72
4.11.3 Módulo 3 CarreiraEAD: Inventário do Passado	74
4.11.4 Módulo 4 CarreiraEAD: Presente - Inventário Pessoal	78
4.11.5 Módulo 5 CarreiraEAD: Futuro	86
4.12 TECNOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DO OBJETO DE APOIO AO PLANEJAMENTO	89
4.13 ANÁLISE DA EFICÁCIA DO CARREIRAEAD	93
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	95
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	95
5.2 COMPARAÇÕES DOS GRUPOS ANTES DA INTERVENÇÃO	96
5.3 ANÁLISE DE FATORES RELACIONADOS À DESISTÊNCIA.....	100
5.3.1 Comparação dos Grupos em Relação à Desistência ao Longo da Intervenção	100
5.3.2 Relação dos Estados Afetivos com a Desistência	101

5.4 COMPARAÇÕES ANTES E DEPOIS DA DECISÃO DE CARREIRA E DAS METAS SMART	103
5.5 RESULTADOS DO GRUPO FOCAL.....	106
5.6 RETOMANDO AS IDEIAS DO CAPÍTULO	108
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS, DESAFIOS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	111
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE A – CARTAZ PARA DIVULGAÇÃO DO CARREIRAEAD.....	129
APÊNDICE B –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	130
APÊNDICE C – CRONOGRAMA	131
APÊNDICE D - DESCRIÇÃO VÍDEOS BOAS-VINDAS	132
APÊNDICE E - AVALIAÇÃO POR JUÍZES	134
APÊNDICE F – METAS SMART – INSTRUÇÕES.....	135
APÊNDICE G - CONTRIBUIÇÕES CIENTÍFICAS	140
ANEXO A – RESOLUÇÃO CFP 012/ 2005.....	142
ANEXO B – RESOLUÇÃO CFP 011/ 2012.....	143
ANEXO C – ESCALA DE DECISÃO DE CARREIRA	153
ANEXO D – INVENTÁRIO PESSOAL (LASSANCE, 2003).....	154
ANEXO E – ESCALA DE INTERESSES VOCACIONAIS.....	156
ANEXO F – RODA DA VIDA (DI STÉFANO, 2005)	157

1 INTRODUÇÃO

1.1 MOTIVAÇÃO

O trabalho cumpre um papel importante na vida e no desenvolvimento psicossocial dos indivíduos (DUARTE et al. 2010). Atualmente, porém, com as transformações do mundo do trabalho e a crescente imprevisibilidade das trajetórias profissionais, vem se tornando cada vez mais complexo o desenvolvimento das carreiras ao longo da vida, o que exige um maior comprometimento dos indivíduos nesse processo. O mercado de trabalho apresenta-se como uma rede intrincada de ocupações, tarefas e atividades, muitas vezes híbrida e permeada (LASSANCE, 1997; MEIJERS, 2002), demandando do indivíduo mobilidade profissional e aprimoramento constante devido à rápida obsolescência da informação adquirida (CANÁRIO et al., 2002). Em função disso, a demanda por serviços de orientação e aconselhamento em relação à carreira vem aumentando gradativamente (LASSANCE, 2003).

As frequentes mudanças no contexto socioeconômico e as transições no mercado de trabalho são fatores que evidenciam a necessidade de um constante pensar e repensar a carreira durante a vida (SARRIERA et al., 2004). Porém, pensar a carreira não deve ser apenas uma resposta reativa do indivíduo frente às exigências e às transformações do mundo do trabalho, visando apenas à colocação profissional ou à sua manutenção. Pensar a carreira também possibilita uma postura ativa e de comprometimento pessoal do indivíduo frente à sua trajetória de trabalho, proporcionando reflexão sobre valores e prioridades pessoais. Por sua vez, esta reflexão pode contribuir para o crescimento pessoal e para a busca por uma maior integração do trabalho às demais esferas da vida, levando a uma maior satisfação com o trabalho e com a vida em geral (DUARTE et al., 2010; DUTRA, 2010; SCHEIN, 1996; LOUIS, 1980).

A importância do planejamento e do estabelecimento de metas para a carreira já foi demonstrada empiricamente. Em um estudo clássico, McCommarck (1984) avaliou longitudinalmente formandos da universidade de Harvard. Entre as várias questões do estudo, uma estava relacionada às metas dos estudantes em relação ao futuro. A pesquisa perguntava também se a pessoa havia, em algum momento, colocado esses resultados por escrito. Somente 3% dos formandos dessa universidade tinham por escrito os seus planos de carreira. Após vinte anos, todos foram novamente entrevistados e os resultados mostraram que os egressos que haviam registrado por escrito suas metas apresentavam maiores índices de bem-estar subjetivo, possuíam uma satisfação maior com as suas carreiras, apresentavam menores

índices de hospitalização e, entre outros resultados, eram mais bem remunerados do que os outros 97% juntos. Diante de tais achados, os pesquisadores foram verificar o que diferenciava os dois grupos. Foi evidenciado que a causa não era a inteligência, nem a estrutura familiar ou mesmo as notas escolares. A diferença deste pequeno grupo de 3% foi consequência do registro por escrito de suas metas de carreira para os próximos seis meses, um ano, 5, 10, 15 e 20 anos (MCCORMARCK, 1989). A partir desses resultados, é possível reconhecer que o fato de escrever as metas facilita a inclusão do hábito de planejar a carreira, além de envolver aspectos de pró-atividade e conscienciosidade.

Nessa linha, percebe-se que, muitas vezes, a insatisfação vinculada ao trabalho está relacionada à carência do planejamento de carreira individual, o que resulta em profissionais com baixo senso de autoeficácia¹ e experiências profissionais de insucesso. A reflexão sobre a própria carreira e o auxílio à construção de projetos e metas profissionais parece vir ao encontro das demandas atuais do mercado de trabalho, além de ser uma ferramenta de fortalecimento da autoestima e da autoconfiança. De acordo com Bandura (1989), a crença na eficácia pessoal regula o funcionamento humano através de processos cognitivos, motivacionais e de tomada de decisões. Tal crença afeta a forma como os indivíduos pensam sobre si mesmos, destacando mais suas capacidades ou suas fraquezas, além de influenciar o modo como motivam a si mesmos e persistem diante das dificuldades. Também está relacionada à qualidade da vida emocional e às escolhas que fazem. Ou seja, a crença na eficácia pessoal afeta o curso da carreira de vida.

O modo como os indivíduos se envolvem e planejam suas carreiras varia de pessoa para pessoa. Nesse sentido, sabe-se que traços de personalidade estão relacionados com comportamentos que podem favorecer o desenvolvimento das carreiras. Por exemplo, características de personalidade parecem influenciar a empregabilidade² dos sujeitos mais do que variáveis biográficas (CAMPOS, 2006). Há evidências, também, de que os comportamentos que caracterizam o planejamento de carreira estão relacionados com traços de personalidade, como a conscienciosidade e a abertura à experiência (OURIQUE, 2010). Esses dados da literatura indicam a importância de se considerar as características de personalidade ao se investigar o fenômeno do planejamento de carreira, uma vez que pessoas com diferentes características, possivelmente, apresentam modos distintos de gerenciar a carreira e de enfrentar as inevitáveis transições que ocorrem ao longo da vida.

¹ “Julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de *performance*.” (BANDURA, 1986, p. 391).

² Competências, habilidades e atitudes gerais esperadas para uma pessoa conquistar e manter um trabalho ou emprego (CAMPOS, 2006).

Outro aspecto importante no processo de planejar a carreira é a afetividade envolvida. Embora o termo planejamento remeta à ideia de um processo consciente e racional, as tomadas de decisão relacionadas à carreira são permeadas por fatores inconscientes e carregados de emoção (KIDD, 2003; KRIESHOK, BLACK & MCKAY, 2009). Por exemplo, as incertezas do mercado de trabalho tendem a produzir receios quanto ao futuro, gerando ansiedade no momento de decidir sobre um determinado caminho profissional. O simples fato de pensar sobre o futuro e procurar antecipar barreiras ou dificuldades pode ser ansiogênico para algumas pessoas, levando-as a evitar o planejamento. De fato, pessoas com afeto negativo (isto é, que tendem a experimentar mais emoções negativas) percebem-se também menos capazes de lidar com as transições de carreira, são menos otimistas em relação ao futuro educacional ou profissional e tendem a conhecer menos sobre a realidade do mundo ocupacional (ROTTINGHAUS, DAY & BORGEN, 2005). Um processo de orientação ou planejamento de carreira deve, portanto, levar em consideração também os aspectos afetivos que podem estar envolvidos.

Apesar da importância do planejamento de carreira para a vida das pessoas, o acesso a esse tipo de intervenção ainda é restrito no Brasil. O planejamento é, muitas vezes, visto pelo público leigo como algo voltado apenas a executivos. Contudo, qualquer pessoa, de diferentes campos de atuação e em qualquer etapa da vida, pode se beneficiar desse tipo de serviço que é oferecido por profissionais com formação específica para essa atividade de orientação profissional (no Brasil, em sua maioria, são Psicólogos). Nos países em que os serviços de orientação são disponibilizados para o grande público e, em especial, para estudantes dentro das universidades (casos dos Estados Unidos, Canadá e Europa, por exemplo), a procura por esse tipo de atendimento é grande. Tal interesse tem levado à busca por novas modalidades de orientação, que permitam atingir um contingente maior de pessoas. Entre estas modalidades, vêm ganhando espaço os serviços oferecidos pela Internet, seja no formato autoadministrado (isto é, sem interações com um orientador), seja no formato de orientação mediada pelo computador (no qual existe algum tipo de intervenção de um orientador, mediada pela tecnologia) (GATI & ASULIN-PERETZ, 2011; SEVERY, 2008).

Atualmente, no Brasil, existem algumas iniciativas que visam fomentar o planejamento de carreira junto a estudantes universitários. De acordo com Silva et al. (2010), algumas instituições criaram com sucesso a disciplina de planejamento de carreira nos currículos da graduação, como disciplina eletiva, de forma presencial. Citam-se como exemplos a Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Estadual de

Londrina (UEL). Entretanto, não existe referência na literatura, até onde se sabe, de instituições que fazem esse processo no formato a distância, situação que facilitaria o alcance a um maior número de alunos.

As mudanças aceleradas no mercado de trabalho e a inserção das novas tecnologias de maneira muito intensa nos últimos anos sugerem uma reflexão em relação à combinação entre planejamento de carreira e o uso das tecnologias que apoiam a educação de carreira a distância. A literatura nacional já indica pelo menos um esforço nessa direção. Spaccaquerche (2005), de maneira bastante inovadora, montou e validou um programa de Orientação Profissional *Online* (OP *Online*) no qual atendeu 851 adolescentes, na faixa de 15 a 20 anos. O trabalho foi desenvolvido em três fases: autoconhecimento, informações sobre as profissões e mercado de trabalho, e, por fim, a escolha propriamente dita. Os resultados indicaram a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho de orientação profissional via internet de maneira proveitosa e eficiente para o orientando. Scarpin e Soares, em 2004, já avaliaram positivamente os resultados de um serviço que o Laboratório de Informática e Orientação Profissional (LIOP) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) presta para a comunidade via internet. No exterior, as pesquisas sobre aconselhamento de carreira no formato a distância estão bem mais avançadas e demonstram resultados positivos (BLEIER, 2007; CLARK, 2001; CLARK et al, 2000; GATI et al, 2003; HERMAN, 2009; HORNYAK, 2007; JONES et al., 2002; KOVALSKI & HORAN, 1999; MONKS, CONWAY & DHUIGNEAIN, 2006; ROBINSON et al., 2000; SAMPSON, DIKEL & OSBORN , 2011; SEVERY, 2008; SVERKO et al., 2002; TOMPKINS BJORKMAN, 2003).

Independentemente do tipo de trabalho de orientação desenvolvido, é importante avaliar a sua eficácia, ou seja, se a intervenção produz os efeitos desejados. No cenário internacional, estudos de avaliação são feitos já há bastante tempo (BERNES, BARDICK & ORR, 2007), mas, no contexto nacional, as avaliações são ainda incipientes (LASSANCE, BARDAGI & TEIXEIRA, 2009). Não existe um modelo único para avaliar as intervenções na área de orientação profissional, já que os efeitos que se pretende obter com cada intervenção podem variar. Apesar disso, uma variável que é constantemente utilizada para avaliar a eficácia, e que será empregada neste estudo, é o nível de decisão do indivíduo em relação a suas escolhas ou metas profissionais (FOUAD, COTTER & KANTAMNEMI, 2009) através da Escala de Decisão de Carreira (EDC) (TEIXEIRA, 2011).

Diante do contexto apresentado, surge a proposta dessa pesquisa, acreditando-se que intervenções de carreira ajudam as pessoas a serem mais satisfeitas com o trabalho, na medida em que auxiliam no autoconhecimento e no estabelecimento de projetos de carreira. A ideia

inclui intervenções mediadas pelas tecnologias da informação e da comunicação (TICS) no sentido de ampliar o acesso a esse tipo de serviço, atingindo um maior número de usuários.

1.2 QUESTÃO NORTEADORA

O problema central deste estudo focaliza a possibilidade de se oferecer uma intervenção de planejamento de carreira a distância voltada para estudantes de graduação. Planejamento de carreira é definido, para fins deste estudo, tanto como o resultado quanto o processo de planejar a carreira. Compreende-se planejamento de carreira como a preocupação e o cuidado que um sujeito tem em relação a sua carreira, orientando-se para o futuro e demonstrando comportamentos no sentido de preparar-se para tomar decisões ou para avançar na carreira, como explorar oportunidades, buscar informações, fazer redes de contatos e estabelecer metas e planos (TEIXEIRA, 2008).

Nesse sentido, planejar implica uma orientação ao futuro, o estabelecimento de metas para a carreira e a especificação de estratégias claras para alcançá-las (GREENHAUS, CALLANAN & KAPLAN, 1995; SAVICKAS, 1995). Para chegar a estabelecer essas metas, contudo, o indivíduo precisa refletir sobre o seu passado, suas características pessoais e seus valores, a fim de escolher metas compatíveis com seus interesses e necessidades. Uma vez escolhidas as metas, o indivíduo precisa avaliar os recursos de que dispõe e aqueles que precisa obter para conseguir realizar suas metas. Todo esse processo de avaliar o passado e os recursos do presente, a exploração de possibilidades e a criação de estratégias para atingir metas futuras constitui o planejamento de carreira (MCILVEEN, 2009).

A intervenção que se pretende desenvolver e avaliar nesta pesquisa caracteriza-se como um conjunto de atividades – incorporadas em um objeto – que visam **motivar** a autorreflexão e a elaboração de metas para o futuro. Assim, o estudo é guiado pela seguinte questão geral norteadora: **como uma intervenção de carreira não presencial pode auxiliar o participante em sua planificação de metas em relação à carreira?**

A partir da questão norteadora, levantam-se as seguintes questões derivadas:

- a) Como realizar um planejamento de carreira a distância mediado por um sistema computacional, facilitando o autoconhecimento e a planificação de metas profissionais?
- b) Quais características de personalidade diferenciam os participantes que conseguem efetivamente planificar suas metas através das intervenções a distância?

- c) Qual é o melhor modelo, em termos de tipo de mediação do Orientador, para um planejamento de carreira apoiado pelas tecnologias da informação e da comunicação (TIC)?

1.3 OBJETIVOS

O objetivo geral consiste em verificar a eficácia do planejamento de carreira através de um sistema computacional na modalidade a distância. Nesse caso, foi desenvolvido um objeto de apoio ao planejamento³, intitulado CarreiraEAD. A partir do objetivo geral, decorrem outros objetivos mais específicos, quais sejam:

- a) Verificar se as características de personalidade apresentam relação com os resultados do processo (grau de decisão, qualidade do plano, conclusão do processo);
- b) Identificar a eficácia do CarreiraEAD em termos de grau de decisão e da qualidade do plano;
- c) Verificar se a presença de intervenções de um orientador ao longo do processo tem relação com os resultados (grau de decisão, qualidade do plano, conclusão do processo), quando comparado a uma situação sem intervenção;
- d) Verificar se os estados de ânimo dos participantes durante o processo apresentam relação com os resultados (grau de decisão, qualidade do plano, conclusão do processo);

1.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE DIANTE DE UM CENÁRIO INTERDISCIPLINAR

A Tese está organizada em uma introdução, que contextualiza a questão central e as questões derivadas de pesquisa, e seis capítulos sendo este o primeiro deles, no qual se apresentam a motivação e a necessidade de tais estudos bem como a caracterização do objeto de pesquisa que determina esta pesquisa. No segundo e terceiro capítulos, é realizada a fundamentação teórica desta pesquisa interdisciplinar (Psicologia, Educação e Informática), o qual foi dividida em dois capítulos para considerar as diferentes disciplinas. No capítulo 4, apresentam-se a estratégia metodológica e os caminhos que foram trilhados ao longo do desenvolvimento da pesquisa. No capítulo 5 são apresentados e analisados os resultados da intervenção para, finalmente, no capítulo 6 serem abordadas as considerações finais.

³ Nessa pesquisa, optou-se por utilizar a terminologia ‘Objeto de apoio ao planejamento’, considerando as similaridades do curso desenvolvido com um ‘Objeto de Aprendizagem’, melhor definido no próximo capítulo, sendo que este possui o intuito de promover a educação à carreira.

2 AMBIENTES INFORMATIZADOS E AS MODALIDADES A DISTÂNCIA

2.1 A MODALIDADE A DISTÂNCIA COMO APOIO NA EDUCAÇÃO

O decreto 5.622, de 19.12.2005 que regulamenta o artigo 80 da Lei das Diretrizes e Base define Educação a Distância como:

A modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos.

Nessa direção, a Educação a Distância (EAD) pode ser entendida como a modalidade de ensino que permite aos sujeitos envolvidos no processo da construção do conhecimento acessar um ambiente de ensino e aprendizagem em qualquer lugar, utilizando diversas tecnologias de informação. Segundo Mattar e Maia (2007), esta modalidade de ensino recebe denominações diversas em diferentes países, como por exemplo, estudo por correspondência (Reino Unido), estudo em casa e estudo independente (Estados Unidos), estudos externos (Austrália), tele-ensino ou ensino a distância (França), estudo ou ensino a distância (Alemanha), educação a distância (Espanha) e tele-educação (Portugal).

Behar (2009) aponta a mudança significativa que as instituições educacionais estão passando na última década com a inclusão da EAD no processo educacional, sendo necessária uma revisão dos paradigmas tradicionais. A autora aborda que o contexto da educação atual está refletindo uma passagem da Sociedade Industrial, com privilégio da cultura do ensino, para uma Sociedade em Rede com foco na cultura da aprendizagem. Para esse modelo, a base do aprendizado é a apropriação do conhecimento em uma realidade concreta. Nessa linha, a EAD vem ao encontro de uma nova visão do aprender, com o educando como protagonista em uma aprendizagem significativa (CASTELLS, 1999).

Tal cenário gera demandas de ensino e aprendizagem particulares a este novo milênio e traz a necessidade de os profissionais lidarem com a complexidade, a incerteza e o ineditismo (BEHAR, et al, 2013). De acordo com Behar et al (2013b), o computador é encontrado em qualquer espaço social, organizacional e educacional, gerando “ubiquidade” (p. 42), sem causar estranheza ou surpresa.

Moore e Kearsley (2007) justificam a importância da Educação a Distância, listando os seguintes aspectos: acesso crescente a oportunidades de treinamento e desenvolvimento (atualizar aptidões e ampliar conhecimentos), melhorar a redução de custos dos recursos

educacionais, apoiar a qualidade das estruturas existentes, melhorar a capacitação do sistema educacional, nivelar desigualdades, oferecer uma combinação de educação com trabalho e vida familiar, entre outras.

Com o advento da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em diversos contextos da sociedade, houve uma mudança tão significativa na vida das pessoas que, segundo alguns estudiosos, pode ser equiparável à revolução industrial (NICOLACI-DACOSTA, 2005). O Brasil registrou, no ano de 2010, 73,7 milhões de usuários da internet (DANTON JR, 2011). A Fundação Getúlio Vargas prevê, para o ano de 2014, 140 milhões de computadores pessoais no país (XAVIER, 2011).

A maneira como a era digital influencia o comportamento humano é tão relevante que o famoso evento nacional “Fórum da Liberdade” tratou justamente desse tema em 2011, sob o título “Liberdade na era digital” (Fórum da Liberdade, 2011). Além disso, o uso das tecnologias no apoio a diversas atividades já é uma prática tão amplamente difundida que até mesmo a Justiça brasileira, instituição tão tradicional, implantou um sistema de interrogatório de réus via videoconferência, através do qual o juiz poderá ouvi-los onde estiverem, o que, dentre outras vantagens, poupará gastos em transporte de presos (DINIZ & MELLO, 2010). Também as atividades de trabalho a distância (teletrabalho) tem se apresentado como um novo fenômeno que requer legislação específica. Em diversos países, assim como no Brasil, pessoas executam trabalho via internet, o que já ocasionou a criação de legislação específica como o Marco Europeu do Teletrabalho de 2002, a alteração do Código de Trabalho Português 2003 e a Declaração de Buenos Aires de 2010 (FINCATO, 2011). Na esteira desse movimento internacional, o Brasil tem o projeto de lei nº 4.505/08, endereçado ao Senado que conceitua e regulamenta o teletrabalho, procurando adaptá-lo à Consolidação das Leis do Trabalho e outras leis empregatícias.

No contraponto do questionamento sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem em um formato a distância, pesquisas recentes têm demonstrado que a modalidade EAD pode alcançar níveis de qualidade equivalentes ou superiores à modalidade presencial (INEP/MEC, 2009). Paralelamente a esse debate, a modalidade a distância tem experimentado uma grande expansão em todo o mundo. No Brasil, entre os anos 2003 e 2006, ocorreu um aumento de 571% no número de cursos e 315% no número de matrículas na educação a distância. Em 2005, o universo de estudantes da EAD representava 2,6%; já em 2006 essa participação passou a ser de 4,4% (ABRAEAD, 2008). De 2004 a 2010, o número de alunos em curso no formato EAD aumentou mais de 40%, no Brasil (BEHAR et al, 2013).

Existem várias pesquisas brasileiras verificando a eficiência e a eficácia⁴ das modalidades de ensino EAD. Masetto et al. (2005), através de uma experiência com uma disciplina no Mestrado a distância, concluíram que o índice de permanência e participação dos alunos foi bastante adequado (de 19 alunos, apenas dois não realizaram todas as tarefas propostas). As produções dos alunos superaram a qualidade dos trabalhos normalmente entregues no final das disciplinas presenciais. Os alunos também demonstraram muita autonomia para a busca de informações relacionadas ao tema de estudo. Além disso, as interações entre professores e alunos superaram a relação hierárquica tradicional. Mais recentemente, Botelho e Vicari (2009) demonstraram que é possível avaliar a eficácia da EAD, compreendendo a dinâmica dos processos de aprendizagem através da análise dos seus componentes: os indivíduos, o ambiente/contexto e a mediação. Nessa direção, os autores demonstraram que a eficácia de ambientes de aprendizagem depende das relações humanas e da afetividade destas relações.

Outro fator a considerar, ainda na vertente de que o afeto, especialmente a emoção, está relacionado com a capacidade de o usuário realizar a tarefa pretendida em ambientes computacionais, convergente ao tema da pesquisa, é que as referências teóricas na área da educação sugerem que o nível de habilidade com computação e a ansiedade sobre o uso de computadores estão altamente correlacionados negativamente. Nesse sentido, observa-se que a ansiedade em utilizar o computador está inversamente relacionada com a qualidade das experiências de aprendizagem anteriores para utilizar o computador (BRADLEY & RUSSEL, 1997). Entretanto, conforme abordam Mallen, Day e Green (2003; 2010), a literatura atual é escassa em estudar como o conhecimento *online* anterior afeta as relações homem-computador.

A área denominada Computação Afetiva⁵, a qual congrega as pesquisas da afetividade em sistemas não-biológicos computacionais e de interação e mediação entre sistemas artificiais e biológicos, vem contribuindo para o desenvolvimento de ‘tutores virtuais’, ‘companheiros virtuais de aprendizagem’ ou outros assistentes virtuais que percebem as reações afetivas do aluno, ‘raciocinam’ sobre elas e comportam-se afetivamente para apoiar o aprendizado. Vários estudos (BERCHT, 2001; RODRIGUES & CARVALHO,

⁴ Para a área de educação a distância (EAD), eficácia significa que o usuário é capaz de realizar a tarefa pretendida e eficiência se refere ao tempo gasto na realização da tarefa (<http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>).

⁵ O termo “Computação Afetiva” foi criado por Rosalind Picard (1997) e refere-se ao conjunto de técnicas adaptadas da Inteligência Artificial (IA) e da Engenharia de Software, agregadas e coordenadas conjuntamente ao estudo, modelamento e simulação da experiência afetiva humana, como característica dos processos cognitivos.

2005; JAQUES, et al., 2009, LONGHI, 2011) têm demonstrado que o reconhecimento dos aspectos afetivos e sua aplicação em sistemas educacionais e em tutores inteligentes (STI) resultam em sistemas adaptativos e funcionalmente mais eficientes. Pesquisas atuais demonstram que os estados afetivos dos alunos, especialmente os estados de ânimo, podem ser reconhecidos em Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA)⁶ através de um modelo computacional que inter-relacione fatores de personalidade e de comportamento (LONGHI, 2011) ou de frustração (IEPSEN, 2013).

2.2 OBJETOS DE APRENDIZAGEM NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Beck (2001) reconhece Objeto de Aprendizagem (OA) como qualquer entidade, digital ou não digital, que possa ser usada, reutilizada ou referenciada durante o uso de tecnologias que suportem o ensino. Os objetos de aprendizagem possibilitam ao sujeito engajar-se de forma independente e autônoma para aprender por descoberta. Sendo assim, tais objetos são recursos importantes para o apoio às ações de educação a distância ou para o uso em cursos presenciais. São recursos autônomos que podem ser utilizados como módulos de um determinado conteúdo ou como um conteúdo completo. Sua utilização é destinada a situações de aprendizagem tanto na modalidade a distância quanto presencial (BEHAR, 2009).

Os OAs podem ser utilizados como um espaço rico em descobertas no processo de ensino e de aprendizagem. Isso pode ocorrer através da interatividade com seus recursos, bem como na interação entre os pares por meio das ferramentas de comunicação que são disponibilizadas e/ou indicadas nos desafios propostos. Ao oferecer acesso fácil às informações, os OAs possibilitam ao sujeito engajar-se de forma independente e autônoma para aprender por descoberta (BEHAR et al., 2009). Vale considerar que esses materiais são chamados de objetos de aprendizagem quando preparados a partir de várias mídias para apoiar as atividades presenciais e a distância (BEHAR; GASPAR, 2007) vindo para complementar os métodos de ensino e aprendizagem, liberando o professor do “papel de transmissor de informação para desempenhar um papel de mediador da aprendizagem” (BEHAR, 2009, p. 66).

⁶ Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA) são programas que permitem o armazenamento, a administração e a disponibilização de conteúdos no formato Web. Dentre esses, destacam-se: aulas virtuais, objetos de aprendizagem, simuladores, fóruns, salas de bate-papo, conexões a materiais externos, atividades interativas, tarefas virtuais (*webquest*), modeladores, animações, textos colaborativos (*wiki*) (Ministério da Educação, 2007). Na literatura, esse conceito aparece tanto como AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) como AVEA. Nesse estudo, optou-se em utilizar AVEA.

Um OA pode ser utilizado várias vezes, em diferentes contextos de aprendizagem e em diferentes AVEAs, sem custos de produção (BEHAR et al., 2008). O professor conta com a possibilidade de oferecer os conteúdos por meio de vídeos, de hipertextos, de aplicativos instrucionais, de animações, etc. Já o aluno pode acompanhar o conteúdo de acordo com seu próprio ritmo.

Um dos modelos de construção de OAs são as Arquiteturas Pedagógicas (AP). Na perspectiva de Behar (2009), a AP é constituída por aspectos organizacionais (fundamentação do planejamento/proposta pedagógica, organização do tempo, expectativas dos participantes, etc.), conteúdo (materiais ou recursos informáticos utilizados), aspectos metodológicos (atividades, formas de interação, procedimento de avaliação, organização dos elementos, etc.) e aspectos tecnológicos (definição de AVEA - e suas funcionalidades, ferramentas de comunicação, entre outros).

Muitas vezes, um OA pode estar suportado por um AVEA, como é o caso do estudo em questão. Um AVEA é um programa ou conjunto de programas intencionalmente desenvolvido para uso em situações de ensino e aprendizagem, onde os participantes atuam ao mesmo tempo, num espaço de ordem e desordem, de forma linear e não linear, de cooperação e colaboração (BEHAR et al. 2005). Um exemplo de AVEA é o Moodle^{®7}, *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, uma plataforma de ensino e aprendizagem a distância baseada em software livre.

Na produção de objetos de aprendizagem, é preciso unir fatores pedagógicos (referentes às questões educacionais) e técnicos (referentes às questões de usabilidade e de uso de mídias que melhor se enquadram aos propósitos educacionais). A interface de um objeto de aprendizagem é o elo entre o aluno e o conteúdo disponibilizado. Portanto, o *design* da interface deve privilegiar situações de ensino e aprendizagem e não apenas comunicar uma informação (TORREZAN, 2006).

Uma das formas de construção de OAs é a utilizada no Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação (NUTED) a qual foi proposta por Amante e Morgado (2001). Tal metodologia aponta quatro etapas de desenvolvimento dessas aplicações: 1) Concepção (fase inicial de desenvolvimento); 2) Planificação (pesquisa de conteúdo e estruturação inicial da aplicação); 3) Implementação (desenvolvimento propriamente dito); 4) Avaliação (essencial

⁷ Moodle[®] é um software livre, de apoio ao ensino e à aprendizagem, executado num ambiente virtual. A expressão designa ainda o *Learning Management System* (Sistema de gestão da aprendizagem) em trabalho colaborativo baseado nesse programa, acessível através da internet. Utilizado principalmente num contexto de *e-learning*, o programa permite a criação de cursos *online*, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem, estando disponível em 75 idiomas diferentes.

para validação do AO). Nesse sentido, conforme propôs Behar et. al. (2009), o NUTED, desde 2005, vem desenvolvendo vários OAs, como o COMVIA (sobre comunidades virtuais de aprendizagem), o ARQUEAD (arquiteturas pedagógicas para a educação a distância), o PEDESIGN (a respeito de situações de aprendizagem referentes ao design pedagógico em EAD), o FORMSIM (sobre a formação do símbolo, de acordo com Piaget, na criança), entre muitos outros. Mais recentemente, junto à autora desse estudo, o NUTED também desenvolveu o CompEAD, conforme Figura 1, que traz como tema principal as competências necessárias ao desenvolvimento das ações pedagógicas por professores e tutores em atividades e cursos a distância, público-alvo desse objeto tanto para formação e preparação de iniciantes, quanto para qualificação do trabalho daqueles que já atuam na educação a distância (BEHAR et al., 2010). A semelhança do CompEAD com o objeto que foi desenvolvido para esse trabalho está na teoria que embasou a sua construção, nas etapas de desenvolvimento do OA e na utilização da equipe interdisciplinar para o alcance do resultado planejado e esperado.

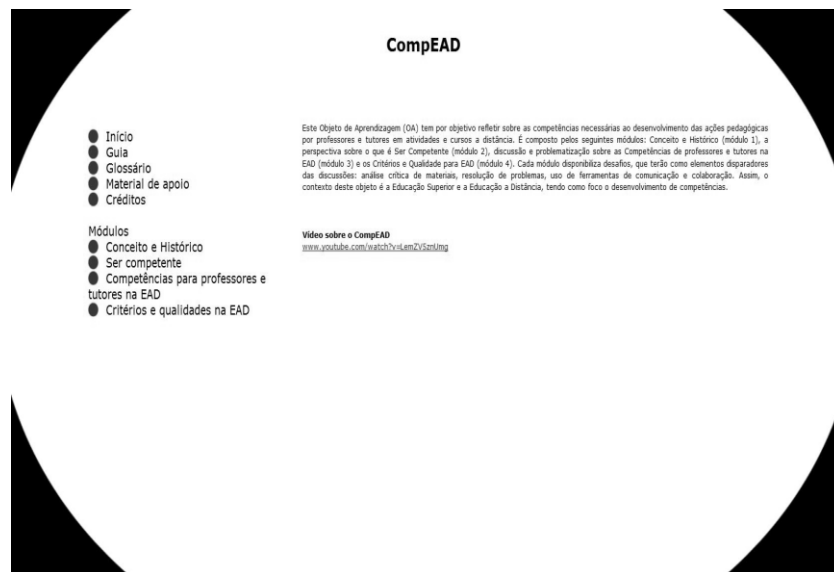


Figura 1 - Tela inicial do CompEAD
Fonte: Behar et al. (2009)

2.2.1 Usabilidade em Objetos de Aprendizagem (OA)

A ISO (*International Organization for Standardization*) se refere à usabilidade como a eficácia, a eficiência e a satisfação com que os usuários podem atingir objetivos específicos em um ambiente particular (ISO, 1998). Eficácia significa que o usuário é capaz de realizar a

tarefa pretendida, eficiência se refere ao tempo gasto na realização da tarefa e satisfação define o quanto o sistema é aceitável pelos usuários (NIELSEN, 2008).

Rubin e Chisnell (2008) preconizam que, para ser usável, um produto ou serviço deve ser útil, eficiente, eficaz, satisfatório, fácil de aprender e acessível. A utilidade é uma avaliação da facilidade do usuário em utilizar o produto. Para esse autor, a eficiência é a rapidez com que o objetivo do usuário pode ser realizado de forma precisa. Já a eficácia consiste em verificar se o produto se comporta da mesma forma que os usuários esperam e a facilidade com que os usuários podem usá-lo para fazer o que eles pretendem. O potencial de aprendizagem é uma parte da eficácia e tem a ver com a capacidade do usuário para operar o sistema com algum nível de competência, após período de capacitação/formação. A satisfação refere-se à percepção, sentimentos e opiniões do usuário em relação ao produto, geralmente capturados por entrevistas. Para tais pesquisadores, um dos critérios de usabilidade é a acessibilidade, ou seja, possibilitar acesso a pessoas com deficiência.

Nielsen (2008) reconhece dez princípios (heurísticas) para a verificação da usabilidade de um sistema computacional:

1. Visibilidade do status de sistema - O sistema deve, sempre, manter os usuários informados sobre o que está ocorrendo, com respostas apropriadas e dentro do tempo razoável;
2. Correspondência entre o sistema e o mundo real- O sistema deve comunicar-se de forma adequada com os usuários, com as palavras, com as frases e com os conceitos familiares ao usuário, ao invés de termos orientados pelo sistema;
3. Controle e liberdade do usuário - Os usuários frequentemente escolhem funções do sistema pelo erro e precisam de uma alternativa para voltar. Deve existir suporte de fazer (*undo*) e refazer (*redo*);
4. Coerência e padrões - O sistema deve seguir as convenções da plataforma;
5. Prevenção de erro - Por melhor que seja a mensagem de erro, um cuidadoso projeto de interface é aquele que impede a ocorrência dos problemas;
6. Ampliar o reconhecimento versus a recordação - Minimizar a carga da memória do usuário, permitindo a visualização de objetos, ações e opções. As instruções para o uso do sistema devem ser visíveis ou facilmente recuperáveis sempre que apropriado;
7. Flexibilidade e eficiência de uso - Aceleradores são despercebidos pelos usuários principiantes, mas, frequentemente, aceleram a interação para o usuário mais experiente de tal forma que o sistema possa atender para ambos usuários;

8. Projeto estético e minimalista - Os diálogos não devem conter informações que sejam irrelevantes ou desnecessárias. Cada unidade extra da informação em um diálogo compete com as unidades relevantes da informação e diminui sua visibilidade relativa;
9. Ajuda ao usuário, diagnóstico e recuperação dos erros - As mensagens de erro devem ser expressas de forma clara, indicando precisamente o problema e sugerindo construtivamente uma solução;
10. Ajuda e documentação - A informação deve ser facilmente encontrada e focada nas tarefas do usuário. Devem ser listados passos concretos a serem seguidos de forma objetiva.

Dos aspectos apresentados, o OA que foi desenvolvido para o presente trabalho (CarreiraEAD) pretende demonstrar usabilidade, mas, nesse momento, não se propõe a apresentar acessibilidade. A necessidade de verificar a usabilidade vai ao encontro da complexidade do processo de planejamento de carreira na modalidade virtual e no impacto desta nos estados afetivos, um dos focos deste trabalho.

2.3 OS SERVIÇOS PSICOLÓGICOS NA REDE

Barak, Klein e Proudfoot (2009) afirmaram que inúmeros termos têm sido utilizados para designar diferentes práticas da Psicologia *online*, como *web-based therapy*, *e-therapy*, *cybertherapy*, *eHealth*, *e-Interventions*, *computer-mediated interventions*, *online therapy*, *online counseling*, dentre outros. Os autores relataram que tal diversidade de termos gera confusão na área e sugeriram quatro categorias a serem seguidas pela classe que provê esses serviços, a fim de discriminar melhor o campo para a prática e pesquisa futuras: ‘intervenções na rede’ (*web-based interventions*), ‘terapia *online*’ (*online counseling and therapy*), ‘*software* terapêutico operado na internet’ (*Internet-operated therapeutic software*) e ‘outras atividades *online*’.

Desde o seu início, a tecnologia tem sido uma área de trabalho terapêutica que parece provocar reações bastante polarizadas. De acordo com Gossa e Anthonyb (2004), alguns são abertamente entusiásticos e firmes, embora demonstrando uma mistura de cuidado otimista e cautela adequada (GOSS & ANTHONY, 2003; GOSS et al., 1999; LAGO, BAUGHAN, & COPINGER-BINNS, 1999; PELLING & RENARD, 2000) e, na outra extremidade, existe o ceticismo diante do novo (GOSS & ANTHONY, 2002; REYNOLDS & MORRIS, 2002).

Tal reação contra a mudança do uso de novas tecnologias existentes entre os praticantes de aconselhamento e de psicoterapia não surpreende se for observado o entusiasmo e a resistência que grandes revoluções tecnológicas despertaram, no passado, como a introdução da imprensa escrita (EISENTEIN, 1983). É importante reconhecer que existem razões reais para se ter cautela com as novas possibilidades de ajuda psicológica que emergem para novos perigos e armadilhas de desavisados mal informados ou leigos demasiadamente. Esse cuidado é importante e se reflete no fato de que o aconselhamento via modalidades tecnológicas continua sendo a única área para a qual a Associação Britânica de Aconselhamento e Psicoterapia (BACP), por exemplo, publica orientação ética especial (GOSS & ANTHONY, 2004).

Em maio de 2007, Richards Derek e seus colegas do *Trinity College* de Dublin ganharam financiamento da Fundação Europeia da Ciência (ESF) para executarem uma reunião exploratória dos principais especialistas no uso de uma variedade de tecnologias usadas, ou propostas, os quais foram convidados a a melhorarem ou a estenderem a prática normal em aconselhamento e em psicoterapia. As pesquisas da época foram aprofundadas e uma das conclusões dessa reunião foi a percepção de que seriam os clientes, e não os profissionais, as pessoas que decidiriam como a orientação e a terapia existiriam no futuro. Ainda cabe salientar que o número de usuários de e-mail e bate-papo tem crescido enormemente e os pesquisadores acreditam que os clientes que utilizam os bate-papos *online* para conversar com amigos percebem o aconselhamento *online* aceitável (MALLEEN, DAY & GREEN, 2003).

Os serviços psicológicos prestados na rede têm sido realizados de duas formas: síncrona e assíncrona (SULER, 2000; SAMPSON, 2011). Na forma síncrona, o terapeuta e o cliente estão sentados diante de seus computador ao mesmo tempo, em máquinas distintas, interagindo um com o outro, naquele exato momento. Já na forma assíncrona, o terapeuta e o cliente não estão interagindo ao mesmo tempo, não havendo a noção de sessão terapêutica tal qual na psicoterapia tradicional.

No Brasil, apenas são permitidos serviços psicológicos *online* informativos, pontuais e de orientação. Nesse sentido, em dezembro de 2012, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) atualizou a resolução nº 12/2005 (Anexo A), até aquele momento vigente, para a resolução nº 11/2012 (Anexo B) com o objetivo de trazer novas normas aos serviços psicológicos realizados pela internet. Tal alteração amplia o número de possibilidades de orientações psicológicas *online*, além de aumentar o número de encontros de 10 para até 20 contatos virtuais, síncronos ou assíncronos. A revista do Conselho Federal de Psicologia

(CFP) publicou uma reportagem sobre o tema em janeiro de 2013, na qual apresenta entrevistas de diversos profissionais que já atuam no formato *online*, elogiando a atitude do CFP pela atuação alinhada à realidade atual do mundo.

Atualmente, poucas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras proporcionam algum tipo de atendimento psicológico no formato EAD. Nesse sentido, é bastante inovador o trabalho que o Núcleo de Pesquisas da Psicologia em Informática, da PUC-SP, desenvolve desde 1999, realizando orientação psicológica via e-mail (NOLF & NOVO, 2006). De acordo com o site <http://www.pucsp.br/clinica/servicos/nppi.htm> (acessado em 22 de julho de 2013), o número de internautas brasileiros já ultrapassou 82 milhões e essa acelerada difusão do uso das novas tecnologias trouxe novos desafios aos Psicólogos em relação a questões psicológicas geradas pelas novas vivências do ser humano no espaço virtual. Assim, o Núcleo oferece informações e orientações à comunidade ampla, por meio de publicações, palestras, entrevistas, cursos e atendimento de pedidos correlatos que chegam ao Núcleo por e-mail (FARAH, 2013).

3 PLANEJAMENTO DE CARREIRA

Historicamente, a concepção de carreira esteve associada à área de Administração e, posteriormente, à Psicologia Industrial (hoje nomeada Psicologia Organizacional) com base no Mecanicismo, na Psicologia Diferencial e na Psicometria (RIBEIRO, 2009). Paralelamente a esse movimento, a carreira também estava sendo estudada por profissionais da Psicologia Vocacional e da Orientação Vocacional com o intuito de estabelecer relações de ajustamento entre indivíduos e ocupações/profissões.

Os teóricos da Administração, London e Stumph (1982) definem o termo carreira como a sequência de posições ocupadas e de trabalhos realizados durante a vida de uma pessoa, envolvendo uma série de estágios e a ocorrência de transições que refletem necessidades, motivos e aspirações individuais, além de expectativas e imposições da organização e da sociedade. Na perspectiva do indivíduo, a carreira é composta pelo entendimento e pela avaliação de sua experiência profissional, enquanto na perspectiva da organização, engloba políticas, procedimentos e decisões ligadas a espaços ocupacionais, níveis organizacionais, compensação e movimento de pessoas. Essas perspectivas são conciliadas pela carreira dentro de um contexto de constante ajuste, desenvolvimento e mudança.

Já para Greenhaus, Callanan & Kaplan (1995), a gestão de carreira é um processo pelo qual indivíduos desenvolvem, implementam e monitoram metas e estratégias de carreira, pressupondo que a otimização desses processos, através de uma gestão estruturada de carreira, resulta em indivíduos mais produtivos e autorrealizados. Martins (2001) complementa essa definição, demonstrando a importância da continuidade desse processo ao longo do tempo. Para isso, seria necessário o indivíduo seguir algumas premissas básicas como coletar informações sobre si e a respeito do mundo do trabalho, traçar um perfil detalhado de suas características de personalidade, interesses e aptidões, bem como inventariar as possibilidades de atuação no mercado de trabalho e ocupações alternativas. Desse modo, estabelecerá metas realistas baseadas nas informações coletadas, além de implementar uma estratégia para o alcance das metas.

De acordo com o ponto de vista da Psicologia, o eixo central do estudo da carreira é o indivíduo e a relação deste com o trabalho. Nesse sentido, diferentes abordagens enfatizam distintos aspectos relacionados à escolha profissional e ao desenvolvimento de carreira, apresentando complementariedade entre si (ainda que existam pontos de divergência). Assim, a carreira é entendida como o processo de ajuste entre características pessoais e dos ambientes

de trabalho (HOLLAND, 1973), ou ainda um veículo de autorrealização pessoal, na medida em que permite a expressão do autoconceito através do trabalho (SUPER, 1953).

Ribeiro (2009) acrescenta que o estudo sobre carreira, atualmente, deve ser pensado de maneira interdisciplinar, levando em consideração um estudo extensivo das pessoas, dos processos organizativos do trabalho e da relação entre ambos a fim de estabelecer duas estratégias básicas: 1) construção de um projeto de vida (projeto de vida e plano de ação no trabalho) e 2) enfrentamento de transições no mundo do trabalho.

Existem inúmeras teorias que fundamentam o estudo sobre o desenvolvimento de carreira, portanto uma escolha foi necessária para nortear esse trabalho. Dessa forma, o eixo estruturante da pesquisa em questão é a compreensão psicossocial da carreira através da perspectiva contextual da Teoria Evolutiva, com o foco nas intersecções entre indivíduo e sociedade (SUPER, 1953). Tal teoria foi posteriormente desenvolvida a partir de uma visão construtivista, entendendo que o desenvolvimento da carreira é uma construção pessoal e social (SAVICKAS, 2002; 2005).

3.1 TEORIA EVOLUTIVA

A partir da segunda metade do século XX, ocorreram mudanças de enfoque nas teorias do desenvolvimento de carreira e essa renovação ocorreu após a introdução de teorias do desenvolvimento aplicadas às questões de carreira. Super (1953) foi o pioneiro em entender o comportamento vocacional através de uma perspectiva do desenvolvimento humano. Para esse autor, a carreira é a integração e a sequência de posições (papéis) ocupadas durante a vida toda que diferem em relação à sequência, à simultaneidade, à intensidade e ao investimento emocional (SUPER, 1953).

Nesta perspectiva, as escolhas vocacionais deixam de ser compreendidas unicamente como a escolha de uma profissão, realizada através da simples comparação entre características pessoais e profissionais num determinado momento. Sendo assim, as escolhas relacionadas à carreira começam a ser percebidas como um processo que ocorre durante todo o ciclo de vida e em vários contextos sociais (*life-span, life-space*). Há uma combinação entre ciclo vital – infância, adolescência, fase adulta e velhice – e as tarefas evolutivas – crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e aposentadoria (*life-span*) – com a situação social na qual o indivíduo vive, contemplando as mais diversas posições sociais ocupadas e papéis desempenhados por ele (*life-space*) (OLIVEIRA, GUIMARÃES & COLETA, 2006; SUPER, 1996).

Através da influência de fatores e atores diversos, como a família, a cultura, a sociedade, os fatores socioeconômicos e a tecnologia, a escolha da profissão ou da carreira passa a ser caracterizada como dinâmica, constituindo-se em produto e não mais imutável e fadada a uma única decisão (SUPER, 1996). Além disso, é importante salientar que Super et al. (1996) propõem que os indivíduos diferem tanto em personalidade, como em habilidades e autoconceitos⁸ e, devido a essas características diferenciadas, estão qualificados para diversas ocupações. Os autoconceitos mudam com o tempo e com a experiência (resultado do processo de aprendizagem) e esse processo de mudança pode ocorrer ao longo de qualquer um dos estágios de vida, uma vez que o processo de formulação e reformulação dos autoconceitos ocorre constantemente.

No entanto, o nível ocupacional que se obtém, sua duração e estabilidade – padrão de carreira – é determinado por aspectos psíquicos, familiares, sociais e laborais. O confronto satisfatório com as demandas do meio é diretamente proporcional à adaptabilidade, bem como o grau de satisfação que os indivíduos têm em sua atividade laboral é proporcional à prontidão em implementar seus autoconceitos e na eficiência em utilizar seus recursos psíquicos e sociais para dominar as tarefas evolutivas do estágio em que se encontram (SUPER et al., 1996).

Super (1996) propôs o modelo de “Avaliação e Orientação do Desenvolvimento Vocacional” (C-DAC), focado na compreensão da dinâmica da escolha profissional e do desenvolvimento de carreira. Dentre os principais aspectos da teoria, destacam-se o autoconceito, a saliência dos papéis⁹, a integração de estágios de vida com as tarefas evolutivas¹⁰ e a maturidade vocacional¹¹, sem desconsiderar aspectos como as habilidades e interesses (SAVICKAS, 2001). Super também destaca a importância de fatores como a autonomia, a orientação para o futuro e a autoestima, ressaltando a tentativa de encontrar a melhor opção de carreira que satisfaça as necessidades profissionais, bem como outras necessidades (OLIVEIRA, GUIMARÃES & COLETA, 2006).

⁸ Autoconceito (AC) é o modo como o indivíduo se percebe ou aquilo que acredita ser. O AC influencia também na forma de ver o outro e acredita ser visto pelo outro (SUPER, 2001). Sugere-se que a escolha profissional deveria ser a tradução do AC em termos ocupacionais.

⁹ Saliência de papel é a importância que uma pessoa atribui a um papel em relação aos demais papéis que desempenha no seu contexto social (LASSANCE, 2010). Exemplos de papéis: pai/mãe, trabalhador, estudante, etc.

¹⁰ “Uma tarefa que surge em um período da vida do indivíduo, cujo sucesso o leva à felicidade e ao sucesso com tarefas posteriores, enquanto que o insucesso o leva à infelicidade pessoal, à desaprovação da sociedade e à dificuldade com tarefas posteriores.” (HAVIGHURST, 1953, p.2)

¹¹ Esse conceito situa-se dentro da dinâmica desenvolvimentista do cumprimento de etapas ordenadas e previsíveis durante toda a vida do indivíduo, sublinhando as tarefas inerentes ao desenvolvimento vocacional. A noção de maturidade vocacional se revela através da passagem deste processo como a capacidade do indivíduo tomar decisões e assumir os comportamentos característicos de seu estado (SUPER et al., 1996).

A Maturidade Vocacional (MV) foi um tema amplamente estudado por Super. Inicialmente, vinculado ao desenvolvimento biológico e social, o conceito podia transmitir a ideia equivocada de uma trajetória de escolha e desenvolvimento profissional quase linear, não sendo tão bem aplicável ao contexto dos adultos. Sendo assim, Super e Knasel (1981) apresentaram o termo adaptabilidade de carreira, relacionando o desenvolvimento profissional a habilidades e experiências de vida. Atualmente, a definição do conceito de adaptabilidade de carreira mais utilizada foi proposta por Savickas (2004; 2005) como a capacidade para lidar com tarefas e transições do desenvolvimento de carreira, tanto eventos previsíveis (como resultado de formação ou qualificação ou aposentadoria) quanto imprevisíveis (como desemprego ou doença incapacitante). A adaptabilidade é um construto sustentado por quatro dimensões (denominados 4 Cs): Consideração (*Concern*), Controle (*Control*), Curiosidade (*Curiosity*) e Confiança (*Confidence*).

A dimensão Consideração envolve uma perspectiva temporal orientada ao futuro e ancorada em esperança e otimismo. Refletir acerca do futuro ajuda o indivíduo a olhar para frente e a preparar-se para o que está por vir. Já o Controle envolve a utilização de estratégias de autorregulação para promover ajustamento às demandas, exercendo um certo controle sobre o contexto. O Controle revela um indivíduo responsável pela configuração de si mesmo e do contexto para encontrar o que vem pela frente através de autodisciplina, de esforço e de persistência e ainda envolve sentimento e crença de que é responsável pela construção da sua própria carreira. A Curiosidade, por sua vez, envolve comportamentos de exploração ativa acerca de possíveis cenários alternativos que podem ser explorados quando o indivíduo curioso pensa sobre o *self* em várias situações ou papéis. Por fim, a quarta dimensão, a Confiança, envolve a capacidade de manter as aspirações e os objetivos a despeito dos obstáculos e barreiras. As experiências de exploração e atividades de busca de informação produzem aspirações e constroem a confiança de poder realizar escolhas e implementá-las ao longo do seu ciclo vital, adaptando o percurso profissional às inevitáveis mudanças que ocorrem nos contextos de vida, inclusive nos contextos de trabalho (DUARTE et al., 2010).

Estudos atuais enfatizam que uma das principais consequências das inter-relações entre os diferentes domínios da vida é que não mais podemos falar com convicção em “desenvolvimento de carreira” ou “orientação vocacional”. Ao contrário, devemos vislumbrar “trajetórias de vida”, nas quais os indivíduos progressivamente projetam e constroem suas próprias vidas, incluindo seus percursos profissionais, o que vem sendo chamado de *life design*. Não são apenas os adolescentes que se confrontarão com a grande questão: o que eu vou fazer da minha vida? Ela está posta para todos, quando confrontados com uma série de

grandes transições nas suas vidas, ocasionadas por mudanças na saúde, no emprego e nas relações pessoais mais íntimas (DUARTE et al., 2010).

Nesse sentido, o objeto para apoiar o planejamento de carreira a distância, o CarreiraEAD, proposto nessa Tese, tem por objetivo proporcionar a reflexão sobre interesses ocupacionais, o autoconceito e a aprendizagem sobre construção de metas. Com isso, tende a favorecer a adaptabilidade, na medida em que auxilia no desenvolvimento dos quatro Cs da adaptabilidade. Outro aspecto a considerar é sobre a importância de que as decisões ocupacionais são vistas como decisões de vida, uma vez que não mais se aceita a clivagem entre vida pessoal e de trabalho. Em conformidade com essa ideia, as reflexões e as metas do CarreiraEAD propõem pensar a “carreira de vida” do participante, ou seja, a carreira entendida como a interface entre o papel de trabalho e os demais papéis de vida da pessoa.

3.3.1 Afetividade no Planejamento De Carreira

A Computação Afetiva (CA), uma área da Inteligência Artificial (IA) aplicada à Educação, tem assegurado a instrumentalização e a vinculação da afetividade aos processos de ensino e aprendizagem (BERCHT, 2001; LONGHI, 2011; PICARD, 1997). As pesquisas e aplicações nessa área utilizam métodos e recursos computacionais, além de outras novas tecnologias associadas, para analisar e sintetizar aspectos afetivos envolvidos na interação do homem com a máquina ou agentes artificiais (programas, robôs, etc.), do homem com o homem ou com outros agentes biológicos ou artificiais mediados por sistemas informatizados.

Sendo assim, a análise e a síntese se constituem em duas linhas de pesquisa da Computação Afetiva. A Tese em questão está inserida no contexto da análise, o qual congrega as pesquisas que consideram o afeto do sujeito em interação em um sistema computadorizado. Já a síntese busca imitar ou emular comportamentos ou expressões físicas humanas que denotem afeto.

Longhi, Behar e Bercht (2009) abordam que o termo cognição é utilizado para identificar o conjunto de processos mentais que participam na aquisição do conhecimento e na percepção de si e do mundo, sendo que a redução ou excesso de afetividade resultam em interferências na cognição.

Scherer (2000) alerta que o equívoco entre os diferentes tipos de denominações para a afetividade (emoção, disposição afetiva, estado de ânimo, sentimento, por exemplo) é resultado da definição popular dos termos. Para esse autor, sentimento é uma experiência emocional subjetiva e o fenômeno afetivo é definido como o conjunto das preferências

(simpatia, antipatia), das atitudes (ódio, estima, desejo), dos estados de ânimo (animado, desanimado, esperançoso), das disposições afetivas (nervoso, ansioso, irritado), dos estilos afetivos (educado, reservado, caloroso), das emoções utilitárias (raiva, medo, tristeza) e das emoções estéticas (admiração, êxtase, fascinação).

Bercht (2001) integra e resume o conceito de afetividade¹², utilizado na Tese em questão, como “todo o domínio das emoções propriamente ditas, dos sentimentos das emoções, das experiências sensíveis e, principalmente da capacidade em se poder entrar em contato com sensações” (p.59). O termo afeto é o elemento indiscriminado do domínio da afetividade. Além disso, outro aspecto a considerar é que existe uma forte convergência de que as emoções podem ser inferidas em função da intensidade com que se manifestam, do decurso de tempo e da especificidade da ação e da expressão (LONGHI, 2011; DAVIDSON, 2001; SCHERER, 2005). Com isso, cada fenômeno pode ser entendido de formas diferentes em relação à origem, à função, à duração, à intensidade, às reações corporais e também às reações comportamentais (SCHERER, 2005).

Nessa linha, de acordo com Scherer (2005), emoções são fenômenos afetivos com alta intensidade, de duração episódica breve, mas bem caracterizadas e atreladas a sensações fisiológicas e direcionado ao outro (pessoa, animal ou coisa). Já estados de ânimo são episódios difusos, caracterizados por baixa intensidade e longo percurso (horas ou dias). Assim, estar animado constitui um sumário de emoções prazerosas (alegria e entusiasmo, por exemplo) que desenvolvem crenças de superação a adversidades e os estados de ânimo negativos desenvolvem atitudes de insucesso (MAYER & HANSON, 1995). Além disso, acredita-se que as emoções repercutem na ação imediata enquanto que os estados de ânimo impactam no desenvolvimento cognitivo (FORGAS, 2000).

Nesse sentido, as emoções podem caracterizar determinados estados de ânimo, que, por sua vez, incluem também todas as respostas dos diversos componentes orgânicos do sujeito (MAYER & HANSON, 1995). Assim, as emoções podem ser classificadas em famílias afetivas, reunidas com base em extensos estudos teóricos e justificativas empíricas (SCHERER & TRAN, 2001; TRAN, 2004), posicionadas em um espaço de representação. A Figura 2, demonstrada a seguir, apresenta a Roda dos Estados Afetivos (REA) que é um espaço em quatro quadrantes onde cada um destes pode representar um estado de ânimo.

¹² A autora da Tese pretendeu utilizar os termos fenômenos afetivos e estados afetivos indiscriminadamente durante o texto a fim de descrever o mesmo conceito, como se fossem significados.

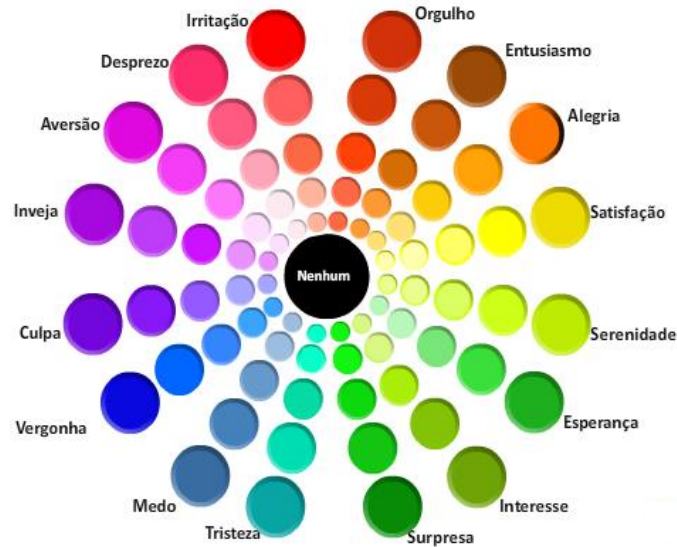


Figura 2 - Espaço de representação dos estados de ânimo.
Fonte: baseado em Tran (2004); Longhi (2009, 2011)

Para este estudo, são consideradas quatro diferentes estados de ânimo, determinados por um conjunto de fenômenos afetivos, conforme apresentado em Longhi et al. (2009; 2011), baseado em Tran (2004).

(1) Animado – implica demonstrar surpresa, interesse, esperança e serenidade para enfrentar os desafios da aprendizagem, colaborando e cooperando com os colegas. Estas famílias afetivas (surpresa, interesse, esperança e serenidade) têm valência positiva, baixo controle sobre os eventos e suas consequências, além de ser orientado ao futuro. São compostas por emoções condutivas, aquelas que imbuem o aluno de ânimo positivo para explorar, desenvolver e continuar o aprendizado.

(2) Desanimado – implica demonstrar tristeza, medo, vergonha e culpa por não conseguir acompanhar o conteúdo. Estas famílias afetivas têm valência negativa, baixo controle sobre os eventos e suas consequências, além de ser orientado à resignação. São compostas por emoções resignativas aquelas que podem levar o aluno a desistir do processo de aprendizagem. Contudo, podem ter implicações positivas no sentido de provocar um tempo de recuperação para repensar atitudes, readaptar-se a novas condições ou prevenir-se para não se envolver novamente na mesma situação.

(3) Satisfeito – implica demonstrar satisfação, alegria, entusiasmo e orgulho pela tarefa cumprida. Estas famílias afetivas têm valência positiva, alto controle sobre os eventos e suas consequências, aumentando a autoestima e o bem-estar. São compostas por emoções logrativas, aquelas que marcam a celebração do sucesso (SCHERER & TRAN, 2001).

(4) Insatisfeito – implica demonstrar irritação, desprezo, aversão e inveja. Estas famílias afetivas têm valência negativa, alto controle sobre os eventos e suas consequências, aumentando, assim, a agressividade. São compostas por emoções antagônicas, aquelas em que o aluno pode desenvolver um desejo por represálias ou vinganças.

A inserção dessa teoria na pesquisa em discussão se faz necessária na medida em que é relevante investigar os estados de ânimo dos orientandos durante o seu processo de planejamento de carreira a fim de verificar seus impactos nas escolhas e decisões. A perspectiva escolhida para este fim está relacionada a experiências positivas anteriores da Pesquisadora (LONGHI et al., 2009a; LONGHI et al., 2009b) na qual foi possível verificar a eficácia da teoria em questão. Nesse sentido, optou-se pela inclusão da REA durante cada módulo do processo, sendo que seus resultados também foram considerados nas mediações¹³ realizadas.

Tratando-se de afetividade e carreira, Kidd (2003) discute o quanto é importante entender o papel do afeto no planejamento de carreira. Segundo essa autora, para entender melhor as atitudes e os comportamentos no trabalho, é preciso examinar o estado ou fenômeno afetivo, a cognição e o comportamento apresentado em um determinado evento com significado emocional. Kidd (1998) apresenta uma pesquisa realizada em um grupo de empregados voluntários de cinco organizações do Reino Unido, na qual foram aplicados instrumentos de medidas e feitas entrevistas. Os resultados sugerem que as discussões sobre a carreira dos indivíduos podem promover um *self-insight*, facilitar o planejamento da carreira e ter impactos emocionais que melhoram a *performance* e o comprometimento com a organização.

Feldman (2003) examina os fenômenos associados à indecisão na escolha de carreira pelos jovens, baseado em fatores como personalidade, interesses vocacionais, status demográfico, experiências de trabalho anteriores, ambiente familiar, além dos componentes cognitivos e afetivos do indivíduo. O componente cognitivo está relacionado à falta de objetivo ou ao direcionamento de carreira e isso inclui a falta de informação sobre si e a respeito do ambiente. Na dimensão afetiva, inclui a vivência de ansiedade, ambivalência, incertezas e desconforto, medo do comprometimento, sentimentos de falta de controle e frustração, principalmente relacionada ao trabalho atual e às aspirações de carreira. Salmela-Aro et al. (2009) afirmam que determinadas estratégias apresentadas durante o período da universidade indicam o quanto o indivíduo se dedicará ou não à carreira escolhida. Afetos

¹³ Consideradas as intervenções do Psicólogo durante o processo de planejamento de carreira a distância através do OA CarreiraEAD;

logrativos como otimismo, satisfação, sucessos significativos nas atividades acadêmicas demarcam um provável sucesso na carreira. Afetos negativos fazem com que o indivíduo não se foque nos trabalhos acadêmicos, criando estratégias de fuga e, por sua vez, gerando baixa *performance* na carreira.

Mallen, Day e Green (2003) quando questionados sobre o fato dos indivíduos conseguirem julgar cada estado afetivo de forma adequada, na psicoterapia e no aconselhamento psicológico, presencial ou *online*, são esclarecedores. Segundo os autores, mesmo existindo a noção predominante de que a comunicação face-a-face é superior à *online* em relação ao seu conteúdo pessoal e à compreensão emocional, numerosos estudos em Comunicação Interativa Mediada por Computador (CMC) têm argumentado que a ausência de pistas não verbais cria uma atmosfera que é formal e distante. Em experiências somente com comunicação de áudio, Rutter e Stephenson (2009) referem que a inexistência de estímulos sociais - tais como expressão facial, gesto e proximidade - comprometem uma conversa espontânea, descontraída, causando uma falta de envolvimento emocional. Kiesler (1984; 1999) utiliza esta mesma teoria para sugerir que a ausência de pistas sociais aumenta o conteúdo emocional da comunicação, tornando-a mais íntima e informal.

Como as mediações do Psicólogo/Pesquisador/Orientador¹⁴ do CarreiraEAD são escritas, é importante considerar que há algumas evidências na literatura de que as pessoas leem de forma mais eficaz do que ouvem (HILTZ, 1992). Também, é percebido que, de forma geral, os indivíduos lembram-se melhor de assuntos e de acontecimentos que leram mais do que aquelas que apenas ouviram. As pesquisas de Hiltz (1992; 2000) mostraram que a releitura ajuda os indivíduos a incorporarem novas informações em suas representações de texto. Nesse sentido, Millis e King (2001) demonstram que a releitura melhora a memória para informações casuais importantes. Assim, a profundidade de processamento é um fator importante para examinar como o indivíduo processa cognitivamente as experiências de aconselhamento psicológico entre as sessões e como podem aumentar ou retardar o progresso (MALLEN, DAY & GREEN, 2003).

Cabe destacar que, na identificação da afetividade em uma “comunicação face a face”, o afeto do transmissor pode se adequar ao estado afetivo do receptor ao longo da comunicação. Já em um meio tecnológico, a percepção da afetividade pelo receptor é, muitas

¹⁴ Na Tese, todos os momentos nos quais forem utilizadas as expressões Pesquisador, Psicólogo (responsável pela pesquisa) ou Orientador (Profissional), referem-se à figura da Pesquisadora principal desse trabalho, Daniela Forgiarini Pereira, cujo CRP é 07/12056. O papel de Pesquisador esteve relacionado ao fato de conduzir esta pesquisa, sendo que para aplicar o teste psicológico L.A.B.E.L.[®] e fazer as intervenções de carreira foi necessário o papel de Psicólogo. Já o papel de Orientador (Profissional) foi necessário para fazer os entendimentos em relação ao planejamento de carreira, especialmente nas mediações.

vezes, prejudicada pelo tipo de interação possível. Basicamente, a interação é efetuada por ferramentas de comunicação textuais (fóruns, “chats”, “blogs”, etc.), embora, atualmente, haja recursos tecnológicos que permitem um reconhecimento por meio das expressões faciais, da entonação da voz e dos movimentos corporais (BEHAR et al., 2009).

3.3.2 O Processo de Planejamento de Carreira na Modalidade a Distância

As intervenções via internet podem ajudar a superar os obstáculos geográficos, psicológicos, físicos e financeiros para o acesso às intervenções psicossociais e aos serviços de aconselhamento. Trata-se de uma oportunidade de alcançar aqueles que preferem não fazer uma jornada a uma consultoria para sentarem-se na presença de um ‘estranho’ para discutirem suas questões particulares e é também um desafio para os Psicólogos que não devem ignorar a maneira como as pessoas se comunicam na atualidade, lembrando que a ‘virtualidade’ das relações é uma questão do mundo moderno (GOSS & ANTHONY, 2004).

Na última década, foram feitos diversos estudos sobre intervenções de carreira via internet (BLEIER, 2007; CLARK, 2001; CLARK et al, 2000; GATI et al, 2003; HERMAN, 2009; HORNYAK, 2007; JONE et al., 2002; KOVALSKI & HORAN, 1999; MONKS, CONWAY & DHUIGNEAIN, 2006; ROBINSON et al., 2000; SAMPSON, DIKEL & OSBORN, 2011; SEVERY, 2008; SVERKO et al., 2002; TOMPKINS BJORKMAN, 2003). De forma geral, esses estudos sugerem que as intervenções de desenvolvimento de carreira via internet são possíveis e que os participantes são beneficiados.

Monks, Conway e Dhuigneain (2006), em uma pesquisa realizada com 189 estudantes de primeiro ano de graduação de uma Instituição de Ensino Superior, em Dublin, aplicaram a intervenção intitulada PDP (Plano de Desenvolvimento Pessoal), um processo estruturado e apoiado que estimula o estudante a refletir sobre sua própria aprendizagem, seu desempenho e/ou realizações, além de planejar seu desenvolvimento pessoal, educacional e de carreira. Antes de vivenciarem o programa, os jovens responderam a medidas de necessidade para PDP (COTTRELL, 2003), pré-treinamento de autoeficácia e de motivação (TRACEY et al., 2001), de Conscienciosidade (MCCRAE & COSTA, 1986) e de Habilidades pessoais (COTTRELL, 2003).

Os resultados do estudo supracitado trazem um panorama revelador. A análise revelou um efeito significativo principalmente entre aqueles que fizeram o módulo do PDP e os que não fizeram. Comparações dos escores médios de ambos os grupos nos dois intervalos de tempo indicaram que esta diferença estava relacionada à realização do PDP, ou seja, os

estudantes que fizeram o módulo estavam mais propensos a perceber que precisavam se engajar nas atividades de planejamento do desenvolvimento pessoal, tanto no início quanto no final do módulo. Não foram encontradas diferenças significativas em relação às variáveis habilidades pessoais, autoeficácia, treinamento motivacional e conscienciosidade. Os alunos que fizeram o PDP clarearam os seus objetivos de vida e a sua compreensão de como a graduação se encaixa em seus planos de vida, resultado que pode ser particularmente importante para um primeiro ano de curso universitário no que se refere à decisão de permanecer no curso escolhido (MONKS, CONWAY & DHUIGNEAIN, 2006).

A fim de corroborar os resultados em intervenções de carreira a distância, destacam-se também os estudos de Herman (2009), o qual apresenta o *Career HOPES*, um grupo de intervenção em aconselhamento de carreira, realizado por meio da internet, que visa facilitar a exploração ocupacional e as escolhas na carreira. A intervenção inclui aulas¹⁵ psicoeducacionais interativas *online* (uma por semana em quatro semanas) e autoavaliações, tarefas de casa e grupos de discussões em fóruns *online*. O estudo foi realizado com 64 participantes, sendo 59% mulheres e 41% homens, com idade entre 21 e 53 anos. Os participantes foram distribuídos de forma randomizada para um dos três grupos: a) grupo de tratamento monitorado, b) grupo de tratamento não monitorado ou c) grupo controle de mínima intervenção. A hipótese era de que os participantes dos dois primeiros grupos apresentariam maiores ganhos nas variáveis de construtos relacionados ao desenvolvimento de carreira do que os participantes do grupo controle. Outra hipótese era de que os participantes do grupo monitorado apresentariam maiores ganhos do que os participantes em condição não monitorada de intervenção.

Os achados do estudo anteriormente citado são reveladores. Os participantes das duas condições de tratamento gastaram uma média de 4,9 horas cada no *Career HOPES*, enquanto que na condição controle, os participantes gastaram uma média de apenas 38 minutos cada. Apenas 20% dos participantes completaram as quatro aulas semanais. Os participantes das duas condições de tratamento apresentaram ganhos maiores do que os participantes do grupo controle nas variáveis de decisão de carreira e autoconhecimento. Comparações com o grupo controle não foram estatisticamente significativas para ganhos em (a) conhecimento profissional, (b) proeminência da escolha de carreira, (c) satisfação com a situação atual da carreira, ou (d) satisfação com as perspectivas de uma carreira futura. Os

¹⁵ Nesse contexto, foi utilizada a expressão “aula” dado o caráter da intervenção.

participantes da condição de tratamento monitorado relataram maiores ganhos de comportamento de exploração de carreira (HERMAN, 2009).

No contexto de planejamento de carreira a distância, considera-se um grande desafio para os profissionais a mudança de realidade para o contexto virtual. Em uma ‘sociedade conectada’ (LONGHI et al, 2013, p. 38) as pessoas foram ‘configuradas’ para utilizarem as tecnologias da informação de forma quantitativa e qualitativa, exigindo do sujeito psicológico novas formas de ensinar e aprender. Clifford (1999) salienta que os profissionais são obrigados a assumir novas relações com os orientandos, mesmo em processos de psicoeducação, sendo exigidas novas atitudes para ‘ensinar’, ocasionando a alteração do conceito do ‘professor’ como um especialista para o ‘professor’ como uma pessoa de recursos e facilitador (GOSS & ANTHONY, 2004).

Conforme apontam Mallen, Day e Green (2003), diante de tal cenário, é importante considerar que a conversão de habilidades de comunicação exige o desenvolvimento de um novo nível de competências na expressão da escrita. A capacidade de garantir que um significado, uma vez registrado de forma permanente, possa ser lido, relido e analisado por todas as suas diversas interpretações possíveis de cada cliente, é diferente da capacidade de se conectar face a face. É necessário que os profissionais escrevam de uma forma congruente e suficientemente viva para transmitir a profundidade do relacionamento terapêutico e a conexão emocional necessária para estabelecer uma ligação eficaz. Novas exigências específicas para a prestação de um cuidado adequado, e novas possibilidades para situações difíceis para os profissionais e também para os clientes surgem no manejo e conservação do registro completo de interações terapêuticas de aconselhamento na maioria das formas de texto (e-mail ou *chat*, por exemplo) presentes.

Sampson, Dikel e Osborn (2011), em seu livro “*The Internet: A Tool for Career Planning*”, abordam questões muito relevantes que apontam para uma reflexão em relação ao formato EAD para a realização do planejamento de carreira. Os autores sugerem que, na comunicação síncrona, uma opção para a prestação de aconselhamento é ter um botão de ajuda em um site que permite aos indivíduos ter acesso a um Orientador imediatamente através do telefone ou da internet para uma breve interação. Já na comunicação assíncrona, a alternativa é o envio de uma pergunta a um Orientador de carreira usando um aplicativo de e-mail baseado na *web*. Além disso, os pesquisadores apontam que, embora a comunicação síncrona seja mais rápida, permitindo assim uma maior interação num dado período de tempo, os atrasos de tempo em comunicação assíncrona permitem um tempo de reflexão antes de responder.

Concluindo, vale enfatizar que as competências exigidas do profissional, a importância da relação de aconselhamento, o sigilo e a confidencialidade, bem como a natureza básica do processo de aconselhamento são semelhantes para o aconselhamento a distância e aconselhamento presencial (MALLEEN, DAY & GREEN, 2003). Entretanto, de acordo com Sampson, Dikel e Osborn (2011), clientes com baixa prontidão para resolverem problemas terão mais dificuldades na orientação de carreira a distância, sendo que o aconselhamento a distância não é apropriado para todos os clientes ou orientadores. Além disso, a experiência prévia dos clientes e o conforto com o uso das ferramentas necessárias para o aconselhamento a distância é um fator de desempenho (SAMPSON, DIKEL & OSBORN, 2011).

3.2 PERSONALIDADE E CARREIRA

A personalidade tem sido estudada no contexto do desenvolvimento de carreira, e vem sendo considerada como um dos fatores que contribuem para a compreensão do comportamento vocacional (HARTMAN & BETZ, 2007). Devido à influência na forma como o indivíduo se comporta em diferentes situações ao longo da vida, a personalidade representa um papel fundamental nas escolhas e no desenvolvimento de carreira (SWANSON & D'ACHIARDI, 2004). Apesar de sua importância ser reconhecida nas teorias nesta área, a avaliação da personalidade tem sido pouco utilizada na prática de aconselhamento de carreira, apesar de ser um aspecto importante para identificar forças e fraquezas do cliente (SWANSON & D'ACHIARDI, 2004).

As pesquisas têm buscado relacionar, então, aspectos da personalidade com questões relativas ao âmbito vocacional, como o planejamento de carreira (ROGERS et al., 2008), a decisão de carreira (LOUNSBURRY, HUTCHENS, & LOVELAND, 2005; LOUNSBURY, et al., 1999; BACANLI, 2006; SAKA, GATI, & KELLY, 2008), os interesses (NAUTA, 2004; PRIMI et al., 2002), o comprometimento e o entrenchamento de carreira (MAGALHÃES & GOMES, 2007), o otimismo (ROTTINGHAUS, DAY & BORGEM, 2005), o comprometimento vocacional (JIN et al., 2009), o comportamento exploratório (NAUTA, 2007; REED et al., 2004; KRACKE, 2002; ROGERS et al., 2008), o sucesso profissional (SEIBERT & KRAIMER, 2001) e a autoeficácia relativa a tarefas diversas e ao desenvolvimento profissional (HARTMAN & BETZ, 2007).

De todos os instrumentos disponíveis para avaliar características de personalidade, foi escolhido para essa pesquisa o L.A.B.E.L.®, Lista de Adjetivos Bipolares em Escala

Likert, baseado no Método Funcional[®]. Este método foi criado com o objetivo de reconhecer o caráter multidimensional do conteúdo dos itens de atitudes, analisar o processo de resposta de forma individual para chegar a uma métrica absoluta, que permite a comparação entre os indivíduos (GENDRE; CAPEL, 2002). O Método Funcional[®] oferece inúmeras vantagens sobre o método clássico, sendo a fidedignidade pelo método da prova bipartida muito satisfatória, situando-se acima de 0.90 na maioria das escalas do L.A.B.E.L.[®] (OSWALD, 2009). No quadro 1 são demonstradas as diferenças entre o método clássico de construção de Testes Psicológicos e do Método Funcional[®].

Quadro 1 – Diferença entre o Método Clássico e o Método Funcional[®]

Método Clássico	Método Funcional[®]
Construto <i>unidimensional</i> dos itens	Construto <i>multidimensional</i> dos itens
Amostra representativa	Amostra representativa
↓	Criação das características dos itens (peritos, juízes, correlações)
Criação de uma escala (análise dos itens)	Criação das escalas funcionais (análise tipológica dos itens)
↓	Assinatura das escalas (Soma das características dos itens da escala)
	Determinação da estratégia de resposta do sujeito
	Controle da validade do protocolo de respostas (Coerência da estratégia, fidelidade da estratégia, variabilidade da estratégia)
Score = soma das respostas, conforme a matriz de correção.	Score = produto da assinatura da escala pela estratégia de resposta do indivíduo
Fidedignidade = α de Cronbach, método prova bipartida, teste-reteste.	Fidedignidade = método prova bipartida, teste-reteste.
Análise interpessoal comparativa	Análise das respostas: INTERpessoal comparativa e análise INTRApessoal
Padronização dos escores	Escores absolutos e padronizados

Autor: OSWALD, 2009.

É possível perceber, através do Quadro 1, de forma comparativa, as diferenças existentes na criação de provas subjetivas entre o método clássico e o Método Funcional[®]. Por método clássico, entende-se a técnica de construção das escalas já estabelecida a partir dos anos 1930-1940. É possível notar que uma prova de Método Funcional[®] pode ser totalmente construída praticamente a partir dos itens, sendo que as respostas dos sujeitos são úteis unicamente na fase de padronização (GENDRE, 1988).

Uma das particularidades do L.A.B.E.L.[®], de acordo com Oswald (2009) é possuir sete escalas de controle que permitem verificar o valor das respostas, ou seja, da oportunidade

de interpretar os resultados ou não. Esses índices permitem detectar, com uma probabilidade elevada, as respostas dadas por acaso (coerência), os questionários preenchidos rapidamente sem a devida concentração (fidelidade), por exemplo. Sua elaboração particular elimina o problema do viés da variabilidade do número de respostas, como também o do viés da aquiescência. Por outro lado, detectam, também, facilmente as autodescrições exageradamente favoráveis (desejabilidade social) ou desfavoráveis. Os índices de controle do L.A.B.E.L.[®] permitem, em alguns casos e quando os resultados são interpretados por pessoas experientes, detectar as “imagens forjadas” ou as “personalidades fictícias”. Outro aspecto a considerar é que esse instrumento foi o primeiro teste psicológico com aplicação *online* aceito pelo CFP.

Nesse sentido, deve-se fazer uma reflexão sobre a utilização de instrumentos psicológicos informatizados. De acordo com Joly e Noronha (2006), o desenvolvimento da avaliação psicológica informatizada pode vir a ser um dos mais promissores recursos científicos voltados para a precisão e a fidedignidade de instrumentos psicológicos de qualidade. Limonge, em 2006, ao finalizar o seu artigo sobre “Testes Informatizados – Uma nova visão” trouxe a expectativa de um “futuro otimista” em relação à informatização na Avaliação Psicológica, possivelmente muito proporcionado, segundo o autor, pelo avanço da internet e, com isso, a ampliação da possibilidade dos Psicólogos compartilharem experiências.

De fato, uma das grandes temáticas do VI Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica, em 2013, foi a informatização da Avaliação Psicológica, no formato *online* ou mesmo *off line* (COSTA, 2013; PEREIRA et al, 2013; PEREIRA, OSWALD & LOPES, 2013; MIGUEL et al, 2013; COSTA, SILVA & WELTER, 2013).

Existem várias teorias que fundamentam o L.A.B.E.L.[®], das quais se destacam: o modelo dos Cinco Grandes Fatores - *Big-Five* (CCF) e a Teoria da Personalidade Profissional de Holland (OSWALD, 2009), as quais serão destacadas a seguir.

O *Big Five* foi desenvolvido a partir da análise de adjetivos, utilizados na linguagem natural para descrever características de personalidade (HUTZ et al., 1998). Embora não tenha sido construído a partir de uma teoria específica, pode-se considerar que o modelo dos CGF recebeu forte influência das teorias de traços de personalidade (HUTZ et al., 1998; NUNES, HUTZ & NUNES, 2010). As teorias fatoriais também foram fundamentais para a construção do modelo, principalmente no que se refere ao aspecto instrumental e metodológico, possibilitando que, gradualmente, se obtivesse uma solução de cinco fatores (NUNES et al., 2010).

As definições dos fatores da teoria do *Big Five* ou *Five Factor Model* utilizados para o L.A.B.E.L.[®] são baseados em Costa e McCrae (1987):

O – *Opeenness* - Abertura a experiências – Mensura a tendência a ter imaginação ativa, sensibilidade estética, atenção aos próprios sentimentos, preferência pela variedade, curiosidade intelectual e independência de julgamento (COSTA & MCCRAE, 2010).

De acordo com Gendre et al (2009, 2010, 2011), as pessoas que possuem escores mais altos nessa dimensão apresentam-se favoráveis a novas experiências, possuem interesses variados, além de serem imaginativas, curiosas, ávidas por descobertas, desejando explorar novas ideias não convencionais. O autor aborda que esse fator aumentado faz com que os sujeitos vivam muito intensamente as emoções - positivas ou negativas. Em contrapartida, escores mais baixos (menos do que 30 na escala G até 100, no L.A.B.E.L.[®]) indicam pessoas práticas, pragmáticas, convencionais no comportamento e conservadoras no aspecto, não apreciando surpresas e novidades, possuindo interesses menos variados e intensos.

O escore O (Abertura a experiências), segundo McCrae e Costa (1985; 2010) é uma das medidas mais amplamente pesquisada entre os domínios. Tal dimensão está “modestamente” (p. 17) associada com educação e medidas de inteligência, especialmente o pensamento divergente, uma das facetas da criatividade.

C – *Conscientiousness* - Consciência/Conscienciosidade/Realização – Mensura a tendência a ser consciencioso, metódico, a apreciar o trabalho bem feito e as situações bem estruturadas. Altos escores de Conscienciosidade sugerem pessoas bem organizadas, cuidadosas e exigentes com elas mesmas. Tendem a fixar objetivos elevados e fazem tudo para alcançá-los, valorizando a realização profissional. Ao contrário, menores escores nesse fator estão relacionados a pessoas nem sempre organizadas, menos aptas ao planejamento e, muitas vezes, impulsivas (GENDRE et al, 2009, 2010, 2011).

Costa e McCrae (2010) reconhecem que a Conscienciosidade refere-se a processos mais ativos de planejamento, controle e condução das tarefas. Os pesquisadores apontam que um alto C está associado a controle de impulsos e escrupulosidade.

E- *Extraversion* - Extroversão - Mensura a tendência a ser sociável, assertivo e seguro de si. Escores G¹⁶ acima de 70 (em uma escala até 100) demonstram pessoas muito dinâmicas, expansivas, sociáveis, ativas, enérgicas, otimistas, dominantes, gostando de dirigir os outros. Em contrapartida, escores menos elevados sugerem introversão, reserva e seriedade (GENDRE et al, 2009; 2010; 2011).

¹⁶ Escores G (Gendre – Criador do instrumento), no teste psicológico L.A.B.E.L.[®] estão relacionados a como de fato a pessoa é (e não como demonstra ser). A escala vai de 0 a 100.

Pessoas com alto escore E, uma dimensão voltada ao relacionamento interpessoal, tendem a ser alegres, bem dispostas e a buscarem excitação e estimulação. O domínio da Extroversão também é fortemente relacionado ao interesse por ocupações empreendedoras (COSTA, MCCRAE & HOLLAND, 1984; COSTA JR & MCCRAE, 2010).

A – *Agreeableness* - Afabilidade ou Amabilidade – Trata-se de uma dimensão de tendências interpessoais. Mensura a predisposição a sensibilizar-se pela situação dos outros e a colocar-se no lugar deles, acarretando, muitas vezes, um comportamento de complacência (COSTA JR & MCCRAE, 2010).

A Afabilidade está relacionada com a tendência a ser agradável e cooperativo. Escores elevados nesse fator indicam pessoas com vontade de cooperar e de evitar conflitos, além de serem altruístas, simpáticas e de fácil convivência. (GENDRE et al, 2009, 2010, 2011). Já os escores mais baixos em Afabilidade sugerem pessoas céticas, orgulhosas e competitivas.

S – *Neuroticism* – Neuroticismo (ou a dimensão oposta – Estabilidade Emocional) - Mensura a tendência a ser estável e equilibrado. Embora a tradução para esse item, na maior parte da literatura, seja Neuroticismo (N), Gendre et al (2009, 2010, 2011) referem que, no contexto da Psicologia Organizacional, é mais indicada a nomenclatura de Estabilidade Emocional. Nesse sentido, pessoas com altos escores em Estabilidade Emocional são, na maior parte das vezes, de fácil convívio e possuem maior capacidade de tolerar as frustrações e adversidades. Maior ansiedade e irritabilidade estão relacionadas a escores menores nesse fator.

Costa e McCrae (2010) pontuam que a tendência geral para experimentar afetos negativos, tais como medo, tristeza, vergonha, raiva e culpa é o núcleo do domínio N. De acordo com os pesquisadores, homens e mulheres, com maior neuroticismo, possuem menor estabilidade emocional e são mais propensos a apresentar ideias irracionais, a serem pouco hábeis em controlar seus impulsos e a lidar pobremente com o estresse.

Diversos estudos indicam a existência de correlações dos Cinco Grandes Fatores com diferentes variáveis relativas ao desenvolvimento de carreira, entre elas o planejamento de carreira. A Tabela 1 mostra as correlações estatisticamente significativas ($p < 0.05$) identificadas em pesquisas correlatas.

Tabela 1 - Variáveis de Personalidade e Correlatos de Desenvolvimento de Carreira

Variável de personalidade /Correlato	r	Participantes (n)	Estudo
EXTROVERSÃO			
Busca por informações profissionais	0,21	Uni (204)	Reed et al. (2004)
Satisfação de carreira	0,22	Adu (5932)	Lounsbury et al. (2003)
Decisão de carreira	0,34	Uni (184)	Wang et al. (2006)
Planejamento de carreira	0,17	Ado (414)	Rogers et al. (2008)
Exploração	0,21	Ado (414)	Rogers et al. (2008)
Comprometimento com a carreira	0,27	Uni (785)	Jin et al. (2009)
SOCIABILIDADE			
Decisão de carreira	0,17; 0,13	Ado: 7ª série (248); 12ª série (282)	Lounsbury et al. (2005)
Decisão de carreira	0,18	Uni (249)	Lounsbury et al. (1999)
Planejamento de carreira	0,13	Ado (414)	Rogers et al. (2008)
Exploração	0,11	Ado (414)	Rogers et al. (2008)
Comprometimento com a carreira	0,19	Uni (785)	Jin et al. (2009)
REALIZAÇÃO			
Decisão de carreira	0,31; 0,20; 0,22	Ado: 7ª (248), 10ª (321) e 12ª série (282)	Lounsbury et al. (2005)
Decisão de carreira	0,25	Uni (249)	Lounsbury et al. (1999)
Busca por informações profissionais	0,23	Uni (204)	Reed et al. (2004)
Satisfação de carreira	0,11	Adu (5932)	Lounsbury et al. (2003)
Planejamento de carreira	0,39	Ado (414)	Rogers et al. (2008)
Exploração	0,29	Ado (414)	Rogers et al. (2008)
Comprometimento com a carreira	0,36	Uni (785)	Jin et al. (2009)
NEUROTICISMO			
Decisão de carreira	0,17	Ado: 12ª série (282)	Lounsbury et al. (2005)

Nota. Uni = Universitários; Ado = Adolescentes; Adu = Adultos.

Fonte: OURIQUE, 2010.

Dentre as correlações encontradas, observa-se que os traços de personalidade mais fortemente relacionados com aspectos relativos ao planejamento de carreira foram a Realização/Consciência, a Extroversão e baixos índices de Neuroticismo. Isso significa que pessoas com traços relacionados à responsabilidade, à persistência e à assertividade, bem como aquelas que apresentam estabilidade emocional, tendem a emitir comportamentos

direcionados ao planejamento de carreira, como a atividade exploratória, por exemplo. Mesmo que menos frequentes, e apresentando índices mais baixos de correlação, a sociabilidade e a abertura à experiência também correlacionaram-se com variáveis relativas ao planejamento profissional, como o comportamento exploratório e a decisão de carreira. Assim, compreende-se que ser socialmente agradável e estar aberto a experiências são características que podem facilitar o processo de planejamento de carreira. Estas são especialmente importantes para a busca por informações profissionais e o estabelecimento de rede de contatos. De uma forma geral, os índices de correlação variaram entre -0,05 e 0,45, sendo o mais alto correspondente à correlação entre baixo neuroticismo e o comprometimento com a carreira (OURIQUE, 2010).

Outros estudos (GENDRE et. al., 2009; 2010; 2011) sugerem que o sentimento de bem-estar subjetivo e de realização estão correlacionados com os fatores Extroversão e Estabilidade, Afabilidade e Consciência. As pessoas afáveis e conscienciosas possuem maior sensação de bem-estar subjetivo. Já as pessoas introvertidas e com menor estabilidade tendem a demonstrar maior sentimento de inferioridade e desânimo. As pessoas, que são ao mesmo tempo afáveis e conscienciosas, podem ser definidas como corteses, enquanto um resultado baixo nesses dois fatores caracteriza pessoas agressivas.

Relações entre características de personalidade e desempenho profissional são também motivo de grande interesse na Psicologia Organizacional. Costa e McCrae (1992; 2010) referem que pesquisas longitudinais, em contextos industriais, demonstraram que características de personalidade são importantes prognósticos de desempenho na carreira. De acordo com os autores, o fator N está relacionado à insatisfação constante com o trabalho. Já o fator C é altamente relacionado com medidas de desempenho ocupacional, sendo um fator consistente de padrões de desempenho no trabalho.

Outra característica individual relacionada à personalidade são os interesses vocacionais. Embora existam diversos modelos de interesses no campo vocacional, a Teoria de Tipologia Profissional e dos Modelos Ambientais de Holland (1973, 1985, 1997) é a mais amplamente difundida. O modelo tipológico de personalidades vocacionais, proposto por Holland, tem dominado a pesquisa sobre interesses nos últimos 20 anos (ANASTASI & URBINA, 2000).

Esta teoria aborda seis grandes dimensões de interesses vocacionais e de ambientes de trabalho: Realista, Investigativa, Artística, Social, Empreendedora e Convencional (RIASEC), definindo um modelo hexagonal (HOLLAND, 1997) conforme demonstrado na Figura 3.

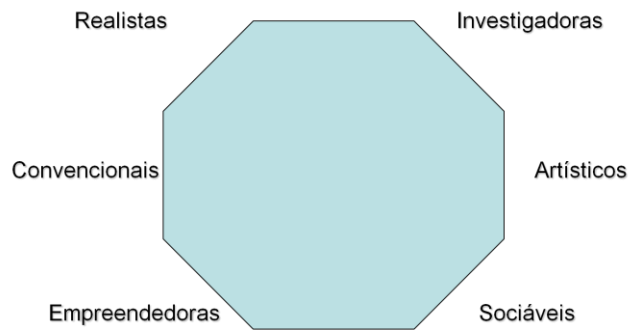


Figura 3 - Representação gráfica do Modelo Hexagonal de Holland
 Fonte: Holland (1975; 1994; 1997)

A seguir, são destacadas as características para cada Tipologia do RIASEC (HOLLAND, 1997):

- Tipo R - Personalidade Realista ou Pragmática – Descreve pessoas que gostam de trabalhar com o uso das mãos, com equipamentos, máquinas e outros objetos concretos. Apresentam poucas características de sociabilidade e desenvoltura interpessoal. São mais enérgicos em suas ações, tendendo a deter-se nos aspectos práticos das situações, com grande habilidade, coordenação manual e destreza física. Portanto, são orientados mais interessados em resolver problemas concretos que abstratos. Possuem a característica de serem mais concentrados no todo do que nas partes, buscando uma visão ampla e simples dos fenômenos. As pessoas dessa tipologia apreciam a objetividade das ações e decisões. Os achados de Watson e Tellegen (2009) confirmaram a descrição do tipo realista como introvertido, de pouca resposta emocional e com preferência por decisões lógicas e estruturadas. Logue et al (2007) verificou que Realistas possuem menor disciplina, organização e determinação.

Staggs, Larson e Borgen (2003) identificaram que escores elevados no Tipo Realista tendem a estar presentes em pessoas com o traço de personalidade ‘busca por perigo e excitação’. No estudo de Wright et al. (2000), a tipologia realista apresenta maior dificuldade para tomar decisões de carreira.

- Tipo I - Personalidade Introvertida, Intelectual ou Investigativa – Os orientados com interesse destacado nesse tipo tendem a gostar de ler e pensar sobre como solucionar problemas. São mais introvertidos e sentem-se pouco à vontade com emoções mais intensas, sendo mais reflexivos, ponderados e comedidos em suas ações. São muito curiosos e procuram conhecer todos os detalhes dos problemas. Apreciam tarefas que lhe possibilitem liberdade de pensar e agir, ou seja, não estruturadas. Independente com relação a vínculos

grupais, preocupam-se mais consigo mesmo. Apreciam situações que trazem desafios à sua capacidade de refletir, sem exigências de destrezas físicas.

O interesse investigativo apresentou correlações com o traço de abertura à experiência, que significa disponibilidade para novas experiências, curiosidade e pensar sob novas perspectivas (TOKAR & SWANSON, 1995). A pesquisa de Larson, Rottinghaus e Borgen (2002) identificou que existem correlações médias entre o tipo Investigativo e o fator Abertura a novas experiências (*Big Five*). Está voltado para a satisfação intrínseca na carreira, focalizando aspectos como significado, autonomia, variedade e desafio (AMABILLE et al., 1994).

- Tipo A - Personalidade Artística ou Original – Escores altos nesse tipo sugerem pessoas que gostam de resolver problemas artísticos e usar habilidades nessa área. Os tipos artísticos preferem atividades ambíguas, livres e não sistematizadas, a fim de criar formas de arte; e tem aversão a atividades metódicas. Caracterizam-se por apreciarem condições e oportunidades para expressar suas ideias e sentimentos. Utilizam-se da intuição e da criatividade para conciliar os diversos aspectos da realidade e conseguir um entendimento das situações, sendo sensível e emotivo. Os orientandos com essa Tipologia utilizam seus sentimentos, emoções, intuição e imaginação para resolver dificuldades.

Devido às altas correlações entre interesses artísticos e investigativos e o traço de abertura à experiência, Holland (1997) sugeriu que estes tipos tendem a perceber mais oportunidades de carreira e a mudar de emprego mais frequentemente do que os tipos convencional e realista. A relação do tipo artístico com traços de personalidade demonstra correlações positivas e significativas com os traços Extroversão e Abertura a novas experiências, sugerindo uma tendência a vivenciar mais intensamente as emoções, mais elevado gosto por interações sociais, além de maior comportamento exploratório (TOKAR & SWANSON, 1995). Outro fator a considerar é que pessoas com elevado interesse artístico tendem a ser menos organizadas e disciplinadas (LOGUE, 2007).

- Tipo S - Personalidade Social ou Altruísta – O tipo Social tende a gostar de atividades de ensino e ajuda aos outros. Há uma preferência pelo uso das habilidades de interação e na tentativa de resolver o problema dos outros. As pessoas com essa tipologia desejam chamar a atenção para si por meio de seu jeito expansivo e com desenvoltura verbal, sendo hábeis para lidar com sentimentos e mediação interpessoal. Demonstram interesse por interações sociais,

a fim de auxiliar as pessoas, valorizando aspectos educacionais e terapêuticos na solução de problemas.

Foram encontradas associações entre traços de extroversão e o interesses social e empreendedor (BARRICK, MOUNT & GUPTA, 2003). O tipo Social correlaciona-se significativamente com os traços de Extroversão e Socialização (TOKAR & SWANSON, 1995). Além disso, os interesses Sociais estão vinculados com maior generosidade, responsividade e demonstração de afeto (LARSON, ROTTINGHAUS & BORGES, 2002).

- Tipo E - Personalidade Empreendedora ou Extrovertida – São pessoas interessadas em dar resolução às dificuldades por meio de suas próprias capacidades. Neste processo, agem com liderança e convicção, buscando persuadir os demais em relação a suas ideias, a fim de alcançar seus objetivos. São extrovertidos e inclinam-se por situações novas e desafiadoras, nas quais desejam assumir a responsabilidade pelo empreendimento e a autoria de suas vitórias. Com destreza no trato interpessoal, são hábeis em resolver problemas que não envolvam reflexão intelectual, sendo ambiciosos e otimistas.

A extroversão foi associada com habilidades de tomada de decisão e planejamento de carreira (SAVICKAS, BRIDDICK & WATKINS, 2002). O tipo Empreendedor correlacionou-se significativamente com os traços Extroversão e Realização, sugerindo uma tendência a apreciar interações sociais, elevado nível de comunicação e determinação, persistência e disciplina para alcançar os objetivos (TOKAR & SWANSON, 1995).

- Tipo C - Personalidade Convencional ou Conformista - É um tipo aplicado, observante de regras, interessado por atividades que exijam precisão, organização e planejamento. Evitam tarefas que não são bem definidas, pouco sistemáticas e de última hora. Não apreciam elaborar soluções criativas para problemas. Apresentam capacidade de organizar e administrar diversas situações com prudência e cautela. Em atividades rotineiras podem expressar-se com desenvoltura em questões práticas e de relações interpessoais. Preocupam-se com reconhecimento, *status* e ganho material, valorizando o sucesso nos negócios.

Os resultados das pesquisas apresentam correlações entre interesse convencional e organização, ambição e disciplina (BLAKE & SACKETT, 1999). De acordo com Tokar e Swanson (1995), em relação à Teoria dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade (*Big Five*), o tipo Convencional associou-se de maneira inversa ao item Abertura a novas experiências.

É relevante apontar que a localização de cada ponto do hexágono RIASEC, demonstrado na Figura 3, indica a semelhança ou diferença entre os tipos, ou seja, tipos com

características psicológicas mais similares localizam-se mais próximos no hexágono, enquanto os tipos com traços distintos encontram-se em pontos mais distantes na figura (HOLLAND, 1997). Entretanto Guichard e Huteau (2002) reforçam a noção de que as dimensões que embasam a definição dos tipos de interesses e respectivos ambientes não devem ser interpretadas como se fossem independentes uma do outra.

É importante esclarecer que cada indivíduo possui, em maior ou menor grau, características de todos os seis tipos, embora os atributos de um dado tipo sejam predominantes. Portanto, não existem tipos puros, a unicidade de cada indivíduo é preservada na combinação particular das características mais ou menos predominantes das descrições tipológicas propostas pelo modelo. Os tipos de Holland têm mostrado relações com os comportamentos pertinentes à adaptabilidade de carreira (MAGALHÃES, 2007).

Segundo essa teoria, as pessoas buscam ambientes nos quais possam exercer suas habilidades, expressar suas atitudes e valores e assumir papéis e problemas congruentes com seus interesses (TEIXEIRA et. al., 2008). A congruência entre personalidade e ambiente aumenta a satisfação no trabalho, a estabilidade no emprego e a realização profissional (HOLLAND, FRITZCHE & POWEL, 1994). Segundo Roberti, Fox e Tunick (2003), a escolha do ambiente e os tipos de interações correspondentes a ele seria uma manifestação de características de personalidade próprias e a satisfação obtida nessas interações seriam reforçadoras para a manutenção dessas escolhas, permitindo escolher os papéis e ambientes gratificantes e afastar-se daqueles que não o são.

Para Holland (1997), os interesses vocacionais são uma expressão da personalidade, e indivíduos de uma mesma profissão possuem personalidades e histórias de desenvolvimento similares.

De acordo com Primi et al. (2010), Holland apresentou várias evidências empíricas de sua teoria, relacionando com diversos testes psicológicos (16PF, Inventário Vocacional de Interesses, Neo-PI R, WAIS – R, entre outros). Dentre os instrumentos elaborados por Holland para avaliação dos interesses profissionais, o mais conhecido é o SDS (*Self-Direct Search*) traduzido no Brasil como Questionário de Busca Auto-Dirigida. Existem estudos de correlação do SDS com outros instrumentos, como o IDDP - Inventário de Dificuldades de Decisão Profissional - e o IFP - Inventário Fatorial de Personalidade (PRIMI et al., 2001), entre SDS e IFP (PRIMI et al., 2004), entre o SDS e uma escala de autoeficácia para atividades ocupacionais e suas fontes (NUNES, 2007; NUNES & NORONHA, 2008) além de um estudo de validação de construto e de critério, realizado por Mansão (2005) e Mansão e Yoshida (2006).

Oswald (2009) aponta que as correlações mais altas existentes entre os cinco grandes fatores de personalidade e as personalidades profissionais avaliadas segundo o modelo de Holland, em uma amostra de 146 homens e 213 mulheres foram: o tipo Artístico com abertura à experiência, o tipo Social com Extroversão, o tipo Empreendedor com Extroversão, o tipo Convencional com Consciência, o tipo Introverso com Abertura. E as correlações do tipo Realista não foram significativas.

Magalhães (2005; 2007) realizou uma importante pesquisa composta por 733 participantes, com idades entre 25 e 65 anos, com o objetivo de estudar interesses vocacionais e o desenvolvimento psicossocial e de carreira na vida adulta, a partir da teoria de Holland. O autor entendeu como comprometimento a identificação com o trabalho e o planejamento de carreira; a expressão entricheiramento está relacionada à imobilização dos sujeitos em uma ocupação; e o termo generatividade pode ser interpretado como a preocupação com o bem-estar das próximas gerações. Os resultados apontaram que os tipos Convencionais apresentaram menor generatividade em comparação com Artísticos, Sociais e Empreendedores. Na adultez média, tipos Investigativos demonstraram maior entricheiramento do que Empreendedores e Realistas. Já os Tipos Empreendedores demonstraram maior planejamento de carreira do que Realistas e Sociais.

A fim de aprofundar o estudo da personalidade e sua relação com a carreira, é interessante destacar outras dimensões que serão consideradas: lócus de controle, tomada de risco, motivação, dependência e criatividade, conforme descritos a seguir: (GENDRE et. al, 2010)

- a) Lócus de controle: Essa faceta mensura a tendência de uma pessoa em atribuir a ela mesma a responsabilidade do que acontece (Lócus interno- Internal L.O.C.) ou em considerar responsáveis elementos independentes da própria vontade (Lócus externo - External L.O.C.). Essa escala foi desenvolvida por Hersch e Scherbe (1967), sendo que as pessoas com escores elevados ($G > 70$) se descrevem comparativamente como: reconhecendo as próprias responsabilidades por tudo o que acontece com elas (internal L.O.C.), confiando na própria capacidade de enfrentar as dificuldades, estabelecendo metas e as alcançando com perseverança, além de demonstrarem maior resistência ao estresse. Em contrapartida, pessoas com esse resultado no limite inferior a 30, tendem a demonstrar-se de forma mais fatalistas (external L.O.C.), passivas, ansiosas, com pouca capacidade de influenciarem os eventos e com menor vontade de agir.

- b) Tomada de risco: O objetivo dessa escala é mensurar a tendência a tomar riscos calculados. As pessoas com escores elevados são caracterizadas por serem empreendedoras, entusiastas e confiantes, embora escores muito elevados estejam relacionados com a impulsividade.
- c) Motivação: É possível perceber, através desse *cluster*, pessoas muito ambiciosas, persistentes, capazes de convencer as pessoas com competências complementares e obter o apoio delas.
- d) Dependência: Essa característica refere-se a pessoas respeitadas em relação às regras, convencionais e introvertidas, além de demonstrarem a propensão a evitar conflitos.
- e) Criatividade: Mensura a tendência a demonstrar criatividade e originalidade em campos variados (científico ou artístico). Foi criada de forma empírica por Gough (1979 apud GENDRE et al, 2009), relacionando os critérios de criatividade tirados de uma amostra da população de forma aleatória.

4 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é uma intervenção não presencial que auxilia o participante em sua planificação de metas em relação à carreira. O objeto que foi desenvolvido, através de uma equipe interdisciplinar¹⁷, para esse fim foi o CarreiraEAD e a coleta de dados foi realizada com alunos de graduação, divididos em três grupos, sendo diferenciados pelo formato de Mediação do Orientador (CarreiraEAD I, CarreiraEAD II e CarreiraEAD III).

4.1 DELINEAMENTO

A abordagem dessa pesquisa é, em grande parte, quantitativa com delineamento quase experimental com três grupos contrastantes (NASCHMIAS & NASCHMIAS, 1996). A etapa qualitativa da pesquisa foi realizada através da metodologia de grupo focal. Em relação ao objetivo, a pesquisa em questão pode ser entendida de caráter explicativo, ou seja, se propõe a identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2007).

4.2 QUESTÕES DE PESQUISA

O estudo é guiado pela seguinte questão geral norteadora: **como uma intervenção de carreira não presencial pode auxiliar o participante em sua planificação de metas em relação à carreira?**

A partir da questão norteadora, levantam-se as seguintes questões derivadas:

- a) Como realizar um Planejamento de carreira a distância a partir de um sistema computacional, facilitando o autoconhecimento e a planificação de metas profissionais?
- b) Quais características de personalidade diferenciam os participantes que conseguem efetivamente planificar suas metas através das intervenções a distância?
- c) Qual é o melhor modelo, em termos de tipo de mediação do Orientador, para um planejamento de carreira apoiado pelas tecnologias da informação e da comunicação (TIC)?

¹⁷ A equipe envolvida no desenvolvimento do CarreiraEAD foi composta por uma Psicóloga, duas Estudantes de Psicologia (Monitoras), uma Pedagoga especialista em Moodle®, uma Designer (e também Monitora) e um Programador.

4.3 OBJETIVO GERAL

Identificar a eficácia do planejamento de carreira para estudantes de graduação através do CarreiraEAD.

4.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Verificar se as características de personalidade apresentam relação com os resultados do processo (grau de decisão, qualidade do plano, conclusão do processo);
- b) Identificar a eficácia do CarreiraEAD em termos de grau de decisão e da qualidade do plano;
- c) Verificar se a presença de intervenções de um Orientador ao longo do processo tem relação com os resultados (grau de decisão, qualidade do plano, conclusão do processo), quando comparado a uma situação sem intervenção;
- d) Verificar se os estados de ânimo dos participantes durante o processo apresentam relação com os resultados (grau de decisão, qualidade do plano, conclusão do processo).

4.5 AMOSTRA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Os participantes foram estudantes de graduação de diferentes semestres e cursos de uma IES particular na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. O único critério necessário para participar do estudo era ser estudante da IES, acima referida, e estar regularmente matriculado a partir do segundo semestre.

4.6 PROCEDIMENTOS PARA RECRUTAMENTO E COLETA DE DADOS

Inicialmente, foram contatados os coordenadores de cada curso com o objetivo de informar os objetivos do estudo e obter consentimento para convidar os estudantes. O recrutamento foi realizado pela investigadora principal do projeto durante o horário de aula, após combinação prévia com o professor responsável. Foram fornecidas explicações sobre o estudo, o número e a frequência das atividades e o que se esperava dos participantes. O fluxograma (Figura 4) permite visualizar as etapas do recrutamento, o número de participantes que realizaram contato inicial, a distribuição por grupo e o tamanho da amostra.

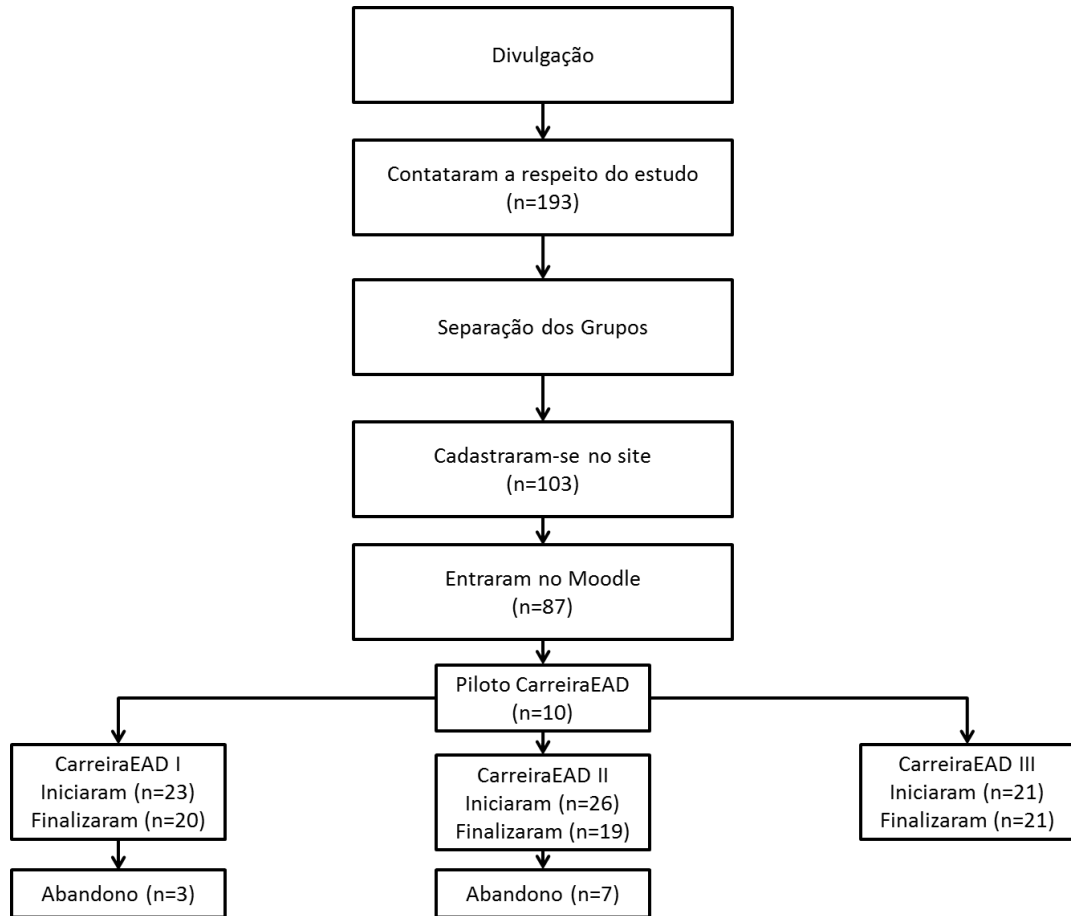


Figura 4 – Fluxograma das etapas do recrutamento, da entrada e da distribuição da amostra por grupo.
Fonte: A autora, 2013.

Paralelamente foram afixados cartazes nos corredores da IES (Apêndice A) bem como postado o convite para participar do estudo no sistema virtual da referida instituição.

A coleta de dados foi efetuada através de um objeto de apoio ao planejamento, suportado no AVEA Moodle[®], intitulado CarreiraEAD. Um programa de computador fez a randomização dos três grupos de Intervenção intitulados CarreiraEAD I, CarreiraEAD II e CarreiraEAD III. Os participantes dos grupos foram sorteados mediante lista de números aleatórios gerados por um programa de computador. Este método permitiu que todos os indivíduos tivessem igual chance de fazerem parte de um dos três grupos. O manejo dos dados foi realizado por membros do grupo interdisciplinar de pesquisa, treinados para este fim específico. Adicionalmente, participaram do protocolo de pesquisa dois juízes considerados avaliadores independentes a fim de manter a neutralidade na análise dos dados.

Todos os estudantes envolvidos na pesquisa assinaram um Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) e o Projeto foi submetido e aceito pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (número CAAE 20469713.0.0000.5347). A

devolução da etapa de Avaliação Psicológica e a realização de encontros presenciais de fechamento foram disponibilizados após o encerramento do período de planificação das metas. Nesse sentido, a Pesquisadora contou com o apoio do Núcleo de Orientação de Carreiras (NOC) da IES.

4.7 GRUPOS DE INTERVENÇÃO

É importante ressaltar que todas as intervenções, independente do grupo, foram sempre realizadas pelo mesmo orientador que é a pesquisadora principal desse projeto, a fim de evitar viés de confundimento.

Os grupos de intervenção são:

Grupo 1 – CarreiraEAD I – Esse grupo realizou as atividades de Planejamento de Carreira através do CarreiraEAD com mediações assíncronas ilimitadas, realizadas pelo Orientador. As intervenções foram possíveis a partir dos seguintes critérios: resultados do L.A.B.E.L.®, da Roda dos Estados Afetivos (REA), das respostas aos instrumentos de autoconhecimento e também considerando a solicitação do orientando.

Grupo 2 – CarreiraEAD II- Esse grupo realizou as tarefas com mediações assíncronas limitadas. O Orientador realizou, no máximo, três intervenções por etapa, durante todo o processo de planejamento de carreira, após as etapas: passado, presente, futuro e a realização de metas SMART. Os critérios utilizados nas mediações foram os mesmos do Grupo 1.

Grupo 3 – CarreiraEAD III - Tal grupo não teve mediação do Orientador durante todas as fases do Planejamento de Carreira.

A descrição mais detalhada sobre a intervenção CarreiraEAD pode ser lida no item 4.11 (Ferramenta de aplicação/intervenção: CarreiraEAD).

4.8 CARREIRAEAD: GRUPO DE FOCO

Um grupo de foco ou focal é uma entrevista realizada por um moderador, de uma forma não-estruturada e natural, com um pequeno grupo de entrevistados. O objetivo principal dos grupos de foco é obter uma visão aprofundada, sendo que o valor da técnica está nos resultados inesperados que frequentemente se obtêm de um grupo de debate livre. (MALHOTRA, 2012).

Os estudos de Gatti (2005) referem que nos grupos focais há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e o porquê pensam de determinada forma. Nesse sentido, essa técnica de coleta de dados é recomendada para quando se pretendem compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições (GATTI, 2005).

O grupo de foco pertence à categoria mais geral de pesquisa aberta ou não estruturada, visando colocar as respostas do sujeito no seu próprio contexto. Minayo (2000) salienta que o grupo focal é uma técnica que integra, discute, avalia o tema proposto, sendo flexível, dinâmico e bastante útil ao estudo de representações e relações de diferenciados grupos. Debus (2004) acrescenta que grupo focal é uma das principais técnicas de investigação, que se apropriou da dinâmica de grupo, permitindo a um pequeno número de participantes ser guiado por um moderador qualificado, procurando alcançar níveis crescentes de compreensão e aprofundamento de um tema em estudo.

A ideia proposta por Giovanazzo (2001), com bastante aderência com a metodologia dessa pesquisa, explicita a finalidade do grupo focal como explicar a forma como as pessoas consideram uma experiência ou uma ideia, como pensam, sentem e agem.

Segundo Krueger e Casey (2000), um grupo focal tem, geralmente, de oito a 12 membros. Grupos com menos de oito participantes dificilmente geram o ímpeto e a dinâmica de grupo necessários para uma sessão bem-sucedida. Da mesma forma, grupos de mais de 12 participantes podem ficar cheios demais e não levar a um debate coeso e natural.

É interessante observar o fato da necessidade de um grupo de foco ser homogêneo em termos de características demográficas e socioeconômicas. A similaridade dos membros do grupo evita conflitos relacionados a questões secundárias (GIOVANAZZO, 2001).

Além dos aspectos acima apontados, cabe salientar as características dos moderadores de grupos de foco em termos de habilidades interpessoais, de observação e de comunicação (MALHORTA, 2006):

1. Delicadeza com firmeza: o moderador precisa combinar um desapego disciplinado com uma empatia compreensiva para gerar a interação necessária;
2. Permissividade: o moderador deve ser permissivo, mas atento a sinais de que a cordialidade ou a finalidade do grupo estejam se desintegrando;
3. Envolvimento: o moderador deve incentivar e estimular um intenso envolvimento pessoal;

4. Compreensão incompleta: o moderador deve incentivar os entrevistados a serem mais específicos sobre comentários genéricos, mostrando que não houve uma compreensão completa;
5. Incentivo: o moderador deve sempre incentivar os entrevistados mais hesitantes a participarem;
6. Flexibilidade: o moderador deve ser capaz de improvisar e alterar o esboço planejado entre as distrações do processo de grupo;
7. Sensibilidade: o moderador deve ser suficientemente sensível para conduzir a discussão do grupo em alto nível, tanto intelectual quanto emocional.

O grupo focal do CarreiraEAD ocorreu respeitando a subdivisão dos grupos, ou seja, foram divididos em CarreiraEAD (Piloto), CarreiraEAD I, CarreiraEAD II e CarreiraEAD III. O Moderador foi o Pesquisador responsável pela pesquisa que registrou os dados de maneira escrita em formulários apropriados para este fim. Os grupos ocorreram nas instalações da IES na qual os alunos estudam. Foi considerado o contexto físico, conforme refere a literatura (MALHORTA, 2006; 2012) e proporcionado uma atmosfera descontraída, informal e que estimulasse comentários espontâneos.

As sessões duraram 1h30min, de acordo com o sugerido pela maior parte dos pesquisadores na área (MALHORTA, 2006; 2012; GIOVANAZZO, 2001; KRUEGER & CASEY, 2000). O período recomendado é necessário para estabelecer uma relação com os participantes e explorar, em profundidade, suas crenças, sensações, ideias, atitudes e impressões sobre os tópicos de interesse.

Os mesmos procedimentos foram adotados no grupo piloto. O objetivo de estabelecer um piloto no âmbito da pesquisa é averiguar se o protocolo estabelecido realmente possui condições de garantir resultados com o menor número possível de falhas ou vieses. Mais do que isso, tem como principal finalidade verificar a sua validade e fazer as adaptações ou modificações necessárias antes de iniciar efetivamente o estudo em questão. Dito de outra forma, o estudo piloto permite ao pesquisador aprimorar os procedimentos propostos antes de iniciar o estudo em si.

4.9 COLETA DE DADOS: CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDADE

A personalidade foi avaliada através do teste psicológico L.A.B.E.L.[®] (Lista de Adjetivos **B**ipolares e em **E**scala de **L**ikert), aplicado antes do início da intervenção. O

L.A.B.E.L.[®] é um instrumento de avaliação psicológica, baseado no Método Funcional[®] que, a partir de um questionário, mede diversos traços de personalidade considerados “normais” graças a uma análise complexa de autodescrição expressa com adjetivos. Ele se inscreve assim em linha direta do ACL (*Adjective Check List*) de Gough, mas sua análise das respostas procede do Método Funcional[®]. Essa distinção é fundamental, pois constitui um diferencial importante e apresenta inúmeras vantagens. A aplicação é *online* e demora em torno de 20 minutos para os 174 itens (OSWALD, 2009).

As características escolhidas do L.A.B.E.L.[®] para serem correlacionadas com os demais resultados do CarreiraEAD foram: os cinco Grandes Fatores de Personalidade (*Big Five*: Abertura a experiências, Consciência, Extroversão, Afabilidade e Estabilidade emocional), a tipologia profissional de Holland (RIASEC – Realista, Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional), o Locus de controle, a Tomada de risco, a Motivação, a Dependência e a Criatividade.

4.10 COLETA DE DADOS: DECISÃO DE CARREIRA

Uma vez que o objetivo da pesquisa é verificar a eficácia do planejamento de carreira a distância, foi utilizada uma medida do grau de decisão de carreira dos indivíduos antes e depois da intervenção. Decisão de carreira é definida como o grau de decisão em relação a um projeto profissional, incluindo clareza de objetivos, a definição de metas e de estratégias para alcançar os objetivos (TEIXEIRA, 2010). A EDC, Anexo C, empregada no CarreiraEAD faz parte de um instrumento chamado *Escalas de Desenvolvimento de Carreira de Universitários* (TEIXEIRA, 2010). É composta por oito itens, respondidos em uma escala tipo *Likert* de cinco pontos (1= a frase é totalmente falsa a seu respeito e 5= a frase é totalmente verdadeira a seu respeito). Exemplos de itens são: “Eu tenho planos profissionais já bem estabelecidos”, “Eu tenho metas definidas em relação à minha profissão e um plano para alcançá-las”, “Eu tenho clareza sobre quais são os meus objetivos profissionais” e “Tenho dificuldade em definir um plano profissional para mim” (item de sentido revertido). Este instrumento foi aplicado novamente ao final da intervenção, sendo esperado um aumento nos níveis de decisão de carreira.

4.11 FERRAMENTA DE APLICAÇÃO/INTERVENÇÃO: CARREIRAEAD

O CarreiraEAD é um objeto apoiado no AVEA Moodle® que traz como tema principal o planejamento de carreira. A teoria que embasou a construção desse objeto foi a de Arquiteturas Pedagógicas (AP), abordada na Revisão de Literatura (BEHAR, 2009).

A estruturação e o desenvolvimentodo do CarreiraEAD, compreendeu aspectos tecnológicos, estéticos e pedagógicos em quatro etapas, realizados por uma equipe interdisciplinar: a concepção (discussão dos objetivos, limitação teórica, público-alvo), a planificação (ou a construção de um *storyboard*, indicando os recursos visuais, de navegação, desenho da interface), a implementação e a validação.

No CarreiraEAD, existe uma divisão em cinco módulos: introdução, realização do L.A.B.E.L.®, Inventário Pessoal do Passado, Observando o Presente e Planejando o Futuro. As mediações nos grupos 1 e 2 ocorreram entre as três últimas etapas. Entre todos os módulos foi aplicado a REA, conforme Figura 2, apresentada no capítulo anterior (TRAN, 2004; LONGHI, 2011).

O CarreiraEAD foi desenvolvido através de três protótipos, com tecnologias diferentes, até se constituir sua versão final. A seguir, seguem as duas primeiras versões, de 2010 e de 2011, figuras 5 e 6.

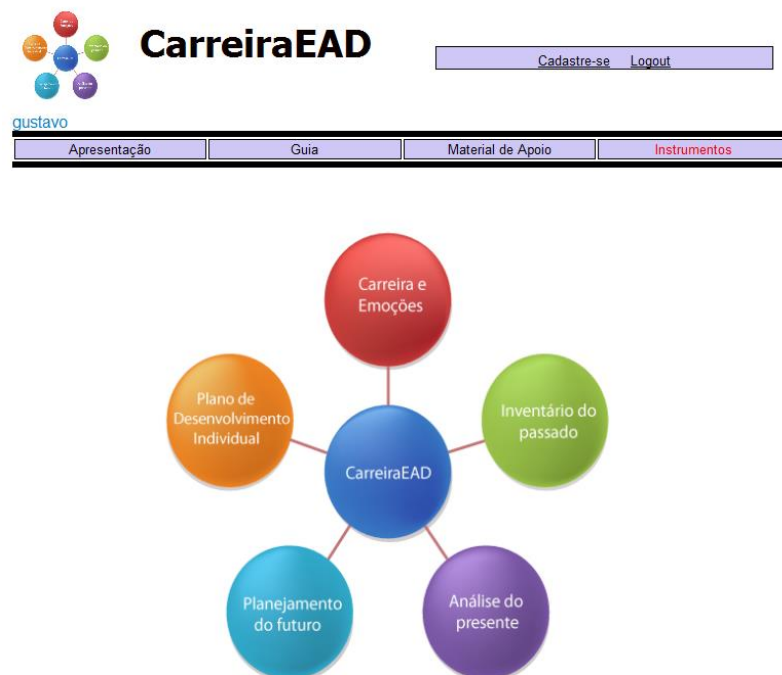


Figura 5 – Primeira versão CarreiraEAD
Fonte: A autora, 2011.

moodle
moodle - carreiraead
Programação

CarreiraEAD

As frequentes mudanças no contexto socioeconômico e as transições no mercado de trabalho são fatores que evidenciam a necessidade de um constante pensar e repensar a carreira durante a vida.

Estudos indicam que as pessoas que possuem sua carreira planejada têm mais chances de sucesso em diferentes contextos de vida.

Nesse sentido, o objetivo do CarreiraEAD é auxiliar no planejamento de carreira através da modalidade a distância.

Cordialmente,
Daniela Forgiarini Pereira
CRP 07/12056

- Assista o vídeo de boas-vindas e saiba a importância do processo de Planejamento de Carreira.
 Vídeo de Boas-Vindas
 Texto do vídeo de Boas-Vindas
- Antes de iniciar o processo é necessário preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa. Clique no link abaixo.
 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Fique atento às etapas do processo de Planejamento de Carreira a distância.
 Orientações para a realização do CarreiraEAD

Figura 6 – Segunda versão CarreiraEAD (suportado pelo Moodle®)
Fonte: A autora, 2011.

Na terceira versão (em uso), foi realizada a escolha do logo CarreiraEAD a partir das possibilidades que podem ser verificadas na Figura 7.



Figura 7 – Estudo Logo – CarreiraEAD
Fonte: A autora, 2013.

Para a escolha definitiva e atual foram considerados critérios de Usabilidade verificados através de estudos preliminares de viabilidade. Na Figura 8 pode ser visualizada a imagem do CarreiraEAD, na sua versão mais recente.

CarreiraEAD

Figura 8 – Logo escolhido para representar o CarreiraEAD no AVEA
Fonte: A autora, 2013.

Na Figura 9 são apresentadas as etapas do planejamento, as quais vão nortear as descrições a seguir:

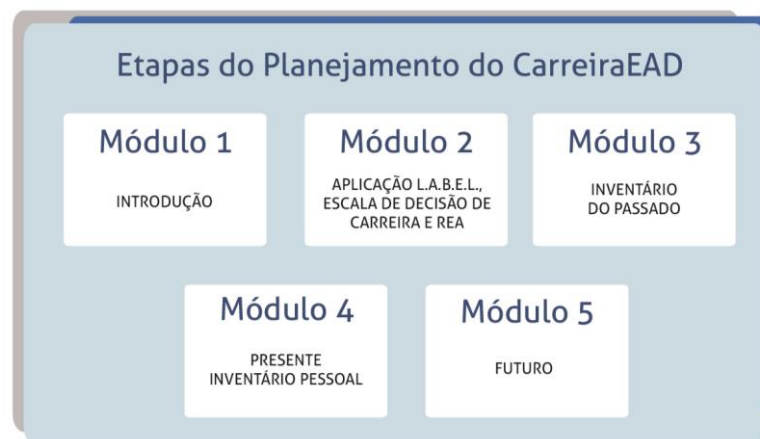


Figura 9 – CarreiraEAD – Etapa de planejamento
Fonte: A autora, 2013.

4.11.1 Módulo 1 Carreira EAD: Introdução

A Figura 10 apresenta a interface da etapa de Introdução, sendo que a transcrição do vídeo de boas-vindas, o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o cronograma e as orientações do CarreiraEAD constam nos Apêndices B, C e D, respectivamente. Já a Figura 11, apresenta a imagem de um dos vídeos gravados exclusivamente para o CarreiraEAD.

CarreiraEAD

As frequentes mudanças no contexto socioeconômico e as transições no mercado de trabalho são fatores que evidenciam a necessidade de um constante pensar e repensar a carreira durante a vida.

Estudos indicam que as pessoas que possuem sua carreira planejada têm mais chances de sucesso em diferentes contextos de vida.

Nesse sentido, o objetivo do CarreiraEAD é auxiliar no planejamento de carreira através da modalidade à distância.

Cordialmente,
Daniela Forgiarini Pereira
CRP 07/12056

Introdução

Boas-vindas

Assista ao vídeo de boas-vindas e saiba a importância do Planejamento de Carreira.

Vídeo de boas-vindas

Transcrição do vídeo de boas-vindas

Termo de Consentimento

Antes de iniciar o processo, é necessário que você preencha o Termo de consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa no link abaixo.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Orientações

Fique atento às etapas do Processo de Planejamento de Carreira à distância através das orientações disponíveis no link a seguir.

Orientações do Carreira EAD

Figura 10 – Introdução ao CarreiraEAD

Fonte: A autora, 2013.

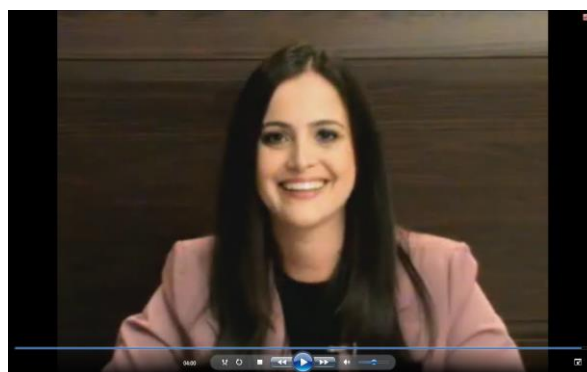


Figura 11 – Exemplo de vídeo utilizado no CarreiraEAD

Fonte: A autora, 2013.

As Figuras a seguir estão relacionadas com um texto de boas-vindas e de motivação para o processo de planejamento de carreira (Figura 12), um texto que tem a intenção de descrever os passos do processo de planejamento de carreira a distância. Cabe considerar que a redação do texto informativo foi diferente para cada grupo, especialmente no item 2, no parágrafo no qual é explicada a diferença entre os grupos, em termos de mediação. A Figura 13 refere-se ao texto do CareiraEAD I (com mediações ilimitadas).

CarreiraEAD

Olá!

Meu nome é Daniela Forgiarini Pereira, sou Psicóloga, e vou acompanhá-lo durante o seu processo de Planejamento de Carreira.

A maioria das pessoas tem ideias vagas a respeito do que querem. Elas sonham sobre o que desejam, sem, contudo, estabelecê-lo com clareza e especificidade.

Se eu o convidasse para uma viagem que durasse anos, a primeira coisa que você perguntaria é: para onde vamos? Entretanto, a maioria das pessoas vem percorrendo esta longa viagem da vida sem se perguntar aonde vai chegar.

O processo de planejamento de carreira proposto pelo CarreiraEAD é composto pelas etapas: Inventário Pessoal, Análise do Presente e Planejamento do futuro.

Antes de iniciarmos o processo, gostaria de ressaltar a importância de planejar a carreira, demonstrando dados de uma importante pesquisa realizada na universidade de Harvard, em 1953, em que foram entrevistados todos os formandos. Entre as várias perguntas, uma era sobre seus resultados de vida: o que queriam alcançar no futuro. A pesquisa perguntava também se a pessoa tinha, em algum momento, colocado esses Resultados por escrito. Os 3% dos formandos da Universidade tinham por escrito suas metas para o futuro. Vinte anos depois, todos foram novamente entrevistados. Apenas 3% dos formandos que tinham colocado suas metas por escrito ganhavam mais do que os outros 97% juntos! E não é só isso: eles eram os

mais saudáveis, os mais alegres e os mais satisfeitos com a vida dentre todos os ex-alunos pesquisados. Além disso, eles apresentavam menores índices de hospitalização.

Os investigadores ficaram tão impressionados com os resultados que resolveram investigar se este grupo era diferente do restante da turma. Será que esse grupo é mais inteligente? Não, não era. Será que este grupo era originário de uma família diferenciada? Não, não vinha. A estrutura familiar deles era similar? Será que esse grupo tirava melhores notas na escola? Também não. Todas as variáveis eram muito parecidas. A única diferença era que o grupo dos 3% tinha por escrito o que iria fazer nos próximos seis meses, um ano, 5, 10, 15, 20 anos após a formatura. Para o nosso processo, vamos utilizar uma metáfora: uma bússola. Por que uma bússola? Pela busca incessante pelo norte. Sabe-se que "se você não sabe aonde vai, qualquer estrada o levará até lá". Então, o objetivo do nosso trabalho é que você possa através de todas as atividades fazer metas específicas, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e com uma previsão de tempo para os próximos anos de sua trajetória profissional. Para entender todas as etapas do processo acesse o próximo item.

Cordialmente,
Daniela Forgiarini Pereira
CRP 07/12056

Figura 12 – Texto de boas-vindas
Fonte: A autora, 2013.

CarreiraEAD

Caro aluno,

Seja bem-vindo ao CarreiraEAD! Inicialmente, gostaríamos de explicar que o objetivo do CarreiraEAD é realizar uma intervenção que possui como foco o planejamento de carreira a fim de que você consiga planificar suas metas para o futuro.

Seguem algumas informações importantes:

- 1) Realização do L.A.B.E.L.: Você já deve ter recebido, por e-mail, uma chave (senha) para a realização do L.A.B.E.L., que é um instrumento que investiga características de personalidade relacionadas à carreira. Se você desejar, ao final do seu planejamento de carreira, poderemos marcar uma conversa sobre estes resultados.
- 2) Todas as etapas da intervenção serão realizadas no formato EAD, em três grupos, sendo dois deles com algum tipo de mediação do Orientador e outro sem mediação, sendo que os participantes não podem escolher o grupo que realizarão a pesquisa. Os participantes para cada grupo foram escolhidos através de um sorteio, sendo que você vai participar do Grupo com Mediação, ou seja, você terá um contato com o Psicólogo, através de um Fórum, ao final de cada etapa.
- 3) Iniciaremos com a etapa de Inventariar o Passado, depois vamos Observar o Presente e, por fim, Planejar o Futuro. É importante que você siga a ordem estabelecida no ambiente Moodle CarreiraEAD. Para cada etapa teremos um intervalo de uma semana.
- 4) Após cada etapa, você será convidado a preencher a Roda dos Estados Afetivos (REA) que verifica o seu estado de ânimo naquele momento. É necessário que você preencha todos os itens para que possamos dar sequência ao seu processo de Planejamento de Carreira.

Atenção!

É importante ressaltar a necessidade da realização de cada instrumento apenas uma única vez para cada uma das etapas.

Caso exista alguma dúvida, por favor, contate: carreiraead@fadergs.edu.br.

Cordialmente,
Daniela Forgiarini Pereira
CRP 07/12056

[Retorne ao Curso](#)

Figura 13 – Exemplo de texto com instruções
Fonte: A autora, 2013.

4.11.2 Módulo 2 CarreiraEAD: aplicação L.A.B.E.L.[®], escala de decisão de carreira e REA

O segundo módulo do CarreiraEAD tem como objetivo apresentar as medidas pré-teste da pesquisa. É possível observar as imagens que os participantes visualizaram através da Figura 14, informando as próximas etapas: realização do L.A.B.E.L.[®], a EDC e a primeira Roda dos Estados Afetivos (REA1). A Figura 15 refere-se à EDC (TEIXEIRA, 2010).

The image displays three informational cards arranged vertically. Each card has a decorative header with overlapping blue circles. The first card is titled 'L.A.B.E.L.' and contains two columns of text and a signature box. The second card is titled 'Escala de Decisão de Carreira' and contains two columns of text and a button. The third card is titled 'Roda dos Estados Afetivos' and contains two columns of text and a button.

L.A.B.E.L.

Caro aluno,

Você já deve ter recebido, por e-mail, uma chave (senha) para a realização do L.A.B.E.L. (instrumento que investiga características de personalidade) a qual lhe foi enviada após o aceite de participação na pesquisa (Consentimento Livre e Esclarecido).

Você possui um prazo de 72h para realizar o instrumento. Somente iniciaremos as atividades do CarreiraEAD após a realização do L.A.B.E.L. que está no formato on line.

Caso exista alguma dúvida, por favor, contate: carreiraead@fadergs.edu.br

Cordialmente,
Daniela Forgiarini Pereira
CRP 07/12096

Escala de Decisão de Carreira

Sobre a Escala

Nessa atividade, você será solicitado a responder algumas questões sobre o seu comportamento diante da sua carreira. Esta etapa tem como objetivo observarmos a sua evolução no processo de Planejamento de Carreira. Portanto, ela será realizada no início e no fim do seu processo.

Para a realização da Escala de Decisão de Carreira, clique no link abaixo.

[Escala de Decisão de Carreira](#)

Roda dos Estados Afetivos

REA

Nessa atividade, que vai aparecer ao final de cada etapa do seu Planejamento de Carreira, você será convidado(a) a demonstrar quais são os seus estados de ânimo.

Considere seu estado de ânimo nesse momento e preencha a REA disponível no link abaixo.

[Roda dos Estados Afetivos](#)

Figura 14 – Instrumentos iniciais
Fonte: A autora, 2013.

CarreiraEAD

Escala de Decisão de Carreira

Caro aluno,

Esta atividade servirá para observarmos a sua evolução no processo de Planejamento de Carreira. Responda os itens abaixo marcando 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.

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	2	3	4	5
1.1 Eu tenho planos profissionais já bem estabelecidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.2 Eu tenho metas definidas em relação à minha profissão e um plano para alcançá-las.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.3 Eu tenho clareza sobre quais são os meus objetivos profissionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.4 Tenho dificuldade em definir um plano profissional para mim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Retorne ao Curso](#)

Figura 15 - Escala de Decisão de Carreira (EDC)
Fonte: Teixeira, 2005.

4.11.3 Módulo 3 CarreiraEAD: Inventário do Passado

Seguindo o fluxograma do CarreiraEAD, apresenta-se, nas Figuras 16 e 17, o Inventário Pessoal do Passado, baseado no pressuposto de que não é possível planejar o futuro sem ter inventariado o passado (BOLLES, 1998). Nesse passo, é solicitado ao orientando que descreva as atividades mais significativas relacionadas ao trabalho, destacando as

competências que foram desenvolvidas em tal atividade e o que foi satisfatório e insatisfatório, além de outros aspectos importantes em relação à carreira que podem ser lidos na íntegra no Anexo D (LASSANCE, 2011). Ainda na Figura 15, tendo em vista o final da etapa Passado, aplica-se novamente a Roda dos Estados Afetivos (REA¹⁸).



Figura 16 – Etapa 1 planejamento de carreira – Inventário Passado
Fonte: A autora, 2013.

¹⁸ As diferentes numerações em relação à REA durante o texto estão vinculadas a mesma figura em diferentes momentos do processo de planejamento de carreira.

CarreiraEAD

Inventário Pessoal do Passado

Caro aluno,

Nesta atividade, você será solicitado(a) a refletir sobre o seu desenvolvimento a partir de atividades de trabalho que já realizou. Importante: as atividades de trabalho selecionadas não precisam ter sido, necessariamente, atividades com vínculo empregatício ou mesmo

remuneradas. Você pode fazer suas reflexões a partir de qualquer atividade realizada em prol do objetivo de um grupo: trabalho voluntário mesmo que eventual, organização de um evento social ou profissional, atividades acadêmicas, como bolsa ou monitoria etc.

1. Identifique as atividades de trabalho que você já realizou.

Atividade 1 *

Tempo de duração da atividade 1 *

Clique no link ao lado para realizar a sua Atividade de Reflexão!

Atividade de Reflexão

Figura 17 – Inventário Pessoal
Fonte: Lassance, 2011.

Já a Figura 18, está relacionada ao estímulo (pergunta que estimula a reflexão) para que o orientando registre a sua reflexão de forma qualitativa. Essas reflexões foram muito consideradas para a mediação do Psicólogo.

Atividade de Reflexão

Caro aluno,

Esta atividade teve como objetivo auxiliar na busca de padrões de aprendizagem. Observe suas respostas e tente perceber que tipo de aprendizagens você selecionou: Técnicas? Interpessoais? Atitudinais? Que tipo de avaliações você retira de suas experiências? Para avançar em um planejamento, você

precisa identificar o que deu certo e o que não deu certo nas suas experiências anteriores e avaliar estes resultados, para poder identificar o que deve fazer para conseguir bons resultados nas suas decisões.

Registre a seguir suas reflexões clicando na opção "Editar o Documento Enviado" no link abaixo.

[Retorne ao Curso](#)

Figura 18 – Atividade de reflexão a partir do Inventário Pessoal
Fonte: A autora, 2013.

Ao final de cada etapa, nos grupos CarreiraEAD I e CarreiraEAD II, foram disponibilizados os Fórum de Mediação e, logo a seguir a REA3 (Figura 19). A próxima imagem, Figura 20, mostra a o estímulo para que os orientandos contribuam no Fórum. Vale ressaltar que não era possível que o participante visualizasse os depoimentos dos outros participantes, sendo que, para essa finalidade, a fim de garantir o sigilo e a confidencialidade individual, foi desenvolvido um Fórum para cada aluno.



Figura 19 – Espaço para Mediação no CarreiraEAD1 e CarreiraEAD2
Fonte: A autora, 2013.



Figura 20 – Pergunta inicial na Mediação (CarreiraEAD1 e CarreiraEAD2)
Fonte: A autora, 2013.

4.11.4 Módulo 4 CarreiraEAD: Presente - Inventário Pessoal

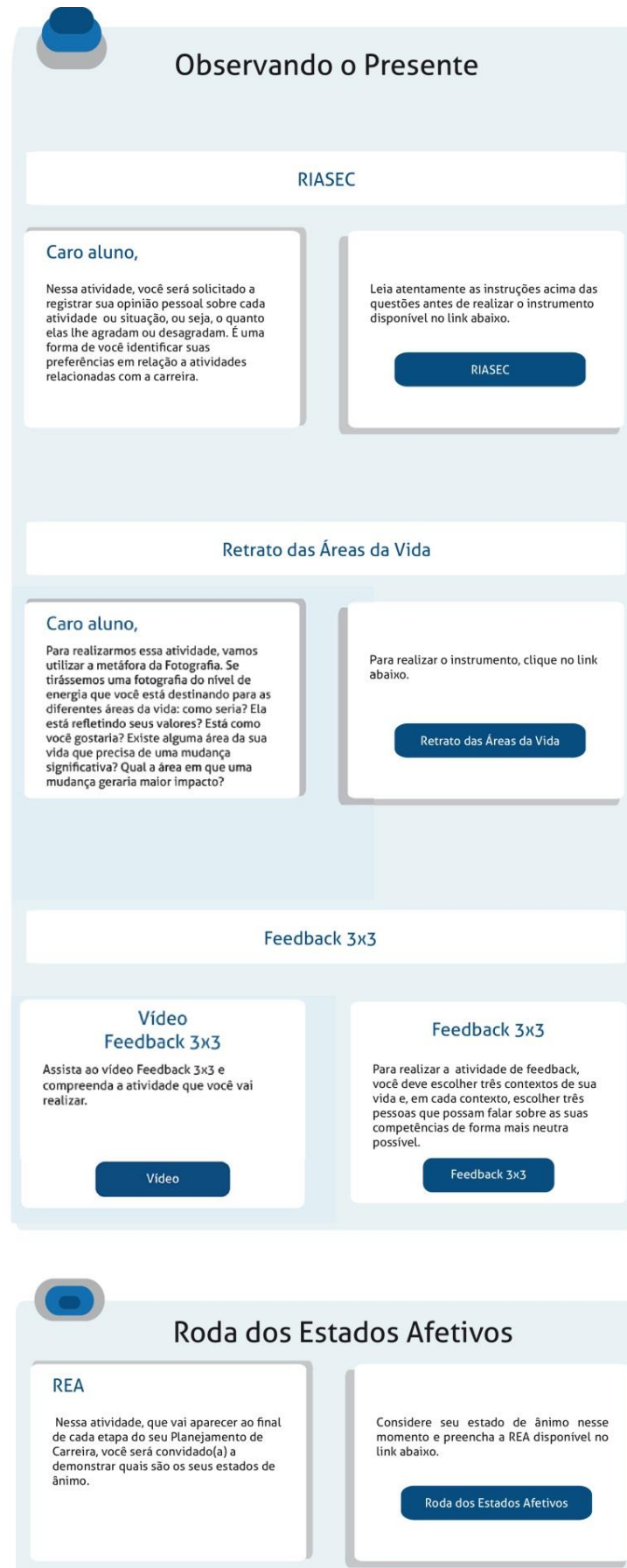
A Análise do Presente, se verifica na etapa intitulada “Observando o Presente” (Figuras 21). Trata-se de uma das etapas mais importantes do planejamento de carreira. Nela, constam os instrumentos de autoconhecimento que vão guiar o processo de planejamento das metas profissionais individuais, conforme descritos a seguir:

- a) RIASEC – Figuras 22, 23 e 24 - Escala baseada na tipologia de Holland, já explicitada no capítulo anterior. A sigla RIASEC refere-se aos tipos propostos no modelo Hexagonal de Holland: Realista, Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional. A escolha desse questionário está fundamentada na ideia de que quanto maior o conhecimento do participante sobre suas características de personalidade e preferências, mais fácil serão suas escolhas profissionais. O uso deste instrumento não tem por objetivo fazer combinações entre características pessoais e áreas profissionais, e sim de apenas estimular a autorreflexão e o autoconhecimento;
- b) Retrato das áreas da vida – Figura 25 – O objetivo dessa atividade, realizada a partir da atividade Roda da Vida (RANDY, 2005), Anexo E, é fazer com que o

orientando faça uma reflexão sobre os diferentes papéis que ocupa em sua carreira de vida e o quanto de energia está investindo nesses papéis;

- c) Feedback 3 X 3 – Figura 26 e 27 - A etapa de Feedback é o momento no qual o orientando vai relacionar a sua autopercepção com a percepção de pessoas importantes em sua carreira de vida (PEREIRA & TONDO, 2008).

Por fim, o orientando é convidado a realizar a REA4 a fim de mensurar, mais uma vez, seu estado de ânimo.



Observando o Presente

RIASEC

Caro aluno,

Nessa atividade, você será solicitado a registrar sua opinião pessoal sobre cada atividade ou situação, ou seja, o quanto elas lhe agradam ou desagradam. É uma forma de você identificar suas preferências em relação a atividades relacionadas com a carreira.

Leia atentamente as instruções acima das questões antes de realizar o instrumento disponível no link abaixo.

[RIASEC](#)

Retrato das Áreas da Vida

Caro aluno,

Para realizarmos essa atividade, vamos utilizar a metáfora da Fotografia. Se tirássemos uma fotografia do nível de energia que você está destinando para as diferentes áreas da vida: como seria? Ela está refletindo seus valores? Está como você gostaria? Existe alguma área da sua vida que precisa de uma mudança significativa? Qual a área em que uma mudança geraria maior impacto?

Para realizar o instrumento, clique no link abaixo.

[Retrato das Áreas da Vida](#)

Feedback 3x3

Vídeo Feedback 3x3

Assista ao vídeo Feedback 3x3 e compreenda a atividade que você vai realizar.

[Vídeo](#)

Feedback 3x3

Para realizar a atividade de feedback, você deve escolher três contextos de sua vida e, em cada contexto, escolher três pessoas que possam falar sobre as suas competências de forma mais neutra possível.

[Feedback 3x3](#)

Roda dos Estados Afetivos

REA


Nessa atividade, que vai aparecer ao final de cada etapa do seu Planejamento de Carreira, você será convidado(a) a demonstrar quais são os seus estados de ânimo.

Considere seu estado de ânimo nesse momento e preencha a REA disponível no link abaixo.

[Roda dos Estados Afetivos](#)

Figura 21 – Tela Etapa Presente
Fonte: A autora, 2013.

CarreiraEAD



RIASEC

Nessa atividade, você será solicitado a registrar sua opinião pessoal sobre cada atividade ou situação, ou seja, o quanto elas lhe agradam ou desagradam. É uma forma de você identificar suas preferências em relação a atividades relacionadas com a carreira. Leia atentamente as instruções a seguir antes de realizar o instrumento.

Este instrumento será elaborado em três etapas:

1. Preencha o formulário;
2. Clique em SOMAR e verifique os dois valores mais altos;
3. Leia as características relativas aos seus valores mais altos de soma.

Etapa 1 - Preencha o formulário

Abaixo há uma série de frases que descrevem variados tipos de atividades ou situações. Você deve avaliar, conforme sua opinião pessoal, o quanto lhe agrada ou desagrada cada atividade ou situação.

Para cada uma das frases escreva na coluna "Resp.", a resposta que melhor se aproxima à sua opinião de acordo com a chave de respostas abaixo. Você pode usar as opções: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7, dependendo do quanto lhe agrada ou desagrada a atividade ou situação descrita na frase (quanto mais perto de 1, mais lhe desagrada, quanto mais perto de 7, mais lhe agrada a atividade).

Note que responder que uma atividade lhe agrada não significa que você gostaria, necessariamente, de trabalhar numa profissão que envolva a atividade ou situação descrita (embora isso também possa ser o caso). Assinale apenas uma resposta por frase, e não pare muito tempo para pensar em cada resposta; a sua primeira impressão é o mais importante. Lembre-se de não deixar nenhum item em branco.

1

Me desagrada muito

2

Me desagrada bastante

3

Me desagrada um pouco

4

Não me agrada nem me desagrada

5

Me agrada um pouco

6

Me agrada bastante

7

Me agrada muito

Considere a Escala acima para realizar o RIASEC:

Figura 22 – RIASEC
 Fonte: Teixeira, 2005.

	1	2	3	4	5	6	7
	Me desagrada muito	Me desagrada bastante	Me desagrada um pouco	Não me agrada nem me desagrada	Me agrada um pouco	Me agrada bastante	Me agrada muito
1. Trabalhar com ferramentas ou máquinas	1	2	3	4	5	6	7
2. Realizar pesquisas	1	2	3	4	5	6	7
3. Desenhar ou pintar quadros	1	2	3	4	5	6	7
4. Trabalhar com pessoas que necessitem de auxílio	1	2	3	4	5	6	7
5. Investir em negócio promissor de alto risco	1	2	3	4	5	6	7
6. Controlar os estoques em uma loja	1	2	3	4	5	6	7
7. Montar aparelhos ou objetos	1	2	3	me desagrada pouco			7
8. Estudar o modo de viver em diferentes culturas	1	2	3	4	5	6	7

Etapa 2 - Soma

Clique no botão somar abaixo e observe no RIASEC ao lado quais são as suas duas maiores somas (se der empate, considere todos os atributos com os dois maiores valores de soma).

Somar

	Soma
Realista	00
Investigativo	00
Artístico	00
Social	00
Empreendedor	00
Convencional	00

Enviar

Figura 23 – RIASEC
 Fonte: Teixeira, 2005.

Social

Prefere trabalhar em atividades onde possa interagir com outras pessoas e que envolvem ajudar, ensinar, curar, aconselhar as mesmas. Tende a ser extrovertido e cooperativo, embora possa ser um tanto dependente dos demais, eventualmente. É sensível, sincero,

persuasivo, compreensivo em relação aos sentimentos dos outros, generoso, entusiasta, empático, amigável. Pode possuir, também, característica de liderança. Valoriza o bem estar dos outros e por isso busca sempre ajudar as pessoas, muitas vezes sacrifica-se em favor delas.

Empreendedor

Prefere trabalhar em ocupações que envolvem vendas e exercício de liderança. Demonstra interesse em atividades onde possa comandar ou controlar aquilo que faz. Tende a ser aventureiro, entusiasta,

dominante, impulsivo, sociável, versátil, ambicioso, líder, responsável, dinâmico, autoconfiante. Valoriza assuntos de política, economia e negócios.

Convencional

Prefere trabalhar em ocupações que tenham regras bem definidas e que sigam uma rotina. Possui interesse em atividades onde possa trabalhar com números ou máquinas para atingir padrões específicos. Possui habilidade técnica em negócios e produção, e facilidade de planejar um trabalho. Suas

características mais marcantes são o sendo prático, o cuidado no fazer as coisas e um gosto por atividades metódicas. Tende a ser conservador, cuidadoso e preocupado com a ordem e a rotina. Valoriza regras, ter poder em ocupações sociais, comerciais ou políticas e ganhar dinheiro.

[Retorne ao Curso](#)

Figura 24 – Descrição dos Tipos RIASEC
 Fonte: A autora, 2013.

Retrato das Áreas da Vida

Caro aluno,

Nesta atividade, você será solicitado (a) a refletir sobre o seu momento atual em relação a quanta 'energia' ou 'envolvimento de tempo' está disponibilizando para cada área da sua vida. É como se fosse uma foto: se você não está envolvendo nada de energia marque 0 (zero). Se, nesse momento, você julga estar dando o "máximo de si", o valor será 10 (dez).

É importante considerar que não existem respostas "certas ou erradas". Somos pessoas que temos vários papéis ao longo da vida, sendo que muitos deles são simultâneos, mas alguns são mais importantes que outros devido ao momento que estamos vivenciando. Apenas cada um de nós sabe quantificar o quanto estamos "dispondo de energia" para cada área. Com esse foco, preencha o formulário abaixo:

0 10

1. **Arraste!**

5

2. **Observe!**

Físico

0 10 10

Relações Verdadeiras

0 10 5

Relacionamento Social

0 10 0

Clique no link ao lado para realizar a sua Atividade de Reflexão!

Atividade de Reflexão

Atividade de Reflexão

Analisando o Retrato das áreas da sua vida, proponho uma reflexão: essa "foto" está alinhada com os seus valores, com as coisas que você acredita? Existe alguma área da sua vida que precisa de uma mudança significativa? O que você poderia fazer a respeito?

Registre a seguir suas reflexões clicando na opção "Editar o Documento Enviado" no link abaixo.

Figura 25 – Retrato das áreas da vida
Fonte: A autora, 2013.

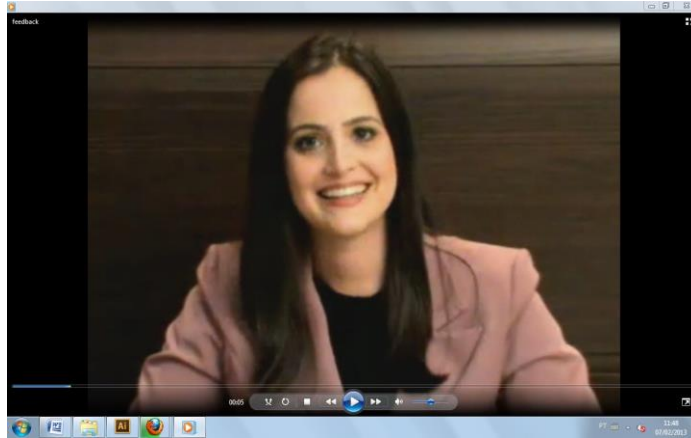


Figura 26– Vídeo Feedback
Fonte: A autora, 2013.

CarreiraEAD

Feedback 3x3

Caro Aluno,

Para realizar a atividade de feedback, você deve escolher três contextos de sua vida e, em cada contexto, escolher três pessoas que possam falar sobre as suas competências de forma mais neutra possível. Ao total teremos nove pessoas respondendo a duas perguntas que você fará: "o que eu tenho de positivo?" e "o que eu preciso desenvolver?". Lembre-se de que precisam ser pessoas de sua

confiança e que estejam engajadas no seu desenvolvimento. Quando as pessoas falarem sobre as suas características, é necessário que você pergunte exemplos específicos para ter certeza sobre qual foi a sua atitude que motivou aquele feedback. Você deve escolher os contextos que mais fazem sentido para você: família, faculdade, trabalho, amigos, colegas de alguma atividade esportiva, etc.

Contexto 1

Especifique o contexto 1:*

Pessoa 1

O que eu tenho de positivo?*

Clique no link ao lado para realizar a sua Atividade de Reflexão!

Atividade de Reflexão

Figura 27 – Atividade Feedback 3X3
Fonte: A autora, 2013.

4.11.5 Módulo 5 CarreiraEAD: Futuro

As etapa do Futuro tem como objetivo estimular o participante a realizar metas SMART. Para tanto, possui vídeo, material de apoio e formulário de preenchimento de metas, conforme pode ser visualizado nas Figuras 28 e 29.

Após a realização da turma piloto e posterior aplicação do primeiro grupo focal, foi possível observar a necessidade do Fórum de Mediação Metas SMART (Figura 30). Ainda na Figura 28, é possível verificar, mais uma vez, a EDC e a REA5.



Planejando o Futuro

Metas SMART

Estamos em nossa última etapa do seu Processo de Planejamento de Carreira. Nessa etapa, você está sendo convidado a planejar suas metas para o futuro. Para tanto, utilizamos uma metodologia chamada SMART. Para que você entenda o que deve ser realizado, assista o vídeo a seguir:

Acreditamos muito que uma meta apenas será realizada se ela for SMART. O material de apoio abaixo vai ajudá-lo a entender, de uma forma mais detalhada, o que significa a sigla S (eSpecific) M (Mensurável) A (Atingível) R (Relevante) T (Temporal)

Considerando o Material de Apoio, clique no link abaixo para realizar o instrumento.

Leia com atenção o material abaixo:

[Vídeo](#) [Material de Apoio](#) [Metas SMART](#)



Roda dos Estados Afetivos

REA

Nessa atividade, que vai aparecer ao final de cada etapa do seu Planejamento de Carreira, você será convidado (a) a demonstrar quais são os seus estados de ânimo.

Considere seu estado de ânimo nesse momento e preencha a REA disponível no link abaixo.

[Roda dos Estados Afetivos](#)



Escala de Decisão de Carreira

Sobre a Escala

Nessa atividade, você será solicitado a responder algumas questões sobre o seu comportamento diante da sua carreira. Esta etapa tem como objetivo observarmos a sua evolução no processo de Planejamento de Carreira. Portanto, ela será realizada no início e no fim do seu processo.

Para a realização da Escala de Decisão de Carreira, clique no link abaixo.

[Escala de Decisão de Carreira](#)

Figura 28 – Etapa Futuro
Fonte: A autora, 2013.

CarreiraEAD

Metas SMART

Metas SMART

Chegou o momento de você escrever, ou seja, registrar os seus planos para o futuro. É importante que você pense em todo o autoconhecimento proporcionado pelas etapas anteriores. Tente perguntar a si mesmo: quais ações teriam um maior impacto nos diferentes contextos da minha vida? Nesse momento, você precisa descrever, através do formulário abaixo, as ações de uma maneira SMART, lembrando que:

S Específico – com o maior detalhamento possível

M Mensurável - com etapas – submetas - para sabermos a evolução no tempo, como se fosse um indicador que sinalizasse o quanto a meta maior está próxima

A Atingível – precisa ser atingível, ou seja, se você realizar um esforço grande para isso vai conseguir? Se a resposta for não, a meta não é alcançável. Embora ela também precise ser desafiadora, ou seja, não tão "fácil de conseguir".

R Relevante – precisa estar relacionada com o que você acredita e valoriza, ou seja, com coisas que sejam importantes para você.

T Temporal – é necessário que tenha uma data: dia, mês e ano. Quando alguém poderá perguntar se você conseguiu e sua resposta será sim?

Caso tenha alguma dúvida sobre a metodologia SMART, volte a ler o material de apoio ou assista novamente ao vídeo.

Preencha o formulário a seguir para fazer a planificação de suas metas de forma SMART:

1. Indique metas para a área PROFISSIONAL

de acordo com as definições SMART

Meta 1

S (específica) *
Um evento objetivo, concreto.

M (mensurável) *
Como saberei que a meta foi atingida?

A (alcançável) *
Essa meta é possível?

Sim

Não

R (relevante) *
Essa meta é importante?

Sim

Não

Retorne ao Curso

Figura 29 – Metas SMART
Fonte: A autora, 2013.

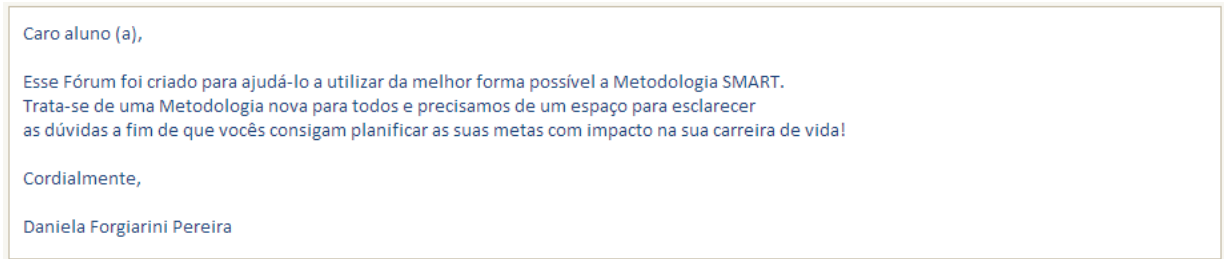


Figura 30 – Fórum SMART
Fonte: A autora, 2013.

Por fim, a última tela do CarreiraEAD (Figura 31) propõe um fechamento e agradece a participação dos orientandos.

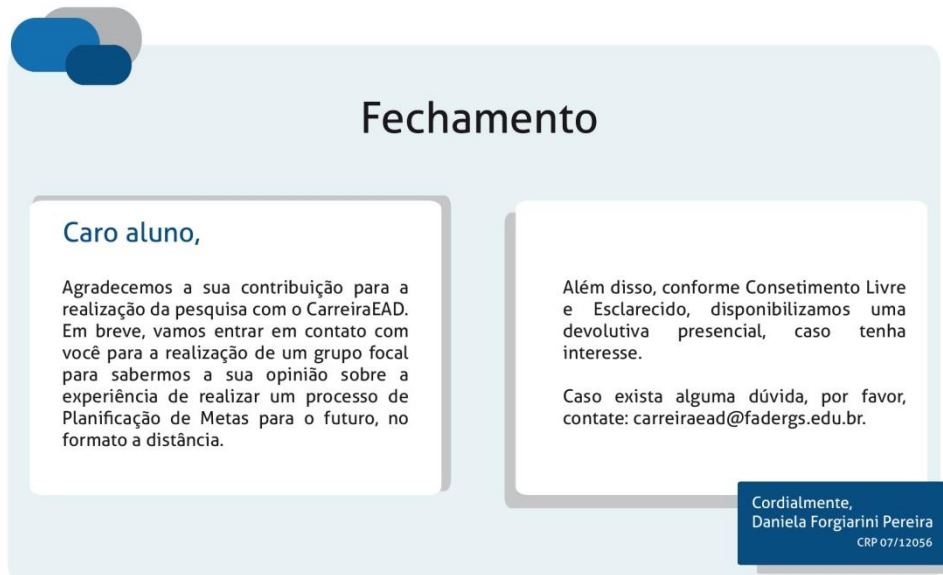


Figura 31 – Tela de Fechamento e agradecimento pela participação
Fonte: A autora, 2013.

4.12 TECNOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DO OBJETO DE APOIO AO PLANEJAMENTO

O CarreiraEAD é um objeto apoiado na plataforma Moodle[®] de Educação a Distância, hospedada no servidor do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED), da UFRGS. O cadastro dos alunos foi feito no banco de dados da plataforma e o acesso individual foi fornecido através do CPF (usuário) e de uma senha fornecida pelo Monitor.

O *layout* da interface foi desenvolvido com HTML e CSS, enquanto parte da interação (não nativa da plataforma Moodle[®]) foi implementada com o uso de *Javascript*. O

armazenamento destes dados foi feito utilizando o *Google Docs* e a exportação com Microsoft Excel.

As atividades desenvolvidas para o CarreiraEAD foram as seguintes:

- a) Fórum de Mediação - ferramenta de Fórum nativa da plataforma Moodle®.
- b) Questionário Roda da Vida: Implementado com HTML, CSS e *Javascript*. Utilizando *Google Docs* e Microsoft Excel para armazenamento e exportação dos dados, respectivamente.
- c) Questionário RIASEC: Implementado com HTML, CSS e *Javascript*. Utilizando Google Docs e Microsoft Excel para armazenamento e exportação dos dados, respectivamente.
- d) Questionário SMART: Implementado com HTML, CSS e *Javascript*. Utilizando Google Docs e Microsoft Excel para armazenamento e exportação dos dados, respectivamente.
- e) Vídeos de orientação: armazenados no sistema do Moodle® e disponibilizado para *download* dos alunos.
- f) Roda dos Estados Afetivos: Implementado com HTML, CSS e *Javascript*. Utilizando *Google Docs* e Microsoft Excel para armazenamento e exportação dos dados, respectivamente.
- g) Atividades de Reflexão: Utilizando a ferramenta nativa de Atividade Única da plataforma Moodle®.

A Figura 32, a seguir, permite visualizar o fluxo das atividades realizadas pelos participantes individualmente.



Figura 32 – Passo a passo da relação do usuário com o CarreiraEAD
Fonte: A autora, 2013.

Através das próximas figuras é possível perceber as macro atividades (Fóruns de Mediação, Atividades de Reflexão, Vídeos e Roda dos Estados Afetivos) realizadas e o passo a passo do usuário em relação às mesmas.

Na Figura 33 é possível verificar como ocorreu o acesso aos Fóruns (CarreiraEAD I e II).



Figura 33 – Acesso aos Fóruns do CarreiraEAD
Fonte: A autora, 2013.

A Figura 34 apresenta o formato do acesso às Atividades de Reflexão, no CarreiraEAD I, II e III.



Figura 34 – Acesso às Atividades de Reflexão
Fonte: A autora, 2013.

Através da imagem que consta na Figura 35 é possível perceber como ocorreu o acesso aos vídeos e na Figura 36 o acesso às Rodas dos Estados Afetivos (REA). Tanto os vídeos quanto a REA eram passíveis de serem visualizados nos três grupos (CarreiraEAD I, II e III).



Figura 35 – Acesso aos Vídeos
Fonte: A autora, 2013.

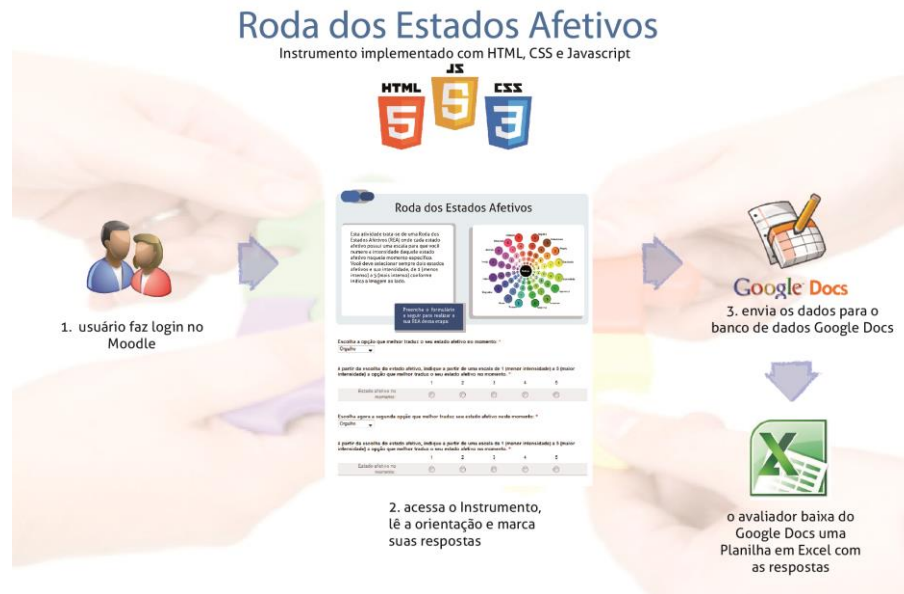


Figura 36 – Acesso à REA
Fonte: A autora, 2013.

4.13 ANÁLISE DA EFICÁCIA DO CARREIRAEAD

A eficácia da intervenção baseada no OA no ambiente a distância foi avaliada de três formas. A primeira delas foi através dos escores da EDC, conforme mencionado anteriormente. Assim, o objetivo foi verificar se houve um aumento nos escores de decisão entre o início e o fim do processo de planejamento.

A segunda forma de avaliar a eficácia foi a verificação da capacidade do orientando em planificar suas metas de acordo com as etapas anteriores do trabalho. A planificação esperada deveria ter as seguintes características:

- S - Específico: a meta deve ser específica, clara e concisa;
- M - Mensurável: é a forma de mensurar os avanços em relação à meta;
- A - Alcançável: a meta deve ser realista em relação a sua execução;
- R - Relevante: a meta deve estar relacionada a um valor pessoal;
- T - Temporal: a meta deve ter uma previsão de Tempo: dia/mês/ano.

A avaliação da qualidade do plano elaborado pelo participante foi realizada por dois juízes independentes¹⁹, seguindo a metodologia elaborada pela Pesquisadora (Apêndices E e F).

Por fim, a terceira forma de avaliar foi através da metodologia de grupo de foco (ou grupo focal), após a conclusão da intervenção. Foram realizados quatro grupos focais

¹⁹ Os juízes convidados foram escolhidos através do critério vinculado ao fato de serem especialistas em planejamento de carreira. Os formulários de avaliação destes constam nos Apêndices E e F.

(conforme os três grupos da intervenção e para o piloto), com pelo menos cinco participantes em cada grupo. A proposta foi avaliar, qualitativamente, os aspectos positivos e negativos da experiência, a partir dos relatos produzidos pelos participantes nos grupos focais.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra inicial foi constituída por 60 estudantes de diferentes cursos de graduação. A Tabela 2 apresenta uma descrição geral da amostra, total e por subgrupo. Como se verifica, as mulheres foram predominantes (68,3%). A média de idade foi de 27,3 anos, tendo maior concentração de estudantes na faixa de 22 anos de idade. A idade variou entre 19 a 43 anos. Os alunos eram, em grande parte, jovens, na faixa etária de até 29 anos de idade (68,3% na faixa de 19 a 29 anos). Em relação aos cursos, verificou-se um predomínio de alunos da Administração (60%), seguido por Ciências Contábeis, Psicologia e Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos. Outros cursos representados com um estudante apenas foram Biblioteconomia, Computação, Tecnólogo em Marketing e Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Quanto ao semestre do curso em que estavam matriculados, observou-se que 56,7% cursavam até o quinto semestre.

Tabela 2 – Descrição geral da amostra

	Total	EAD I	EAD II	EAD III
N	60	20	19	21
Sexo (%)				
Feminino	68,3	60,0	63,2	81,0
Masculino	31,7	40,0	36,8	19,0
Idade (anos)				
Média	27,33	27,15	27,68	27,19
DP	5,95	6,92	5,83	5,33
Curso (%)				
Administração	60,0	60,0	57,9	61,9
Ciências Contábeis	20,0	15,0	28,6	28,6
Psicologia	6,7	5,0	5,3	9,5
Gestão Recursos Humanos	6,7	5,0	15,8	0,0
Biblioteconomia	1,7	5,0	0,0	0,0
Computação	1,7	0,0	5,3	0,0
Marketing	1,7	5,0	0,0	0,0
Desenvolvimento de Sistemas	1,7	5,0	0,0	0,0
Semestre (%)				
Até 5º semestre	56,7	50,0	73,7	47,6
Acima do 5º semestre	43,3	50,0	26,3	52,4

Fonte: A autora, 2013.

Não houve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de intervenção para sexo ($\chi^2=2,42$, $gl=2$, $p=0,298$), semestre ($\chi^2=3,03$, $gl=2$, $p=0,192$) ou idade

($F_{2,57}=0,047$, $p=0,954$). A análise descritiva das frequências dos cursos em cada grupo mostra que eles também eram equivalentes neste aspecto.

5.2 COMPARAÇÕES DOS GRUPOS ANTES DA INTERVENÇÃO

Os grupos (CarreiraEAD I, CarreiraEAD II e CarreiraEAD III) foram comparados previamente nas suas características de personalidade, de tipologia vocacional e nas variáveis Locus de controle, Tomada de risco, Motivação, Dependência e Criatividade. Devido a protocolos incompletos, estas análises foram realizadas com um número de casos um pouco menor ($n=52$) que o número total de participantes: EAD I ($n=19$), EAD II ($n=17$) e EAD III ($n=16$).

As Tabelas 3, 4 e 5, a seguir, apresentam os resultados da amostra total e por grupo.

Tabela 3 - Análises descritivas – Teoria *Big Five* da personalidade

Variável	Total		EAD I		EAD II		EAD III	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Personalidade – Big Five								
Abertura Experiência	53,1	23,7	52,1	25,7	52,1	23,4	55,3	23,1
Consciência	37,6	20,8	46,2	21,4	36,8	19,2	28,3	18,6
Extroversão	44,1	24,7	48,2	25,6	43,5	22,0	39,8	27,1
Afabilidade	50,9	22,2	47,5	21,5	48,9	19,9	57,1	25,4
Estabilidade Emocional	32,6	19,0	41,5	17,3	32,7	18,7	22,1	16,6

M = Média; DP=Desvio Padrão

Fonte: A autora, 2013.

Nos resultados apresentados, é importante destacar as características de personalidade que descrevem a amostra. Nesse sentido, em relação ao *Big Five*, o que mais atrai a atenção são os resultados em relação a menor Conscienciosidade e a menor Estabilidade Emocional (resultados Escores G^{20} inferiores a 40). As médias em relação à Abertura a experiências e à Afabilidade também são relevantes para os entendimentos que se fazem necessários.

De acordo com a literatura, os traços de personalidade mais fortemente relacionados a aspectos relativos ao planejamento de carreira são a Conscienciosidade, a Extroversão e a Estabilidade Emocional. Isso significa que pessoas com traços relacionados à

²⁰ Escores G, conforme citado anteriormente, são a medida do L.A.B.E.L.® para mensurar as características de personalidade em escores padronizados, ou seja, como de fato a pessoa é. Variam de 0 a 100, sendo considerados baixos os valores inferiores a 40 e altos os valores superiores a 60.

responsabilidade, à persistência e à assertividade, bem como aquelas que apresentam estabilidade emocional tendem a emitir comportamentos direcionados ao planejamento de carreira. Nesse sentido, mesmo que menos frequentes, e apresentando índices mais baixos de correlação, a sociabilidade e a abertura à experiência também correlacionaram-se com variáveis relativas ao planejamento profissional, como o comportamento exploratório e a decisão de carreira. Assim, compreende-se que ser socialmente agradável e estar aberto a experiências são características que podem facilitar o processo de planejamento de carreira. Estas são especialmente importantes para a busca por informações profissionais e o estabelecimento de rede de contatos (OURIQUE, 2010).

No mesmo sentido, altos escores de Conscienciosidade sugerem pessoas bem organizadas, cuidadosas e exigentes com elas mesmas (GENDRE et al, 2009, 2010, 2011). Costa e McCrae (2010) acrescentam que a Conscienciosidade refere-se a processos mais ativos de planejamento, controle e realização das tarefas.

Além disso, de acordo com Gendre et al. (2010), pessoas com altos escores em Estabilidade Emocional são, na maior parte das vezes, de fácil convívio e possuem capacidade de tolerar as frustrações e as adversidades de modo mais adequado. De maneira inversa, maior ansiedade e irritabilidade estão relacionadas a escores menores nesse fator.

Costa e McCrae (1992; 2010) demonstram resultados de pesquisas longitudinais, em contextos organizacionais, as quais relacionam menor Estabilidade Emocional com insatisfação constante em relação ao trabalho. Em contraponto, a Conscienciosidade é altamente relacionada com medidas de desempenho ocupacional, sendo um fator consistente de altos padrões de desempenho no trabalho.

A partir do exposto, observa-se, relacionando os resultados dessa pesquisa com a literatura, que as características dos participantes tratando-se dos Fatores de Personalidade do *Big Five* são um prognóstico negativo em relação à capacidade de realizar o planejamento de carreira. Análises de variância comparando os três grupos quanto aos escores de personalidade mostraram duas diferenças estatisticamente significativas, para os traços Consciência ($F_{2,49}=3,55, p=0,006$) e Estabilidade emocional ($F_{2,49}=5,30, p=0,008$). Em ambos os casos o grupo EAD I apresentou escores mais elevados que o grupo EAD III (Teste *post hoc* de Tukey). Assim, pode-se considerar que o grupo EAD III apresentava um perfil de personalidade menos propenso a engajar-se e desempenhar-se bem em uma tarefa de planejamento de carreira.

Tabela 4 - Análises descritivas – Teoria Holland

Variável	Total		EAD I		EAD II		EAD III	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Tipologia Holland								
Realista	32,9	20,1	39,4	19,2	36,1	20,5	21,6	16,6
Introvertida	39,6	25,1	48,4	21,6	39,9	26,0	28,8	25,3
Artística	56,5	22,7	56,5	23,0	53,1	21,8	60,3	24,1
Altruísta	50,2	22,7	47,5	21,4	46,9	21,8	56,8	25,1
Empreendedor	40,1	23,2	49,6	24,2	37,1	17,5	31,9	24,5
Convencional	45,3	24,9	49,1	24,1	43,8	25,2	42,3	26,6

M = média; DP = Desvio-padrão

Fonte: A autora, 2013.

A partir dos conceitos da Teoria Tipológica de Holland, os resultados apontam para o fato de os participantes demonstrarem, em sua maioria, escores mais elevados nos tipos Artísticos e Altruístas (intitulado na literatura também como tipo Social).

De forma geral, as pesquisas abordam que os tipos Empreendedores demonstram maior planejamento de carreira do que Realistas e Sociais (MAGALHÃES, 2005). Além disso, tipos Empreendedores mostram-se mais comprometidos em comparação com tipos Sociais. Tipos Sociais têm valores coletivistas e parecem estar preocupados com aceitação social, sendo que tipos Empreendedores têm valores individualistas, são assertivos e estão focados na realização de ambições pessoais (HOGAN & HOLLAND, 2003; SAGIV, 2002; SOH & LEONG, 2001). Portanto, os resultados sugerem que as limitações de assertividade do tipo Social podem resultar em dificuldades para definir e persistir em metas de carreira.

Já a abertura e a criatividade do interesse Artístico, associadas a baixos escores de Conscienciosidade, podem resultar em dificuldades de organização e definição de metas. Tendo em vista que os tipos Artísticos preferem atividades ambíguas, livres e não sistematizadas, possuindo aversão a atividades metódicas, sugere-se pensar que a metodologia proposta no CarreiraEAD pode ter desmotivado essa parcela dos participantes.

De acordo com Logue (2007), os tipos Sociais tendem a abdicar dos próprios interesses em prol de demandas alheias, prejudicando sua autonomia, tomada de decisão e planejamento. Devido às altas correlações entre interesses Artísticos e o traço de Abertura à experiência, Holland (1997) sugeriu que estes tipos tendem a perceber mais oportunidades de carreira e a mudar de emprego mais frequentemente do que os tipos Convencional e Realista. Outro fator a considerar é que pessoas com elevado interesse artístico tendem a ser menos organizadas e disciplinadas (LOGUE, 2007).

O traço de afabilidade e a preferência por valores coletivos em tipos Altruístas sugerem que estes indivíduos correm o risco de não defender adequadamente suas metas de carreira quando confrontados com demandas racionais que exijam independência de ação (MAGALHÃES, 2007). A preferência dos tipos Sociais pelo uso das habilidades de interação podem estar relacionadas a um possível desengajamento durante o CarreiraEAD, tendo em vista que a maior parte do processo era realizado de forma individual.

Análises de variância comparando os três grupos quanto aos escores nas dimensões do modelo de Holland mostraram apenas uma diferença estatisticamente significativa, para o tipo Realista ($F_{2,49}=4,25$, $p=0,020$). O grupo EAD I apresentou escore mais elevado que o grupo EAD III (teste *post hoc* de Tukey).

Tabela 5 - Análises descritivas – Teoria L.A.B.E.L.[®]

Variável	Total		EAD I		EAD II		EAD III	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Variáveis L.A.B.E.L								
Lócus de controle	37,9	20,7	49,6	19,2	34,5	15,8	27,6	21,2
Tomada de risco	41,1	25,3	49,1	25,5	40,3	20,3	32,6	28,1
Motivação	39,2	19,0	48,3	19,3	38,6	14,6	29,1	18,4
Dependência	58,2	19,8	52,6	22,5	59,9	14,1	63,0	21,1
Criatividade	43,0	25,0	49,4	24,7	41,9	21,5	36,6	28,1

DP=Desvio Padrão

Fonte: A autora, 2013.

Nas demais escalas do L.A.B.E.L.[®] é possível reconhecer, como aspecto a destacar, que os participantes da pesquisa possuem lócus de controle externo (escore G menor do que 40), motivação baixa e alta dependência. Pessoas com lócus de controle externo tendem a atribuir as responsabilidades dos resultados das suas ações a elementos independentes da própria vontade (HERSCH & SCHERBE, 1967; GENDRE et al., 2011). Além disso, tendem a apresentar-se de forma mais fatalista, passiva, ansiosa, com pouca capacidade de influenciar os eventos e com menor vontade de agir.

A diminuição em relação aos escores de Motivação está vinculada à baixa persistência e à menor ambição. Já a dependência com escore G alto é percebida como maior passividade, submissão e dificuldade em gerenciar conflitos.

Análises de variância comparando os três grupos quanto aos escores nas variáveis do L.A.B.E.L.[®] mostraram duas diferenças estatisticamente significativas, para Lócus de controle ($F_{2,49}=6,34$, $p=0,004$) e Motivação ($F_{2,49}=5,16$, $p=0,009$). Em ambos os casos o grupo

EAD I apresentou escores mais elevados que o grupo EAD III (teste *post hoc* de Tukey), sugerindo uma menor propensão do grupo EAD III para se envolver em tarefas que exijam engajamento e persistência, como é o caso do planejamento de carreira.

5.3 ANÁLISE DE FATORES RELACIONADOS À DESISTÊNCIA

Toda a pesquisa acadêmica que envolva indivíduos apresenta um certo número de desistências, sendo que diversos pesquisadores buscam investigar os motivos para tanto. A possibilidade da evasão dos participantes em protocolos na modalidade de EAD é algo esperado (FAVERO, 2013). Não diferente de outros estudos, observou-se um grande número de desistências no decorrer dessa pesquisa o que demonstra a relevância de se efetuar uma análise sobre o tema.

5.3.1 Comparação dos Grupos em Relação à Desistência ao Longo da Intervenção

Embora a pesquisa tenha iniciado com aproximadamente 20 casos em cada grupo, houve desistências ao longo da intervenção. Foi considerado desistência quando o participante não completou a última tarefa de planejamento proposta, que foi a declaração de metas SMART. O grupo EAD I iniciou com 20 participantes e teve 11 concluintes (55,0%); o EAD II começou com 19 e terminou com 10 (52,6%); por fim o grupo EAD III iniciou com 21 participantes e teve 18 concluintes (85,7%). No total, 39 (65,0%) completaram todas as atividades, o que é um resultado bom, comparado ao que é relatado na literatura (HERMAN, 2009; FAVERO, 2013). Nesse sentido, uma referência foi a intervenção de carreira denominada *Career HOPES* que verificou a finalização do processo em apenas 20% dos participantes de seu estudo (HERMAN, 2009).

No estudo proposto nessa Tese foi realizado um teste de qui-quadrado que indicou o fato do percentual de concluintes no grupo EAD III ter sido significativamente maior do que nos outros dois grupos ($\chi^2=6,12$, $gl=2$, $p=0,047$). A hipótese que o grupo de Pesquisa levanta em relação a esse dado refere-se ao fato de os alunos do CarreiraEAD III terem realizado as atividades em um espaço menor de tempo, tendo em vista que não necessitavam aguardar a mediação para avançar para as próximas etapas.

Foram também realizadas, dentro de cada grupo, comparações de médias (testes *t* de Student) entre os que concluíram e os que não concluíram o processo considerando as variáveis Decisão de Carreira (pré-intervenção), os cinco Grandes Fatores de Personalidade, o

Locus de controle, a Tomada de risco, a Motivação, a Dependência e a Criatividade. Os resultados mostraram apenas duas diferenças, marginalmente, significativas. No grupo CarreiraEAD I, os que concluíram tinham médias mais altas em Consciência ($M=54,80$; $DP=21,47$) do que os que não concluíram ($M=36,67$; $DP=17,83$), $t(17)=1,99$; $p=0,063$. No grupo CarreiraEAD III, os que concluíram tinham médias mais baixas em Decisão de Carreira - pré ($M=2,93$; $DP=0,86$) do que os que não concluíram ($M=4,04$; $DP=0,90$), $t(19)=2,06$; $p=0,054$. Portanto, no grupo CarreiraEAD I, as características de personalidade associadas à Consciência, tais como responsabilidade e persistência, podem ter contribuído para a permanência e engajamento no processo. Já no grupo CarreiraEAD III, aparentemente, o baixo grau inicial de decisão nas metas de carreira parece ter sido um elemento que motivou os participantes a se envolverem na tarefa, sendo que os mais decididos podem ter considerado a atividade pouco proveitosa.

5.3.2 Relação dos Estados Afetivos com a Desistência

Foram realizadas análises a fim de verificar se os estados afetivos, inventariados pela REA, apresentavam alguma relação com a desistência do curso. Optou-se, em um primeiro momento, por classificar os estados afetivos como positivos ou negativos/neutros, em cada uma das seis avaliações efetivadas ao longo do processo. Para essa classificação foi utilizada apenas a primeira resposta dada pelos participantes em cada avaliação em que a REA foi empregada (sem considerar a intensidade atribuída ao estado afetivo). Os participantes que indicaram seu estado afetivo como orgulho, entusiasmo, alegria, satisfação, serenidade, esperança, interesse ou surpresa tiveram seu estado afetivo classificado como positivo. Os participantes que indicaram seu estado afetivo como tristeza, medo, vergonha, culpa, inveja, aversão, desprezo, irritação ou ainda nenhum desses tiveram seu estado afetivo classificado como negativo/neutro. Para cada uma das seis aplicações da REA, foi realizado um teste de associação (teste exato de Fisher) para verificar se existia associação entre o tipo de estado afetivo em um dado momento e a persistência no curso a distância (a persistência foi considerada a permanência até o final do curso, ou seja, a realização da atividade final de planejamento). A Tabela 6 exibe os resultados dessas análises.

Tabela 6 – Associações entre estados afetivos e desistência do curso

Variável	n	n (persistiram)	% (persistiram)	Sig. (teste Fisher)
REA 1				
EA +	50	35	70,0	0,143
EA -	10	4	40,0	
REA 2				
EA +	45	36	80,0	0,056
EA -	7	3	42,9	
REA 3				
EA +	42	34	81,0	0,082
EA -	8	4	50,0	
REA 4				
EA +	44	36	81,8	0,999
EA -	4	3	75,0	
REA 5				
EA +	27	20	74,1	0,483
EA -	2	1	50,0	
REA 6				
EA +	24	20	83,3	0,115
EA -	3	1	33,3	

Nota: EA +: estado afetivo positivo; EA -: estado afetivo negativo ou neutro

Fonte: A autora, 2013.

Os resultados dos testes exatos de Fisher indicaram que não houve associação estatisticamente significativa entre o estado afetivo predominante em cada uma das etapas e o fato de persistir ou não até o final. Não obstante, observa-se uma tendência dos participantes com estados afetivos positivos persistirem um pouco mais do que aqueles com estados afetivos negativos ou neutros, conforme observado na Tabela 6.

Em virtude desta tendência, procurou-se criar um outro indicador de estado afetivo geral dos participantes. Neste procedimento, levou-se em consideração a intensidade do estado afetivo indicado em cada uma das avaliações. Para cada uma das respostas na REA, o estado afetivo (positivo, negativo ou neutro) foi quantificado conforme a intensidade indicada pelo participante. Assim, se o afeto fosse positivo, o escore era positivo (entre 1 e 5); se neutro, o escore era zero; e, se negativo, o escore era negativo (entre -5 e -1). Dessa forma, cada participante (persistente ou desistente) tinha entre um e seis escores da REA, dependendo da etapa do processo até onde chegou. Assim, calculou-se um escore geral de estado afetivo para cada sujeito, considerando a média dos escores em cada REA (a média,

para cada participante, foi calculada considerando os escores REA existentes para o caso, que podia ser entre um e seis). Quanto mais elevado e positivo o escore, mais positiva e intensa a qualidade do estado afetivo.

Um teste de comparações de médias (teste *t* de Student) indicou haver diferenças estatisticamente significativas no escore geral de estado afetivo entre persistentes e desistentes [$t(27,7)=2,11$; $p=0,044$; graus de liberdade ajustados devido à heterocedasticidade)]. Os participantes que persistiram apresentaram escores mais elevados ($M=3,54$; $DP=1,69$) do que os que desistiram ($M=2,10$; $DP=2,87$). Esse dado corrobora as pesquisas dos autores Salmelaro et al (2009) no sentido de correlacionar positivamente persistência e realização com afetos positivos.

5.4 COMPARAÇÕES ANTES E DEPOIS DA DECISÃO DE CARREIRA E DAS METAS SMART

Os efeitos da intervenção foram avaliados através de comparações antes e depois para Decisão de Carreira e também da qualidade da planificação apresentada (em termos das características SMART). A EDC apresentou bons índices de consistência interna (*alpha de Cronbach*), tanto antes (0,89) quanto depois da intervenção (0,86). Segundo Bowling (1997) quando o valor do *alpha de Cronbach* está acima de 0,50 é considerado aceitável. Já para Pasquali (2003) os valores próximos de 0,80 são aceitos como moderados, sendo avaliados como insuficientes abaixo de 0,70. Portanto, os escores obtidos com a escala podem ser considerados fidedignos. A Tabela 7 exhibe as médias em Decisão de Carreira, por grupo, apenas para os participantes que concluíram a atividade.

Tabela 7 – Médias em Decisão de Carreira antes e depois

Grupo	Decisão – Antes M (DP)	Decisão – Depois M (DP)
EAD I	3,82 (0,56)	4,01 (0,58)
EAD II	3,53 (0,84)	3,91 (0,73)
EAD III	2,93 (0,86)	3,46 (0,84)
Total	3,33 (0,86)	3,73 (0,77)

Fonte: A autora, 2013.

Foi realizada uma ANOVA fatorial de medidas repetidas com o objetivo de avaliar se houve mudança nos escores na EDC para todo o grupo e para as diferentes formas de mediação. Os resultados demonstraram que houve uma variação significativa dos escores da EDC considerando todos os participantes [$F(1, 36) = 10,23$, $p = 0,003$; $\eta^2 = 0,221$; Poder =

0,88), sendo que, globalmente, os escores da EDC em T2 (Depois) foram maiores do que em T1 (Antes). O resultado do tamanho de efeito (η^2) sugere que a diferença entre pré e pós, considerando os três grupos conjuntamente, foi relevante. Tal informação é interessante na medida em que é uma das medidas da eficácia da intervenção. Entretanto, quando os grupos foram analisados separadamente, conforme o tipo de mediação, os resultados foram estatisticamente significativos apenas para o grupo CarreiraEAD III ($p=0,002$). A Figura 37 ilustra graficamente as médias obtidas.

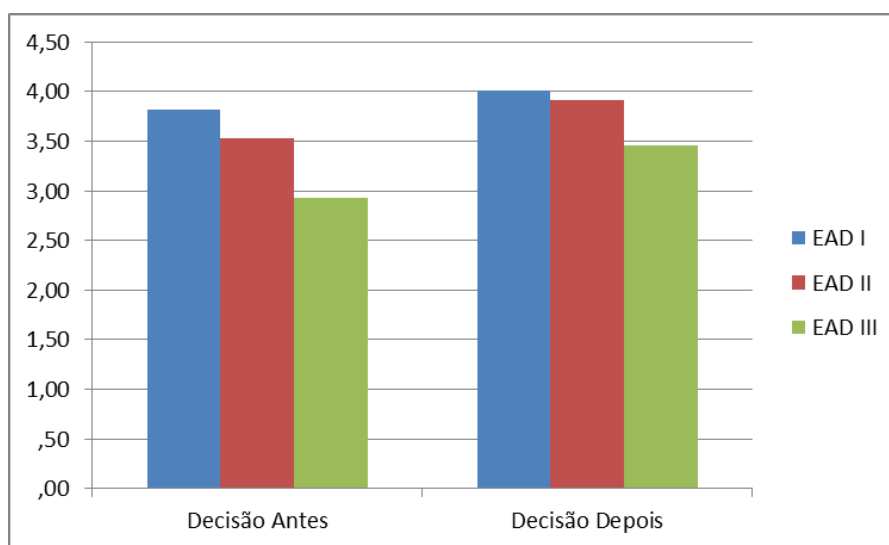


Figura 37 – Gráfico da comparação entre médias em relação à EDC
Fonte: A autora, 2013.

Como se pode observar na Figura 37, há um aumento no grau de Decisão de Carreira em todos os grupos, configurando o padrão detectado como estatisticamente significativo pela ANOVA. O fato de apenas o grupo CarreiraEAD III ter apresentado diferença estatisticamente significativa nas análises por grupo deve-se, possivelmente, ao fato de que este grupo realmente apresentou o maior aumento nominal na Decisão, além de ser o grupo de maior tamanho. Se os tamanhos de todos os grupos fossem maiores, talvez o aumento nos escores fosse estatisticamente significativo em todos eles. Causa estranheza, apesar de tudo, que o grupo sem intervenção tenha sido aquele que apresentou, em média, o maior crescimento na decisão. Isso pode ser atribuído ao fato de que o grupo CarreiraEAD III apresentava, antes da intervenção, os níveis mais baixos de decisão, e assim talvez tenha sido o que mais se beneficiou da atividade (possivelmente porque os participantes deste grupo apresentavam maior necessidade de refletir e planejar a carreira). Vale notar, contudo, que mesmo tendo aumentado os escores de decisão depois da intervenção, os valores nominais

obtidos por este grupo na situação “depois” são inferiores aos dos outros dois grupos (ainda que, do ponto de vista da significância estatística, os três grupos não difiram entre si no T2).

O segundo indicador da eficácia da intervenção é o grau de elaboração das metas profissionais, avaliado através dos critérios SMART. Quanto maior o escore SMART, maior o grau de elaboração das metas. Nesse sentido, esperava-se observar diferenças entre os três grupos, sendo que o grupo que teve momentos de interação mais frequentes com a Pesquisadora (CarreiraEAD I) deveria apresentar escores mais elevados.

A análise dos escores SMART foi feita considerando cada uma das dimensões separadamente (S, M, A, R e T) e também o escore total. As avaliações dos juízes foram combinadas (fazendo-se a média), e o escore em cada dimensão foi ajustado para que pudesse variar entre o mínimo de 0 (zero) e o máximo de 1 (um). A Tabela 8 exibe os escores no planejamento de metas.

Tabela 8 – Médias na qualidade do planejamento de metas (SMART)

Variável	Total		EAD I		EAD II		EAD III	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
SMART – Total	0,75	0,06	0,77	0,06	0,77	0,08	0,74	0,02
S – Específico	0,47	0,12	0,48	0,15	0,54	0,16	0,42	0,06
M – Mensurável	0,35	0,16	0,38	0,21	0,41	0,20	0,29	0,09
A – Alcançável	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00
R – Relevante	0,97	0,06	0,97	0,04	0,97	0,11	0,98	0,05
T – Temporal	0,98	0,10	1,00	0,00	0,94	0,18	0,99	0,04

M=Média; DP=Desvio Padrão

Fonte: A autora, 2013.

Dada a violação da homogeneidade de variâncias, foram feitos testes de Kruskal-Wallis para identificar possíveis diferenças entre os grupos. Estas análises indicaram não haver diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (todos $ps > 0,15$). Conclui-se, portanto, que a qualidade das metas, conforme a pontuação no sistema SMART, foi similar para os três grupos no final da intervenção. É interessante observar que a característica Alcançável não apresentou variabilidade alguma, ou seja, todas as metas elencadas por todos os sujeitos foram consideradas alcançáveis. De fato, os menores escores e as maiores variabilidades foram observados nos quesitos Específico e Mensurável, o que sugere serem estas as dimensões nas quais os sujeitos apresentam menor clareza ou maior dificuldade quando buscam estabelecer suas metas.

Como análise complementar, procurou-se investigar a relação entre a Decisão de Carreira (depois) e a qualidade das metas SMART do planejamento (score total). A correlação entre estas duas variáveis foi de $r=0,44$ ($p=0,005$), indicando que o sentimento de maior decisão quanto aos projetos futuros, ao final da intervenção, estava associado a metas de carreira mais bem elaboradas. Uma vez que a Decisão de Carreira antes e depois se mostraram correlacionadas ($r=0,63$; $p<0,001$), foi ainda realizada uma análise de regressão hierárquica tendo como variável critério a decisão (depois), e como preditores a decisão (antes) e o nível SMART de planejamento. O objetivo desta análise foi ver se o nível SMART de planejamento ajudava a explicar a Decisão de Carreira (depois), mesmo depois de se ter controlado o efeito da Decisão de Carreira (antes). A decisão (antes) explicou sozinha 39,7% da variação da decisão (depois) ($F_{1,37}=25,98$; $p<0,001$). Quando o nível SMART de planejamento foi incluído no modelo, a explicação passou para 46,5%, indicando que o grau SMART das metas acrescentou 6,8% na explicação ($F_{2,36}=17,50$; $p<0,001$). Esse resultado sugere que a intervenção, que culminou com a tarefa de elaboração de metas, pode ter de fato contribuído para um aumento no grau de Decisão de Carreira.

5.5 RESULTADOS DO GRUPO FOCAL

A análise dos dados das participações nos quatro grupos focais (CarreiraEAD piloto, CarreiraEAD I, CarreiraEAD II e CarreiraEAD III) permitiu identificar as seguintes categorias:

a) **Falta de Fluência Digital:** Esta categoria está relacionada à carência de familiaridade dos alunos em relação ao AVEA Moodle[®], apesar destes utilizarem tal plataforma em todas as disciplinas da IES. A seguir constam as verbalizações que demonstram essa questão:

- Aluno Q.R.T.²¹ (CarreiraEAD I): “Como funcionam os fóruns? Eu podia ter acesso ao que escrevi em outro dia?”;
- Aluna R.E.S. (CarreiraEAD II): Eu precisei de bastante ajuda da Monitora sobre como funcionava o ‘*site*’, desde a forma como ‘*me logava*’. Mas ela sempre me respondeu bem rápido.”
- Aluno P.K.L. (CarreiraEAD III): “Demorei para entender como eu fazia para abrir os vídeos.”

²¹ As letras não se referem exatamente às iniciais dos nomes e sobrenomes dos participantes do estudo para evitar a identificação destes.

b) **Insuficiente dados para reflexão:** Tal categoria pode ser entendida como a dificuldade dos orientandos em realizar as tarefas de planejamento de carreira e entendê-las como um fim em si mesmas. Dessa forma, alguns orientandos chegaram ao grupo “aguardando” um *feedback* do Orientador para validar o processo, conforme pode ser observado nas falas abaixo:

- Aluna D.P.R. (CarreiraEAD I): “Estou curiosa para saber o que você vai me dizer sobre o que devo fazer com a minha carreira”;
- Aluno T.U.B. (CarreiraEAD II): “Fiquei imaginando no que você pensava quando respondia as minhas perguntas. Você vai me dizer hoje se fiz tudo certo?”;
- Aluno P.K.L. (CarreiraEAD III): “Eu fiz bem rápido porque achei que no final você ia me dizer como eu devia fazer com a minha vida profissional.”

c) **Falta de compreensão em relação a alguns conceitos envolvidos no CarreiraEAD:** Esse item está relacionado com a dificuldade de entendimento em relação a algumas tarefas propostas no processo de planejamento de carreira, através do CarreiraEAD, especialmente a REA e as metas SMART, nas quais a maior dificuldade foram às dimensões S (Específica) e M (Mensurável).

- Aluno F.L. (CarreiraEAD Piloto): “Eu não entendi muito como fazer as metas. Você pode me dizer se eu fiz certo?”;
- Aluna T.R. (CarreiraEAD Piloto): “Muito difícil terminar todo o trabalho. O que eu devia ter feito para planejar as metas? (...) O que são metas SMART?”;
- Aluna D.P.R. (CarreiraEAD I): “O problema maior foram as questões repetidas. Sempre aparecia uma roda colorida para (eu) preencher”;
- Aluno P.N.M. (CarreiraEAD II): “Difícil de entender como vocês queriam que nós fizéssemos as metas. Poderia ter sido dado um exemplo de meta”;
- Aluno T.H. (CarreiraEAD III): “Complicado aquela figura redonda. Era para ver se eu estava falando a verdade que ela aparecia tantas vezes?”.

d) **Dificuldade em relação aos prazos estipulados no cronograma:** Essa categoria está relacionada a menor capacidade de planejamento em relação ao cronograma apresentado. No CarreiraEAD III, por exemplo, os alunos que acessaram o ambiente após o prazo

estabelecido, referiram que realizaram a maior parte das atividades em um mesmo dia, conforme pode ser percebido a seguir:

- Aluna C.V. (CarreiraEAD Piloto): “O problema é que eu tinha muitas coisas para fazer. Podia ter sido dado mais tempo.”
- Aluno Q.R.T. (CarreiraEAD I): “Tinha um cronograma? Que estranho porque não me lembro disso. Eu vi que algumas vezes eu não via todo o site.”
- Aluno P.N.M. (CarreiraEAD II): “Eu só me dava conta que tinham prazos para cada atividade quando recebia o contato (da Monitora) me lembrando disso.”
- Aluno P.L.T. (CarreiraEAD III): “Como eu iria ter diferentes sentimentos (estados afetivos) num mesmo dia?”

5.6 RETOMANDO AS IDEIAS DO CAPÍTULO

Cabe mencionar, como considerações finais dos resultados, as respostas aos objetivos específicos previamente mencionados:

a) **Verificar se as características de personalidade apresentam relação com os resultados do processo (grau de decisão, qualidade do plano, conclusão do processo);**

Há evidências de que os comportamentos que caracterizam o planejamento de carreira estão relacionados com traços de personalidade, como a conscienciosidade, a estabilidade emocional, o locus de controle interno, a autonomia, a persistência, a criatividade/ abertura a experiências e a tomada de risco calculado (OURIQUE, 2010; GENDRE et al, 2011, COSTA & MCCREA, 2008)

De maneira interessante, Sampson, Dikel e Osborn (2011) salientam que clientes com baixa prontidão para resolverem problemas terão mais dificuldades na orientação de carreira a distância, sendo que o aconselhamento a distância não é apropriado para todos os clientes. Sendo assim, a amostra revelou um prognóstico de dificuldade em relação ao planejamento de carreira. De qualquer forma, os resultados em relação às metas SMART foram evidências de que vivenciar o processo proposto pelo CarreiraEAD teve um impacto positivo nos participantes. Talvez as características de personalidade tenham influenciado na dificuldade de engajamento e aproveitamento dos Fóruns, não sendo observada evidência de diferenças significativas entre os grupos com e sem mediação nas metas SMART, como era a hipótese inicial.

b) Identificar a eficácia do CarreiraEAD em termos de grau de decisão e da qualidade do plano

A fim de verificar a eficácia do CarreiraEAD, foi realizada a EDC (pré e pós intervenção), a avaliação de metas SMART por juízes independentes e, de forma qualitativa, a aplicação da metodologia grupo de foco (grupo focal).

Os achados encontrados são esclarecedores. O resultado do tamanho de efeito ($\eta^2 = 0,221$) sugere que a diferença entre pré e pós foi bastante relevante em relação à EDC.

Em relação à qualidade do plano, foi possível perceber que, aparentemente, a intervenção ajudou a produzir metas SMART. Já as análises das respostas do grupo focal sugerem que a maior dificuldade dos participantes estava relacionada à falta de fluência digital.

Dessa forma, assim como aponta a literatura, os alunos que realizam uma intervenção a distância que possibilite o autoconhecimento e a planificação das metas elevam seus níveis de segurança em relação às suas escolhas de carreira. Tais resultados corroboram as pesquisas de Monks, Conway e Dhuigneain (2006) nas quais um processo similar clareou os objetivos de carreira dos estudantes e a compreensão de como a graduação se encaixa em seus planos de vida. De forma convergente, os participantes da condição de tratamento monitorado, no estudo de Herman (2009), relataram maiores ganhos de comportamento na exploração de carreira.

c) Verificar se a presença de intervenções de um orientador ao longo do processo tem relação com os resultados (grau de decisão, qualidade do plano, conclusão do processo), quando comparado a uma situação sem intervenção;

Nesse item, não foi possível perceber muitas diferenças entre os grupos com Mediação e sem Mediação. A hipótese que se levanta a fim de justificar tais achados é o fato de os alunos terem explorado pouco os Fóruns, motivados tanto pelo desconhecimento da ferramenta, apesar desta ser utilizada em todas as disciplinas na IES, quanto pela dificuldade de reflexão, autonomia e persistência decorrentes das características de personalidade supracitadas.

A IES da amostra é composta majoritariamente por alunos da classe econômica C/B1 (IBGE), que caracteriza a maioria da população do Brasil, na atualidade. Apesar da amostra não ser representativa da população de universitários brasileiros ou mesmo do Rio Grande do Sul, propõe-se uma discussão a respeito: será que a modalidade a distância através do computador pessoal é a melhor forma de possibilitar o planejamento de carreira a distância

para esse público? Pesquisas apontam que a experiência de clientes e o conforto com o uso das ferramentas necessárias para o aconselhamento a distância é um fator de desempenho (SAMPSON, DIKEL & OSBORN, 2011). Outros estudos, inclusive, sugerem que uma forma de acessar o maior número de pessoas é realizar intervenções através de celular, tendo em vista a fluência que as pessoas possuem em relação a essa tecnologia (MALLEN, DAY & GREEN, 2003). São aspectos para serem pensados em novos estudos decorrentes deste, tendo em vista que os participantes desse estudo demonstraram, de forma geral, uma dificuldade em ‘desvendar’ a ferramenta.

d) Verificar se os estados de ânimo dos participantes durante o processo apresentam relação com os resultados (grau de decisão, qualidade do plano, conclusão do processo);

Um teste de comparações de médias (teste *t* de Student) indicou haver diferenças estatisticamente significativas no escore geral de estado afetivo entre participantes persistentes e desistentes, no CarreiraEAD. Os participantes que persistiram apresentaram estados ou fenômenos afetivos mais positivos. Nesse sentido, cabe resgatar os achados de Salmela-aro et al (2009) os quais apontam que estados afetivos negativos durante a faculdade fazem com que o indivíduo não se foque nos trabalhos acadêmicos, criando estratégias de fuga e, por sua vez, gerando baixa *performance* na carreira. Esse resultado, entendido a partir das relações com a literatura, sugere trabalhos de intervenção da IES junto a seus alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS, DESAFIOS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O trabalho desenvolvido nesta Tese teve por objetivo investigar a possibilidade de o participante realizar a planificação de suas metas de carreira de um modo mais adequado a seus traços de personalidade, a partir de uma intervenção de carreira não presencial, mediada por um Objeto de Aprendizagem, o CarreiraEAD.

As transformações do mundo do trabalho, a crescente imprevisibilidade das trajetórias profissionais e o foco nas questões comportamentais dos trabalhadores tornam cada vez mais complexo o desenvolvimento das carreiras ao longo da vida, o que exige um maior comprometimento dos indivíduos nesse processo. Diante desse cenário, a demanda por serviços de orientação e aconselhamento em relação à carreira vem aumentando gradativamente (LASSANCE, 2003). Assim, as intervenções via internet podem ajudar a superar os obstáculos geográficos, psicológicos, físicos e financeiros para o acesso às intervenções psicossociais e aos serviços de aconselhamento.

Tendo como referência as teorias de Super, Savickas, Holland, Scherer e o modelo dos Cinco Grandes Fatores da Personalidade (*Big Five*) o objetivo deste trabalho foi desenvolver e validar um Objeto de Aprendizagem que proporcionasse a realização de intervenções de carreira no formato a distância. Além disso, o intuito desses anos de estudo envolvidos com o Doutorado era verificar a possibilidade de os educandos/orientandos²² realizarem a planificação de suas metas através de uma intervenção na modalidade a distância e identificar, para isso, que tipo de mediação era mais adequada, além de verificar a relação da eficácia do processo com as características de personalidade dos participantes.

Para realizar o estudo, o CarreiraEAD foi desenvolvido com o apoio de uma equipe interdisciplinar. Trata-se de um Objeto para apoio ao planejamento, suportado em um AVEA (Moodle®). Um estudo piloto realizado com dez alunos demonstrou as ‘lapidações’ necessárias da versão final antes da coleta da amostra para o estudo principal, no qual participaram 60 pessoas, divididas em três modalidades de tratamento, de acordo com diferentes formatos de Mediação do Orientador.

Diante desse cenário desafiador, é importante ressaltar que a vivência da interdisciplinaridade foi uma grande experiência não apenas nas disciplinas do Doutorado, mas na forma de Orientação dessa Tese, pela diferente formação de Orientador e Coorientador. Além disso, foram as relações interdisciplinares entre Psicólogos, *Designer*,

²² Para esta Tese as expressões orientando, educando e alunos foram utilizadas indiscriminadamente e referem-se aos participantes do estudo.

Educadores e Programadores que possibilitaram a criação do CarreiraEAD. Conforme apontam Leite, Behar e Becker (2009), essa área é de “natureza interdisciplinar” (p. 142) e suas práticas e objetos de estudo se constituem na inter-relação entre as disciplinas envolvidas através de interação, interlocução e cooperação.

Como próximos passos, sugere-se uma pesquisa longitudinal com os participantes dessa pesquisa a fim de reconhecer o quanto as metas foram atingidas e a relação do impacto das mesmas na carreira, no sentimento de autoeficácia e na empregabilidade. A pesquisa sobre diferenças individuais em aspectos de adaptabilidade de carreira também se mostra particularmente relevante para o melhor entendimento dos dados, neste contexto. O aprofundamento dos estudos dessa pesquisa é recomendado como subsídio ao delineamento de programas de desenvolvimento de carreira, especialmente na modalidade virtual, adequados às características de diferentes populações. Magalhães (2007), por exemplo, sugere que a capacidade de enfrentamento de transições de carreira pode ser desenvolvida a partir do treinamento em habilidades sociais e assertividade.

Além disso, através do estudo apresentado nessa Tese, foi possível perceber que o CarreiraEAD vai proporcionar maiores reflexões se os textos de apoio forem ampliados, especialmente em relação às metas SMART. Foi notável a dificuldade dos alunos em relação às dimensões S (Específica) e, principalmente, M (Mensurável).

Outros avanços interessantes estão relacionados ao nivelamento dos conhecimentos em relação ao Moodle e ao fato de serem proporcionados espaços de discussão em grupo, em algum momento do processo. Os alunos poderiam, por exemplo, escolher se gostariam de compartilhar o Fórum. O grupo possibilita um espaço de escuta, além de ser uma prática adequada ao surgimento de um genuíno espírito coletivo, pois oferece referências teóricas e ferramentas práticas para a construção de subjetividades mais voltadas ao bem comum e ao respeito mútuo (MORAES, 2011), aspectos importantes no planejamento de carreira. Um botão de apoio que acesse diretamente o contato com o Psicólogo no formato síncrono, conforme apresentado no modelo de Sampson, Dikel e Osborn (2011), também é uma alternativa a ser estudada.

Tendo em vista que a abordagem aqui destacada pode ser utilizada tanto em cursos presenciais, quanto na modalidade a distância, uma das limitações do estudo foi a falta da comparação com a modalidade presencial, a qual é prática diária da Pesquisadora. Como trabalhos futuros, julga-se oportuno investigar a diferença desses resultados para a modalidade presencial, além das diferenças em relação às competências do Orientador de

Carreira tratando-se das duas modalidades. Outras mensurações pré e pós testes também seriam interessantes.

A partir dos resultados foi possível perceber que os participantes que persistiram apresentaram estados ou fenômenos afetivos mais positivos. Dessa forma, recomendam-se para a IES intervenções específicas para este fim junto a seus alunos, além da inclusão deste olhar nas demais disciplinas a fim de possibilitar aos estudantes desenvolverem maior tolerância à frustração e persistência.

Considerando a necessidade de um foco para o estudo, apenas algumas variáveis do L.A.B.E.L.[®] foram utilizadas, talvez menos de 10% do que o instrumento pode oferecer. Dessa forma, em estudos futuros, urge a importância de tais correlações.

Outra perspectiva de continuação do trabalho desenvolvido na presente Tese é investigar a acessibilidade²³ do CarreiraEAD, tendo em vista a equipe vislumbrar a utilização do mesmo em diferentes contextos e realidades do Brasil.

E, no intuito de conduzir a uma finalização dessa Tese, entende-se que a grande contribuição desta pesquisa foi disponibilizar um estudo atual que relacione a Educação à carreira, à Informática e à Psicologia, vindo ao encontro dos objetivos do Programa de Pós-graduação em Informática na Educação (PPGIE) e da nova Resolução do CFP (Anexo B). Diante desse cenário, vale salientar o ‘receio cultural arraigado’ que a área da Psicologia possui em relação a novas tecnologias, ao qual esse estudo está contextualizado como uma proposta na direção de ‘quebrar paradigmas’.

Com base nos resultados alcançados, e mesmo nos ensinamentos proporcionados através das dificuldades verificadas, foi possível perceber que se trata de uma área que requer muito estudo e aprofundamento a fim de possibilitar maiores avanços científicos. Com isso, a intenção é proporcionar planejamento de carreira na modalidade a distância superando os obstáculos geográficos, psicológicos, físicos e financeiros para o acesso aos serviços de aconselhamento de carreira.

Por fim, vale mencionar o fato da IES que disponibilizou a coleta da amostra já ter manifestado interesse em utilizar o CarreiraEAD para todos os seus alunos a partir de 2014. Novas iniciativas nesse sentido serão vislumbradas nos próximos meses. A contribuição para a comunidade científica consta no Apêndice G.

²³ Acessibilidade representa para o usuário não só o direito de acessar a rede de informações, mas também o direito de eliminação de barreiras arquitetônicas, de disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos. (Acessibilidade Brasil, 2006).

REFERÊNCIAS

- ABRAEAD 2008. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.
- AMABILE, T. M. et al. The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 66, p, 950-967, 1994.
- AMANTE, L. & MORGADO, L. **Metodologia de Concepção e Desenvolvimento de Aplicações Educativas**: o caso dos materiais hipermédia. Lisboa: Edição Universidade Aberta: Discursos – perspectivas em educação, 2001. p. 27-44.
- ANASTASI, A. & URBINA, S.. **Testagem Psicológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- ANTHONY, K. & JAMIESON, A. **Guidelines for online counselling and psychotherapy**. 2. ed. including guidelines for online supervision. Rugby: BACP Publishing, 2005.
- BACANLI, F.. Personality characteristics as predictors of personal indecisiveness. **Journal of Career Development**, v. 32, n.4, p. 320-332, 2006.
- _____. Human Agency in Social Cognitive Theory. **American Psychologist**, v. 44, p. 1175-1184, 1989.
- _____. **Self-efficacy**: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977b.
- BARAK, A, KLEIN, B., & PROUDFOOT, J. G. Defining Internet-supported therapeutic interventions. **Annals of Behavioral Medicine**, v. 38, n. 1, p. 4-17, 2009.
- BARRICK, M. R., MOUNT, M. K. & GUPTA, R. Meta-analysis of the relationship between the five-factor model of personality and Holland's occupational types. **Personnel Psychology**, v. 56, n. 1, p.45-75, 2003.
- BECK, R.J. (2001) **Learning objects**: What? Center for Internation Education. Univesity of Wisconsin. Milwaukee.
- BEHAR, P. A (Org). **Competências em educação a distancia**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- _____; et al. Educação a distância e competências: uma articulação necessária. In: _____. (Org). **Competências em educação a distancia**. Porto Alegre: Penso, 2013b, p. 42-54.
- _____. (org.) **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____; et al.. Objeto de aprendizagem CompEAD - Competências na EAD: professores e tutores na ação pedagógica a distância. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 21. 2009. **Anais...** Disponível em: <<http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>>. Acesso em: 27 nov. 2009.

_____; GASPAR, M. I. Uma perspectiva curricular com base em objetos de aprendizagem. **Virtual Educa Brasil**, São José dos Campos, SP. 2007.

_____; et al. RODA Rede Cooperativa De Aprendizagem: uma proposta de ambiente virtual para educação à distância. **RENOTE**. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 3, p. 01, 2005.

BERCHT, M. **Em direção a agentes pedagógicos com dimensões afetivas**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 152 f. Tese (Doutorado em Ciências da Computação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação, Instituto de Informática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

BERNES, K. B., BARDICK, A. D. & ORR, D. J.. Career guidance and counseling efficacy studies: An international agenda. **International Journal of Educational and Vocational Guidance**, v. 7, p. 81-96, 2007.

BLAKE, R. & SACKETT, S.. Holland's Typology and the Five-Factor Model: A rational-empirical analysis. **Journal of Career Assessment**, v. 7, n. 3, p. 249-279, 1999.

BLEIER, J. K. The impact of career counseling plus DISCOVER (Internet version) on the academic achievement of high school sophomores at risk for dropping out of school. **Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering**, p. 68, 2007.

BOLLES, R. N.. **Como conseguir um emprego e descobrir a profissão dos seus sonhos**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1998.

BOTELHO, F.V.U. & VICARI, R. M. Avaliação da eficácia de Curso a Distância – Explorando a qualidade dos processos interativos. **Informática na Educação: teoria & prática** Porto Alegre, v.12, n.1, jan./jun., 2009.

BOWLING A. **Measuring disease**: a review of disease specific quality of life measurement scales. Philadelphia: Open University Press, 1997.

BRADLEY, G., & RUSSELL, G.. Computer experience, school support and computer anxieties. **Educational Psychology**, v. 17, n. 3, p. 267–284, 1997.

CAMPOS, K.. **Construção de uma escala de empregabilidade**: competências e habilidades pessoais, escolares e organizacionais. São Paulo: USP, 2006. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2006.

CANÁRIO, R. et al.. **Formação profissional contínua na administração local: para uma orientação estratégica**. 2002. Disponível em: ><http://www.programaforal.gov.pt>>. Acesso em: 22 jan. 2005.

CAPEL, R.. **Théories et Techniques de Base en Analyse de Données** - Cours 2008. Université de Lausanne, Faculté des Sciences Sociales et Politiques, 2008.

CASTELLS, M.. **A sociedade em rede**. 2. ed.. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CLARK, G. Experimental evaluation of an interactive internet career guidance program for parents of gifted girls. **Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering**, n. 61, p. 5555, 2001.

_____. et al.. Interactive career counseling on the internet. **Journal of Career Assessment**, v. 8, p. 85-93, 2000.

CLIFFORD, V. A.. The Development of Autonomous Learners in a University Setting. **Higher Education Research and Development**, v. 18, n. 1, p. 115-128, 1999.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA- CFP. **SATEPSI- Lista dos testes aprovados**. Disponível em: <<http://www.pol.org.br>>. Acesso em: 03 mar. 2013

COSTA, F. R. **Escalas de Personalidade de Comrey**. São Paulo, Vetor, 2003.

COSTA, SILVA & WELTER, 2013. Avaliação Psicológica e Informática (pôster).: In: CONGRESSO BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA, VI E CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN PSICOLÓGICA, IX. **Anais....** 2013.

COSTA Jr, P. T. & MCCRAE, Robert. **Inventário de Personalidade**. NEO Revisado e Inventário de Cinco grandes fatores. São Paulo: Vetor editora, 2010.

COSTA, P. T., MCCRAE, R.R. & HOLLAND, J.L. Personality and vocational interests in na adult sample. **Journal off Applied Pshychology**, v. 69, p. 390-400, 1984.

_____; _____. Validation of the Five Factor Model of Personality across instruments and observers. **Journal of Personality and Social Social Psychology**, v. 52, n. 1, p. 81-90, 1987.

COTTRELL, S . **Skills for Success**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003.

DANTON, JR. Dia da Internet pede uso mais consciente. **Correio do Povo**, Porto Alegre, p. 6, 7 fev. 2011.

DAVIDSON, R. J.. Toward a biology of personality an emotion. **Annals of the NY Academy os Sciences**, v. 935, p. 191-207, 2001.

DEBUS, M. Manual de excelência em la investigación mediante grupos focales. In: ESPERIDIÃO, Elizabeth. **Reflexões sobre a utilização do grupo focal como técnica de pesquisa**. São Paulo: Fundação Editora de UNESP, 2004.

DI STÉFANO, H. **Líder Coach: líderes criando líderes**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

DINIZ, L., & MELLO, F.. Corra, Justiça, corra... **Revista Veja**, p. 118-121, 22 dez. 2010.

DUARTE, M. E. A Construção da Vida: Um Novo Paradigma para Entender a Carreira no Século XXI. **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology**, v. 44, n. 2, p. 203-217, 2010.

DUTRA, J. S. **Administração de Carreira: uma proposta para repensar a gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 2010.

EISENSTEIN, E. **The printing revolution in early modern Europe**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

FARAH, R.M. **Orientação Psicológica Via Internet – NPPI**. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/clinica/servicos/nppi.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

FAVERO, Rute Vera Maria. ESTRATÉGIAS PARA DETECÇÃO PRECOCE DE PROPENSÃO À EVASÃO. **RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 16, n. 2, jul. 2013

FELDMAN, The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. **Human Resource Management Review** 13 (2003) 499–531.

FINCATO, D. Teletrabalho ou escravidão digital? **Correio do Povo**, Porto Alegre, p. 2, 8 abr. 2011.

FORGAS, J. P. **Felling is believing?** The role of processing strategies in mediating affective influences of belief: how feeling influence thoughts. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.

FOUAD, N., COTTER, E. W. & KANTAMNEMI, N.. The effectiveness of a career decision making course. **Journal of Career Assessment**, v. 17, p. 338-347, 2009.

GATI, I. & ASULIN-PERETZ, L.. Interest based self-help career assessment and interventions: Challenges and implications for evidence-based career counseling. **Journal of Career Assessment**, v. 19, p. 259-273, 2001.

GATTI, B. A.. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. et al. Perceived benefits of using an Internet-based interactive career planning system. **Journal of Vocational Behavior**, v.62, p.272-286, 2003.

GENDRE, F., CAPEL, R. & R. OSWALD, **Manual prático L.A.B.E.L.** Moityca. Rio de Janeiro, 2011

_____; _____. Manual prático L.A.B.E.L. Moityca. Rio de Janeiro, 2010

_____; _____. **L.A.B.E.L.**®, Manual Prático, 15. ed.. São Paulo: Ed. Moityca, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIOVANAZZO, Renata A. *Focus Group* em pesquisa qualitativa: fundamentos e reflexões. **Revista Administração Online**, v. 2, n. 4, out.-dez. 2001. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art24> Acesso em: 10 de março de 2013.

GOSS, S., & ANTHONY, K.. Ethical and practical dimensions of online therapy. In: BOLTON, G. et al. (Eds.). **Writing cures**. Hove: Brunner-Routledge, 2004, p. 170-178.

_____; _____. Technology in counselling and psychotherapy: A practitioner's guide. London: Palgrave. **Psychotherapy Journal**, v. 13, n. 2, p. 14-15, 2003.

_____; _____. Virtual counsellors whatever next? **Counselling and Psychotherapy Journal**, v. 13, n. 2, p. 14-15, 2002.

_____; et al. The challenge of the internet. **Counselling**, v. 10, n. 1, p. 37-43, 1999.

GREENHAUS, H., CALLANAN, G. & KAPLAN, E.. The role of goal setting in career management. **The International Journal of Career Management**, v. 7, n. 5, p. 3-12, 1995.

GUICHARD, J. & HUTEAU, M.. **Psicologia da Orientação**. Lisboa: Grafitimbre, 2002.

HARTMAN, R. & BETZ, N.. The Five-Factor Model and career self-efficacy: General and domain-specific relationships. **Journal of Career Assessment**, v. 15, n. 2, p. 145-161, 2007.

HAVIGHURST, R. (1953). **Human development and education**. New York: McKay, 1953.

HERMAN, S.. Career HOPES: *An Internet-delivered career development intervention*. **Computers in Human Behavior**, v. 26, p. 339-344, 2009.

HILTZ, S. R.. The virtual classroom: Software for collaborative learning. In: BARRETT, E. (Ed.). **Sociomedia: Multimedia, hypermedia, and the social construction of knowledge**. Technical communication and information systems. Cambridge, MA: MIT Press, 1992, p. 347-368.

HOGAN, J. & HOLLAND, B.. Using theory to evaluate personality and job performance relations: a socioanalytic perspective. **Journal of Applied Psychology**, v. 88, p. 100-112, 2003.

_____. **Making vocational choices**: A theory of vocational personalities and work environments. 3. ed. Odessa: Psychological Assessment Resources, 1997.

_____. **Making Vocational Choice**: A theory of vocational personalities & work environments. Toronto. Canada: Prentice-Hall, 1985.

_____; FRITZSHE, B. A. & POWELL, A. B.. **SDS Self-Directed Search Technical Manual**. Flórida: Psychological Assessment Resources, 1994a.

_____. **The occupations finder (Form R)**. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1994.

_____. **Técnica de la elección vocacional**: Tipos de personalidad y modelos ambientales México: Trillas, 1975.

_____. Explorations of a theory vocational choice and achievement: II A four-year prediction study. **Psychological Reports**, v. 12, p. 547-594, 1963.

HORNYAK, D. A.. Utilizing cognitive information processing theory to assess the effectiveness of DISCOVER on college students' career development. **Dissertation Abstracts International**: Section A: Humanities and Social Sciences, v. 68, p. 2319, 2007.

HUTZ, C.S. *et al.*. O desenvolvimento de marcadores para a avaliação da personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.11, n. 2, p. 395-415, 1998.

IEPSEN, E. F. **Ensino de Algoritmos**: Detecção do Estado Afetivo de Frustração para Apoio ao Processo de Aprendizagem. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

JAQUES, P. A. LEHMANN, M PESTY, S Evaluating the affective tactics on emotional pedagogical agent. In: ACM SYMPOSIUM ON APPLIED COMPUTING HUMAN COMPUTER ITERATION TRACK, 2009, **Hawai proceedings**, NY, 2009, v. 1, 104-109

JIN, L., WATKINS, D. & YUEN, M.. Personality, career decision self-efficacy and commitment to the career choices process among Chinese graduate students. **Journal of Vocational Behavior**, v. 74, p. 47-52, 2009.

JOLY, M. & NORONHA, A.P. Reflexões sobre a construção de instrumentos psicológicos informatizados. In: NORONHA et al. **Facetas do fazer em Avaliação Psicológica**. São Paulo: Vetor, 2006, p. 95-105.

JONES, W. P. et al. Web-assisted vocational test interpretation. **Journal of Employment Counseling**, v. 39, p. 127–137, 2002.

KIDD, J. The outcomes of effective career discussion at work. **Journal of Vocational Behavior**, v. 62, p. 119-133, 2003.

_____. Emotion: An Absent Presence in Career Theory. **Journal of Vocational Behavior**, v. 52, p. 275-288, 1998.

KIESLER, S. B., & KRAUT, R. Internet use and ties that bind. Reply to comments. **American Psychologist**, v. 54, 783-784, 1999.

_____; SIEGAL, J., & MCGUIRE, T. W.. Social psychological aspects of computer mediated communication. **American Psychologist**, v. 39, p. 1123–1134, 1984.

KOVALSKI, T. M. & HORAN, J. J.. The effects of Internet-based cognitive restructuring on the irrational career beliefs of adolescent girls. **Journal of Cognitive Psychotherapy**, v.13, n.2, p. 145-152, 1999.

KRACKE, B.. The role of personality, parents and peers in adolescents career exploration. **Journal of Adolescence**, v. 25, p.19-30, 2002.

KRIESHOK, T. S.; BLACK, M. D. & MCKAY, R. A.. Career decision making: The limit of rationality and the abundance of no conscious processes. **Journal of Vocational Behavior**, v. 75, p. 275-290, 2009.

KRUEGER, Richard A. & CASEY, Mary Anne. **Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research**. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000.

LAGO, C.; BAUGHAN, R. & COPINGER-BINNS, P.. **Counselling online ... Opportunities and risks**. BAC special report. Rugby: BAC, 1999.

LARSON, L., ROTTINGHAUS, P. J. & BORGEN, F.. Meta-analyses of Big Six interests and Big Five personality factors. **Journal of Vocational Behavior**, v. 61, p. 217-239, 2002.

LASSANCE, M. C. P., PARADISO, A. C., & SILVA, C. B. (2011). Terceira demanda-chave para a orientação profissional: Como ajudar o indivíduo a desenvolver sua carreira? Enfoque desenvolvimentista e evolutivo. In: M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.). **Compêndio de orientação profissional e de carreira: Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos**. V. 1. São Paulo: Vetor, 2011, p. 135-166.

_____; SARRIERA, J. C.. Carreira e saliência de papéis: Integrando o desenvolvimento pessoal e profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 10, n. 2, p. 15-32, 2009.

LASSANCE, M. C. P.; BARDAGI, M. P., & TEIXEIRA, M. A. P.. Avaliação de uma intervenção cognitivo-evolutiva em orientação profissional com um grupo de adolescentes brasileiros. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.10, n.1, p. 23-32, 2009.

_____. Adultos com dificuldades de ajustamento ao trabalho: ampliando o enquadre da orientação vocacional de abordagem evolutiva. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6, n. 1, p. 41-51, 2005.

_____; SPARTA, M. A orientação profissional e as transformações do mundo do trabalho. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.4, n.1/2, 13-19, 2003.

_____. A orientação profissional e a globalização da economia. **Revista da Associação Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, v.1, p. 71-80, 1997.

LEITE, BEHAR, P. e BECKER. A construção de ambientes virtuais de aprendizagem através de projetos interdisciplinares. In: _____. (org.) **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 114-145.

LIMONGE, N. Testes informatizados – uma nova visão. **Revista psicologia e informática**. CFP/SP. 2006.

LOGUE, C. T.; et al. Vocational interest themes and personality traits in relation to college major satisfaction of business students. **Journal of career assessment**, v. 33, n. 3, p. 269-295, 2007.

LONDON, M.; STUMPH, S. **Managing carrers**. Addison-Wesley: Califórnia, 1982.

LONGHI, M. T. **Mapeamento de aspectos afetivos em um ambiente virtual de aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

_____; BEHAR, P. A.; BERCHT, M.. A busca pela dimensão afetiva em ambientes virtuais de aprendizagem. In: _____. (org.) **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 204-231.

LOUNSBURY, J.; HUTCHENS, T. & LOVELAND, J. An investigation of Big Five personality traits and career decidedness among early and middle adolescents. **Journal of Career Assessment**, v. 13, n. 1, p. 25-39, 2005.

_____. *et al.*. An Investigation of career decidedness in relation to Big Five personality constructs and life satisfaction. **College Student Journal**, v.33, n. 4, p. 646-52, 1999.

MCCRAE, R E COSTA, P.. **NEO PI-R**: Inventário de Personalidade Neo revisado. São Paulo: Vetor, 2010.

MAGALHÃES, M. O. Relação entre ordem de nascimento e interesses vocacionais. **Estudos de Psicologia**, v. 25, n.2, p. 203-210, 2008.

_____; GOMES, W.. Personalidades vocacionais e processos de carreira na vida adulta. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n. 1, p. 95-103, 2007.

MALHOTRA, Naresh K.. **Pesquisa de Marketing: Uma Orientação Aplicada**. 6.ed.. Porto Alegre: Bookman, 2012. Disponível em: <vbk:9788540700628#page(139) >. Acesso em: 01 jan. 2012.

_____. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MALLEN, M. J. et al. Online counseling: Reviewing the literature from a counseling psychology framework. **Counseling Psychologist**, v. 33, p. 819–871, 2005.

MANSÃO, C. S. M. & YOSHIDA, E. M. P.. SDS - Questionário de Busca Auto-Dirigida: precisão e validade. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 2, n. 1, p. 67-79, 2006.

_____. **Interesses profissionais: validação do Self-Directed Search Career Explorer - SDS**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade de Campinas, 2005.

MARTINS, H. **Gestão de carreiras na era do conhecimento: abordagem conceitual & resultados de pesquisa**. Rio de Janeiro: Qualitymark , 2001

MASSETO, M. et al . Formação de professores em ambiente digital: uma experiência interdisciplinar. **Informática na educação: teoria e prática**. Porto Alegre, v.8, n.2, jul/dez. 2005.

MATTAR, J e MAIA, C. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MAYER, J. D. & HANSON, E. Mood congruente judgment over time. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 21, n. 3, p. 237 -244, mar. 1995

MCCORMARCK, M.. **O que ainda não se ensina em Harvard Business Scholl: Novas técnicas de sucesso para o executivo eficaz**. São Paulo: Best Seller, 1989.

MCCRAE, R E COSTA, P. **NEO PI-R: Inventário de Personalidade Neo revisado**. São Paulo: Vetor, 2010.

MCCRAE, R. R., & COSTA, P. T.. Discriminant validity of NEO-PI-R facet scales. **Educational and Psychological Measurement**, v. 52, p. 229-237, 1992.

MCILVEEN, P.. Career development, management, and planning from the vocational

psychology perspective. In: COLLIN, A. & PATTON, W. (Orgs.). **Vocational psychological and organizational perspectives on career: toward a multidisciplinary dialogue**. Career Development Series (3). Rotterdam: Sense Publishers, 2009, p. 63-90.

MEIJERS, F. Career Policy for the contemporary world: dictat or stimulant? **The career learning network**, 1-11, 2002. Disponível em: <<http://www.hihohiho.com>>. Acesso em: 11 jun. 2005.

MIGUEL, et al. Avaliação Psicológica e Informática. (pôster). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA E CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN PSICOLÓGICA, IX. **Anais...** 2013.

MILLIS, K. K., & KING, A.. Rereading strategically: The influences of comprehension ability and a prior reading on the memory for expository text. **Reading Psychology**, v. 22, n. 1, p. 41-65, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MONKS, K., CONWAY. E., & NI DHUIGNEAIN, M.. Integrating personal development and career planning The outcomes for first year undergraduate learning. **Active Learning in Higher Education**, v. 7 n. 1, p.73-86, 2006.

MOORE, M. KEARSLEY, G. **Educação a distancia: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, M.L.A. Procurando compreender o fenômeno grupal. Porto Alegre: PUCRS, 2011 (texto na publicado).

NASCHMIAS, C., & NASCHMIAS, D.. **Research methods in the social science**. London: Arnold, 1996.

NAUTA, M.. Career interests, self-efficacy, and personality as antecedents of career exploration. **Journal of Career Assessment**, v. 15, n. 2, p. 162-180, 2007.

_____. Self-efficacy as a mediator of the relationships between personality factors and career interests. **Journal of Career Assessment**, v. 12, n. 4, p. 381-394, 2004.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M.. Internet e subjetividade: a emergência de uma nova configuração psíquica. In: PSICOLOGIA E INFORMÁTICA: desenvolvimentos e progressos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.11-29

NIELSEN, J. **Ten Usability Heuristics**. 1993. Disponível em: http://www.useit.com/papers/heuristic/heuristic_list.html. Acesso em: 14 ago. 2008.

NOLF, A & NOVO, L. C. **Orientação psicológica via e-mail no NPPI**. Psicologia e Informática. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. São Paulo, CRP/SP, 2006.

NUNES, C. H., HUTZ, C. & NUNES, M.. **Bateria Fatorial de Personalidade – BFP – Manual Técnico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

_____. **Escala de Fontes de Eficácia Percebida**: aplicação com jovens em escolha profissional. Itatiba: USF, 2007. Dissertação (Mestrado em Avaliação Psicológica) - Programa de Pós-Graduação em Avaliação Psicológica, Universidade São Francisco, 2007.

OLIVEIRA, M. C., GUIMARÃES, V. F., & DELA COLETA, M. F.. Modelo desenvolvimentista de avaliação e orientação de carreira proposto por Donald Super. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 7, n.2, 11-18, 2006.

OSWALD, R.. Avaliação da personalidade como preditor de performance: contribuição do L.A.B.E.L.® na área de PO&T. In: PEREIRA, D.F. & BANDEIRA, D. R. **Aspectos práticos da avaliação psicológica nas organizações**. São Paulo: Vetor, 2009.

OURIQUE, L. **Auto-eficácia e personalidade do planejamento de carreira de universitários**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

PELLING, N., & RENARD, D.. Counselling via the Internet _ Can it be done well? **Psychotherapy Review**, v. 2, n. 2, p. 68-72, 2000.

PEREIRA, D. F. et al. **Aspectos Práticos da Avaliação Psicológica nas Organizações (mesa redonda)**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA, VI E CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN PSICOLÓGICA, IX. **Anais...** 2013. (Congresso).

_____; OSWALD & LOPES, 2013. **Atualização em Avaliação Psicológica nas Organizações (mesa redonda)**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA, VI E CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN PSICOLÓGICA, IX. **Anais...** 2013. (Congresso).

_____; TONDO, C. Planejamento de Carreira de herdeiros. In: TONDO, C. **Desenvolvendo a empresa familiar e a família empresária**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PICARD,R. **Affective Computing**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1997. 292p.

PRIMI, R.; MOGGI, M. A., & CASELLATO, E. O.. Estudo correlacional do Inventário de Busca Autodirigida (Self-Directed Search) com o IFP. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 1, p. 47-54, 2004.

_____. et al.. Personalidade, interesses e habilidades: Um estudo correlacional da BPR-5, LIP e do 16PF. **Avaliação Psicológica**, v. 1, p. 61-72, 2002.

_____. Características de personalidade e indecisão profissional. **Psico**, v. 1, p. 82-96, 2001.

_____; ALMEIDA, L.S. Considerações sobre a análise fatorial de itens com resposta dicotômica. **Psicologia teoria, investigação e prática**, v. 3, n. 2, p. 225-234, 1998.

REED, M. B., BRUCH, M. & HAASE, R.. Five-Factor Model of Personality and Career Exploration. **Journal of Career Assessment**, v. 12, n. 3, p. 223-238, 2004.

REYNOLDS, P., & MORRIS, T.. Intimacy as we know it? **Counselling and Psychotherapy Journal**, v. 13, n. 3, p. 11, 2002.

_____. **Psicologia e gestão de pessoas: reflexões críticas e temas afins (ética, competência e carreira)**. São Paulo: Vetor, 2009.

ROBERTI, J. W.; FOX, D. J. & TUNICK, R. H.. Alternative personality variables and the relationship to Holland's personality types in college students. **Journal of Career Assessment**, v. 11, n. 3, p. 308-327, 2003.

ROBINSON, N. K.; et al.. Mining the internet for career information: A model approach for college students. **Journal of Career Assessment**, v.8, p.37-54, 2000.

RODRIGUES, L.M.L. & CARVALHO, M 2005. STI-I: Sistemas Tutores Inteligentes que integram cognição, emoção e motivação. **Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE)**, v.13, n.1, p. 20-34, 2005.

ROGERS, M., CREED, P. & GLENDON, A.. The role of personality in adolescent career planning and exploration: A social cognitive perspective. **Journal of Vocational Behavior**, v. 73, p. 132-142, 2008.

_____; DAY, S. & BORGES, F.. The career futures inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. **Journal of Career Assessment**, v. 13, n. 1, p. 3-24, 2005.

RUTTER, D. R., & STEPHENSON, G. M.. The role of visual communication in synchronizing conversation. **European Journal of Social Psychology**, v. 7, n. 1, p. 29-37, 2009)

SAKA, N., GATI, I. & KELLY, K.. Emotional and personality-related aspects of career-decision-making difficulties. **Journal of Career Assessment**, v. 16, n. 4, p. 403-424, 2008.

SALMELA-ARO et al.. Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. **Journal of Vocational Behavior**, v. 75, p. 162-172, 2009.

SAMPSON, J. P.; DIKEL, Margaret Riley; OSBORN, Debra S.. **The Internet: A Tool for Career Planning**. 3. ed. Broken Arrow (OK): NCDA, 2011.

SARRIERA, J.; ROCHA, K.; PIZZINATO, A. **Desafios do mundo do trabalho**: orientação, inserção e mudanças. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004.

SAVICKAS, M. L. The theory and practice of career construction. In: BROWN, S. D. & LENT, R. L. (Eds.). **Career development and counselling**: Putting theory and research to work. Oxford: John Wiley & Sons, 2005. p. 42-70.

_____. The theory and practice of career construction. In: S. BROWN, & R. LENT (Eds.). **Career development and counseling**: Putting theory and research to work. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Incorporated, 2004, p. 42-70, 2004.

_____; BRIDDICK, W. C. & WATKINS, C. E.. The relation of career maturity to personality type and social adjustment. **Journal of Career Assessment**, v. 10, n. 1, p. 24-41, 2002.

_____. Examining the Personal Meaning of Inventoried Interests During Career Counseling. **Journal of Career Assessment**, v. 3, n. 2, p. 188-201, 1995.

SCARPIN, A. L.& SOARES, D.H.P. Serviço de orientação profissional do LIOP à comunidade: novas formas de atuação. **EXTENSIO – Revista Eletrônica de Extensão**, n. 1, p. 1-6, 2004.

SCHEIN, E.. **Identidade profissional**: Como ajustar suas inclinações a suas opções de trabalho. Nobel, São Paulo, 1996.

SCHERER, K. R. What are emotions? And how can they be measured? , **Social Science Information**, v. 44, n. 4, p.695-729, 2005.

_____; TRAN, V. Effects of emotion on the process of Organization Learning. In: NONAKA, I. (Ed.), **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2001, p. 369-392.

_____. Psychological models of emotion. IN: BOROD, J. (Ed). **The neuropsychological of emotion**. Oxford: New York, Oxfor University Press, 200, p. 137-166.

SEIBERT, S. & KRAIMER, M.. The Five-Factor Model of personality and career success. **Journal of Vocational Behavior**, v. 58, p. 1-21, 2001.

SEVERY, L. E.. Analysis of an online career narrative intervention: ‘What’s my story?’ **Career Development Quarterly**, v. 56, p. 268-273, 2008.

SILVA, C. et. al.. Intervenção com universitários: uma proposta de disciplina de Planejamento de Carreira na graduação. In: LASSANCE, M. (Org.). **Técnicas para o trabalho de Orientação Profissional em grupo**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

SOH, S., & LEONG, F. T. L. Cross cultural validation of Holland's theory in Singapore: Beyond structural validity of RIASEC. **Journal of Career Assessment**, v. 9, p. 115- 133, 2001.

SPACCAQUERCHE, M.E., 2005. Orientação profissional online: uma experiência em processo. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, jun. 2005, v.6, n.1, p.63-74, 2005.

STAGGS, G. D. LARSON, L. M. E BORGEM, F. H. Convergence of specific factors in vocational interests and personality. **Journal of Carrer Assessment**, v. 11, n. 3, 243-261, 2003.

SULER, J. R. **Psychotherapy in cyberspace**. 2000. Disponível em : <<http://www-usr.rider.edu/~suler/psyber/therapy.html>>. Acesso em : 01 jul. 2011.

SUPER, D. E.; SAVICKAS, M. L. & SUPER, C. M.. The life-span, life-space, approach to careers. In: D. BROWN, L.; BROOKS & cols. (Orgs.). **Career choice and development**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996, p. 121-178.

_____; _____. The life-span, life-space approach to careers. In: Brown, D. and Brooks, L (Orgs). **Carrer choice and development**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996, p. 54-61.

_____. *et al.*. **Career development inventory**. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1981.

_____. A theory of vocational development. **American Psychologist**, v. 8, p. 185-190, 1953.

SVERKO, B.; et al. Validity of e-advice: The evaluation of an Internet-based system for career planning. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, v.2, p.193–215, 2002.

SWANSON, J. & D'ACHIARDI, C.. Beyond interests, needs/values, and abilities: Assessing other important career constructs over the life-span. In: S. BROWN, & R. LENT (Eds.). **Career development and counseling: Putting theory and research to work**. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Incorporated, 2004, p. 353-381.

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

_____. **Escalas de Desenvolvimento Vocacional**: Relatório Preliminar, 2010. (Manuscrito não publicado).

TEIXEIRA, M. O., & Barros, A. F. (2010/2011). Orientação e educação? Que relação no paradigma do Life Design? **Revista Portuguesa de Psicologia**, v. 42, 93-99, 2010/2011.

_____; GOMES, W. B. Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário.

Psicologia. **Teoria e Pesquisa**, v. 21, n.3, p. 327-334, 2005.

_____; _____. Estou me Formando... E Agora? Reflexões e Perspectivas de Jovens Formandos Universitários. **Rev. Bras. De Orientação Profissional**, v. 5, n.1, p. 47-62, 2004.

_____; et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, p. 185-202, 2008.

TOKAR, D.M. & SWANSON, J.L. 1995. Evaluation of the correspondence between Holland's vocational personality typology and the five factor model of personality: *Journal of Vocational Behavior*, 52, 246-259.

TOMPKINS BJORKMAN, A. B.. Internet-based attributional retraining and career decision making. **Dissertation Abstracts International**: Section B: The Sciences and Engineering, v. 63, p. 5540, 2003.

TORREZAN, C & BEHAR, P.A.. Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais do ponto de vista do design pedagógico. In: BEHAR, P.A. (org). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TRACEY, J. B. et al.. The Influence of Individual Characteristics and the Work Environment on Varying Levels of Training Outcomes. **Human Resource Development Quarterly**, v. 15, p. 5-24, 2001.

TRAN, V. The influence of emotions on decision-making processes in management teams. **L'influence des Emotions sur les Processus de Prise de Décision dans les Equipes de Cadres**. Faculte De Psychologie et des Sciences de l'Education. Université de Genève. Thèse No 323. 2004.

WATSON, D. & TELLEGEN, A. Toward a consensual suture of mood. **Psychological bulletin**, v. 98, p. 219-235, 2009.

WRIGHT, L. K. et al.. The relationship among constructs in the Career Thoughts Inventory and the Self-Directed-Search. **Journal of Career Assessment**, v. 8, n. 2, p. 105-117, 2000.

XAVIER, M. Estado prevê expansão tecnológica. **Correio do Povo**, Porto Alegre, p. 12, 12 abr. 2011.

APÊNDICE A – CARTAZ PARA DIVULGAÇÃO DO CARREIRAEAD



Carreira EAD

Planejamento de Carreira à Distância

Responsáveis pelo Projeto

Dra. Magda Bercht e Ms.
Daniela Forgiarini Pereira

Objetivo

Realizar o planejamento de carreira mediado pela tecnologia computacional a distância.

Critério para participação

Já ter concluído, no mínimo, 1 semestre do curso.

INSCREVA-SE!

Para participar

envie um e-mail com nome completo e CPF para carreiraead@faders.edu.br com o título "Participação Pesquisa CarreiraEAD".

Alunos da FADERGS

poderão contar como Atividades Complementares (20h).

A intervenção será realizada em três grupos, sendo dois deles com algum tipo de mediação do Orientador e outro sem mediação. Os participantes não

podem escolher o grupo que realizarão a pesquisa. O sorteio dos grupos será realizado pelas Pesquisadoras.

APÊNDICE B –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de verificar a eficácia de um Planejamento de Carreira Virtual. Assim, você está sendo convidado (a) para realizar as atividades desse processo, em um formato a distância. A sua colaboração poderá contribuir para a construção do conhecimento científico e beneficiar perspectivas de intervenção psicológicas futuras. A participação na pesquisa é totalmente voluntária. Esta pesquisa é coordenada pela Professora Dra. Magda Bercht e pela Doutoranda Daniela Forgiarini Pereira, do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com quem podem ser obtidas maiores informações (Av. Paulo Gama, 110 - prédio 12105 - 3º andar sala 332 CEP: 90040-060 - Porto Alegre – RS – Brasil; bercht@inf.ufrgs.br).

Se você tiver dúvidas em relação à pesquisa ou quiser comentar algum aspecto relacionado à mesma pode contatar as Pesquisadoras responsáveis. A participação na pesquisa é voluntária. Portanto, caso não queira participar, você não precisa assinar este termo nem participar da pesquisa. O fato de não querer participar da pesquisa não lhe trará nenhum prejuízo.

Após o encerramento do processo, você pode solicitar uma devolutiva individual. Os resultados globais da pesquisa serão publicados posteriormente em algum periódico ou evento científico da área de psicologia e informática na educação, sem identificação da identidade dos participantes. Na apresentação dos resultados desse trabalho, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (número CAAE 20469713.0.0000.5347).

Pelo presente Termo de Consentimento, eu, _____
declaro que sou maior de 18 anos e que fui informado dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, e estou de acordo em participar da mesma. Fui igualmente informado: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do meu direito de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso me traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de que não serei identificado e de que se manterá o caráter confidencial das informações registradas; d) que as informações obtidas serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável; e) que os dados da pesquisa serão arquivados sob a guarda do pesquisador responsável por cinco anos e depois destruídos.

Data ___/___/___ Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

CarreiraEAD

Fique atento ao Cronograma de Abertura dos Módulos!

13.04
Módulo 1

18.04
Módulo 2

23.04
Módulo 3

28.04
Módulo 4

03.05
Módulo 5

08.05
Módulo 6

Limite para a conclusão das atividades:

13.05
Fechamento
do Moodle

APÊNDICE D - DESCRIÇÃO VÍDEOS BOAS-VINDAS

Olá! Meu nome é Daniela Forgiarini Pereira, sou Psicóloga, e vou acompanhá-lo durante o seu processo de Planejamento de Carreira.

A maioria das pessoas tem ideias vagas a respeito do que querem. Elas sonham sobre o que desejam, sem, contudo, estabelecê-lo com clareza e especificidade.

Se eu o convidasse para uma viagem que durasse anos, a primeira coisa que você perguntaria é: para onde vamos? Entretanto, a maioria das pessoas vem percorrendo esta longa viagem da vida sem se perguntar aonde vai chegar.

O processo de planejamento de carreira proposto pelo CarreiraEAD é composto pelas etapas: Inventário Pessoal, Análise do Presente e Planejamento do futuro.

Antes de iniciarmos o processo, gostaria de ressaltar a importância de planejar a carreira, demonstrando dados de uma importante pesquisa realizada na universidade de Harvard, em 1953, em que foram entrevistados todos os formandos.

Entre as várias perguntas, uma era sobre seus Resultados de vida: o que queriam alcançar no futuro? A pesquisa perguntava também se a pessoa tinha, em algum momento, colocado esses Resultados por escrito.

Somente 3% dos formandos da Universidade tinham por escrito suas metas para o futuro. Vinte anos depois, todos foram novamente entrevistados. Apenas 3% dos formandos que tinham colocado suas metas por escrito ganhavam mais do que os outros 97% juntos! E não é só isso: eles eram os mais saudáveis, os mais alegres e os mais satisfeitos com a vida dentre todos os ex-alunos pesquisados. Além disso, eles apresentavam menores índices de hospitalização.

Os investigadores ficaram tão impressionados com os resultados que resolveram investigar se este grupo era diferente do restante da turma. Será que esse grupo é mais inteligente? Não, não era. Será que este grupo vem de família diferenciada? Não, não vinha. A estrutura familiar deles era similar? Será que esse grupo tirava melhores notas na escola? Também não. Todas as variáveis eram muito parecidas. A única diferença era que o grupo dos 3% tinha registrado por escrito o que iria fazer nos próximos seis meses, um ano, 5, 10, 15, 20 anos após a formatura.

Para o nosso processo, vamos utilizar uma metáfora: uma bússola. Por que uma bússola? Pela busca incessante pelo norte. Sabe-se que “se você não sabe aonde vai, qualquer estrada o levará até lá”. Então, o objetivo do nosso trabalho é que você possa através de todas as atividades fazer metas específicas, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e com uma previsão de tempo para os próximos anos de sua trajetória profissional.

Para entender todas as etapas do processo acesse o próximo item do objeto.

Seja bem-vindo ao CarreiraEAD!

APÊNDICE E - AVALIAÇÃO POR JUÍZES

META SMART

(Indicar na tabela em Excel, nas colunas AVALIAÇÃO)

S – Específica - Pontuação 0, 1, 2 ou 3

0 – O Aluno não conseguiu especificar a meta

1 – O Aluno conseguiu especificar a meta de forma incompleta

2 – O Aluno conseguiu especificar a meta, mas ainda faltam alguns detalhes para torná-la mais específica.

3 – O Aluno conseguiu especificar a meta com muita clareza.

M – Mensurável - Pontuação 0, 1, 2 ou 3

0 – O Aluno não conseguiu deixar a meta mensurável (dimensionar um indicador ou dividi-la em submetas)

1 – O Aluno conseguiu deixar a meta mensurável de forma incompleta

2 – O Aluno conseguiu deixar a meta mensurável, mas ainda faltam alguns detalhes para torná-la mais mensurável.

3 – O Aluno conseguiu mensurar a meta de forma bastante completa, sendo possível perceber, inclusive, prazos em todas as submetas (definiu passo a passo o que vai precisar fazer para alcançar o que deseja).

A – Alcançável

Sim (1) ou Não (0)

R – Relevante

Sim (1) ou Não (0)

T – Temporal

Conseguiu colocar previsão de tempo? Sim (1) ou Não (0)

APÊNDICE F – METAS SMART – INSTRUÇÕES

Nome:

[resposta aberta]

CPF:

[resposta aberta]

1. Indique metas para a área PROFISSIONAL de acordo com as definições SMART

Meta 1

S (específica)

Um evento objetivo, concreto

[resposta aberta]

M (mensurável)

Como saberei que a meta foi atingida?

[resposta aberta]

A (alcançável)

Essa meta é possível?

Sim

Não

R (relevante)

Essa meta é importante?

Sim

Não

T (temporal)

Defina em dias, semanas ou meses quando essa meta estará atingida – concretizada – alcançada. Quando vou poder lhe perguntar se você conseguiu e você vai dizer sim? Especifique se sua resposta será em número de dias, de semanas, de meses ou de anos:

dias

semanas

meses

anos

Coloque o número no campo abaixo:

[resposta aberta]

Meta 2

S (específica)

Um evento objetivo, concreto

[resposta aberta]

M (mensurável)

Como saberei que a meta foi atingida?

[resposta aberta]

A (alcançável)

Essa meta é possível?

Sim

Não

R (relevante)

Essa meta é importante?

Sim

Não

T (temporal)

Defina em dias, semanas ou meses quando essa meta estará atingida – concretizada – alcançada. Quando vou poder lhe perguntar se você conseguiu e você vai dizer sim? Especifique se sua resposta será em número de dias, de semanas, de meses ou de anos:

dias

semanas

meses

anos

Coloque o número no campo abaixo:

[resposta aberta]

Meta 3

S (específica)

Um evento objetivo, concreto

[resposta aberta]

M (mensurável)

Como saberei que a meta foi atingida?

[resposta aberta]

A (alcançável)

Essa meta é possível?

Sim

Não

R (relevante)

Essa meta é importante?

Sim

Não

T (temporal)

Defina em dias, semanas ou meses quando essa meta estará atingida – concretizada – alcançada. Quando vou poder lhe perguntar se você conseguiu e você vai dizer sim? Especifique se sua resposta será em número de dias, de semanas, de meses ou de anos:

- dias
- semanas
- meses
- anos

Coloque o número no campo abaixo:

[resposta aberta]

2. Indique metas para o seu DESENVOLVIMENTO PESSOAL de acordo com as definições SMART

Meta 1

S (específica)

Um evento objetivo, concreto

[resposta aberta]

M (mensurável)

Como saberei que a meta foi atingida?

[resposta aberta]

A (alcançável)

Essa meta é possível?

- Sim
- Não

R (relevante)

Essa meta é importante?

- Sim
- Não

T (temporal)

Defina em dias, semanas ou meses quando essa meta estará atingida – concretizada – alcançada. Quando vou poder lhe perguntar se você conseguiu e você vai dizer sim? Especifique se sua resposta será em número de dias, de semanas, de meses ou de anos:

- dias
- semanas
- meses
- anos

Coloque o número no campo abaixo:

[resposta aberta]

Meta 2

S (específica)

Um evento objetivo, concreto

[resposta aberta]

M (mensurável)

Como saberei que a meta foi atingida?

[resposta aberta]

A (alcançável)

Essa meta é possível?

Sim

Não

R (relevante)

Essa meta é importante?

Sim

Não

T (temporal)

Defina em dias, semanas ou meses quando essa meta estará atingida – concretizada – alcançada. Quando vou poder lhe perguntar se você conseguiu e você vai dizer sim? Especifique se sua resposta será em número de dias, de semanas, de meses ou de anos:

dias

semanas

meses

anos

Coloque o número no campo abaixo:

[resposta aberta]

Meta 3

S (específica)

Um evento objetivo, concreto

[resposta aberta]

M (mensurável)

Como saberei que a meta foi atingida?

[resposta aberta]

A (alcançável)

Essa meta é possível?

Sim

Não

R (relevante)

Essa meta é importante?

Sim

Não

T (temporal)

Defina em dias, semanas ou meses quando essa meta estará atingida – concretizada – alcançada. Quando vou poder lhe perguntar se você conseguiu e você vai dizer sim? Especifique se sua resposta será em número de dias, de semanas, de meses ou de anos:

dias

semanas

meses

anos

Coloque o número no campo abaixo:

[resposta aberta]

APÊNDICE G - CONTRIBUIÇÕES CIENTÍFICAS

A pesquisadora principal desse estudo vem realizando, desde 2009/I, as seguintes contribuições, contemplando a interdisciplinaridade, proposta na Tese:

LONGHI, M. T. ; PEREIRA, D. F. ; BERCHT, M. ; BEHAR, P. A. . Um experimento para compreender como os aspectos afetivos podem ser reconhecidos em ambientes virtuais de aprendizagem. RENOUE. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 7, p. 1-10, 2009.

PEREIRA, D. F. ; BERCHT, M. ; LONGHI, M. T. . Planejamento de Carreira através de um objeto de aprendizagem. RENOUE. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 7, p. 1-9, 2009.

PEREIRA, D. F. (Org.) ; BANDEIRA, D. R. (Org.) . Aspectos Práticos da Avaliação Psicológica nas Organizações. São Paulo: Vetor, 2009. 188p .

BEHAR, P. A. ; PEREIRA, D. F. ; SCHNEIDER, D. ; SOUZA, A. P. . Objeto de aprendizagem CompEAD - Competências na EAD: professores e tutores na ação pedagógica a distância. In: XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2009, Florianópolis. XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Florianópolis, 2009.

PEREIRA, D. F. ; LONGHI, M. T. ; BERCHT, M. ; BEHAR, P. A. . Relações entre Comportamento, Personalidade e Estados de ânimo em AVEA. 2009. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

PEREIRA, D. F. ; BEHAR, P. A. ; SCHNEIDER, D. ; SOUZA, A. P. . Objeto de Aprendizagem CompEAD - Competências na EAD: professores e tutores na ação pedagógica a distância. 2009. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

PEREIRA, D. F. ; TONDO, C. ; BERCHT, M. ; OSWALD, R. . Utilização do L.A.B.E.L.[®] no planejamento de carreira de herdeiros de empresas familiares. 2011. (Apresentação de Trabalho/Outra).

PEREIRA, D. F. BERCHT, M. Sensibilização ao Planejamento de Carreira a Distância. IADIS International Journal on WWWInternet, v. 9, p. 9, 2011.

PEREIRA, D. F. . BERCHT, M. Construção e aplicação de um objeto de aprendizagem para planejamento de carreira. In: III Congresso Latinoamericano de Orientação profissional e de Carreira, 2011. Construção e aplicação de um objeto de aprendizagem para planejamento para planejamento de carreira, 2011.

PEREIRA, D. F. ; BERCHT, M. ; TEIXEIRA, M. . Aplicação da Avaliação Psicológica em um Contexto de Planejamento de Carreira a Distância. 2011. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

PEREIRA, D. F. ; BERCHT, M. ; TEIXEIRA, M. ; OSWALD, R. . Sensibilização ao Planejamento de Carreira a Distância. 2011. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

PEREIRA, D. F. ; BERCHT, M. ; OSWALD, R. . “Utilização do L.A.B.E.L.[®] no Planejamento de Carreira.” VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica XV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Julho/2011 – Universidade de Lisboa.

PEREIRA, D. F. Coordenação Mesa Redonda. Aspectos práticos da Avaliação Psicológica nas Organizações. VI Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica. 2013.

PEREIRA, D. F. Coordenação Mesa Redonda. Novas tendências na avaliação psicológica nas organizações. VI Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica. 2013.

PEREIRA, D. F. ; BERCHT, M.; CarreiraEAD: objeto de planejamento de carreira a distância. Mostra SEAD, 2013.

ANEXO A – RESOLUÇÃO CFP 012/ 2005

RESOLUÇÃO CFP Nº 012/2005

Regulamenta o atendimento psicoterapêutico e outros serviços psicológicos mediados por computador e revoga a Resolução CFP Nº 003/2000.

O CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais,

CONSIDERANDO que, de acordo com o Código de Ética Profissional do Psicólogo é dever do psicólogo prestar serviços psicológicos de qualidade, em condições de trabalho dignas e apropriadas à natureza desses serviços, utilizando princípios, conhecimento e técnicas reconhecidamente fundamentados na ciência psicológica, na ética e na legislação profissional;

CONSIDERANDO que, de acordo com o Código de Ética Profissional do Psicólogo, é dever do psicólogo respeitar o sigilo profissional a fim de proteger, por meio da confidencialidade, a intimidade das pessoas, grupos ou organizações, a que tenha acesso no exercício profissional;

CONSIDERANDO o disposto no Código de Ética Profissional do Psicólogo sobre a realização de estudos e pesquisas no âmbito da Psicologia;

CONSIDERANDO o princípio fundamental do Código de Ética Profissional do Psicólogo que determina que o psicólogo atuará com responsabilidade, por meio do contínuo aprimoramento profissional, contribuindo para o desenvolvimento da Psicologia como campo científico de conhecimento e de prática;

CONSIDERANDO as Resoluções do CFP nº. 10/97 e 11/97 que dispõem, respectivamente, sobre critérios para divulgação, publicidade e exercício profissional do psicólogo, associados a práticas que não estejam de acordo com os critérios científicos estabelecidos no campo da Psicologia e sobre a realização de pesquisas com métodos e técnicas não reconhecidas pela Psicologia;

CONSIDERANDO que os efeitos do atendimento psicoterapêutico mediado pelo computador ainda não são suficientemente conhecidos nem comprovados cientificamente e podem trazer riscos aos usuários;

ANEXO B – RESOLUÇÃO CFP 011/ 2012

RESOLUÇÃO CFP Nº 011/ 2012

Regulamenta os serviços psicológicos realizados por meios tecnológicos de comunicação a distância, o atendimento psicoterapêutico em caráter experimental e revoga a Resolução CFP N.º 12/2005

O CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, no uso de suas atribuições legais previstas na Lei nº 5.766/71;

CONSIDERANDO que, de acordo com o Código de Ética Profissional da(o) psicóloga(o), é dever da(o) psicóloga(o) prestar serviços psicológicos de qualidade, em condições de trabalho dignas e apropriadas à natureza desses serviços, utilizando princípios, conhecimentos e técnicas reconhecidamente fundamentados na ciência psicológica, na ética e na legislação profissional;

CONSIDERANDO que, de acordo com o Código de Ética Profissional da(o) psicóloga(o), é dever da(o) psicóloga(o) respeitar o sigilo profissional a fim de proteger, por meio da confidencialidade, a intimidade das pessoas, dos grupos ou das organizações a que tenha acesso no exercício profissional;

CONSIDERANDO o disposto no Código de Ética Profissional da(o) psicóloga(o) sobre a realização de estudos e pesquisas no âmbito da Psicologia e as resoluções vigentes que disponham, respectivamente, sobre critérios para divulgação, publicidade e exercício profissional da(o) psicóloga(o), associados a práticas que não estejam de acordo com os critérios científicos estabelecidos no campo da Psicologia e sobre a realização de pesquisas com métodos e técnicas não reconhecidas pela Psicologia;

CONSIDERANDO o princípio fundamental do Código de Ética Profissional da(o) psicóloga(o) que determina que a(o) psicóloga(o) atuará com responsabilidade, por meio do contínuo aprimoramento profissional, contribuindo para o desenvolvimento da Psicologia como campo científico de conhecimento e de prática;

CONSIDERANDO os encaminhamentos dos Congressos Nacionais de Psicologia – CNPs – a respeito da necessidade de que o Sistema *Conselhos de Psicologia* deva continuar a aprimorar a validação de sites que possam prestar serviços psicológicos pela internet, de acordo com a legislação vigente, ainda que em nível de pesquisa;

CONSIDERANDO a importância de atestar para a sociedade os serviços psicológicos que possuam respaldo técnico e ético;

CONSIDERANDO que os meios tecnológicos de comunicação e informação são entendidos como sendo todas as mediações computacionais com acesso à internet, por meio de televisão a cabo, aparelhos telefônicos, aparelhos conjugados ou híbridos, ou qualquer outro modo de interação que possa vir a ser implementado;

CONSIDERANDO a decisão deste Plenário em 15 de junho de 2012;

RESOLVE:

CAPÍTULO I- DOS SERVIÇOS PSICOLÓGICOS REALIZADOS POR MEIOS TECNOLÓGICOS DE COMUNICAÇÃO A DISTÂNCIA

Art. 1º. São reconhecidos os seguintes serviços psicológicos realizados por meios tecnológicos de comunicação a distância desde que pontuais, informativos, focados no tema proposto e que não firam o disposto no Código de Ética Profissional da(o) psicóloga(o) e esta Resolução:

- I. As Orientações Psicológicas de diferentes tipos, entendendo-se por orientação o atendimento realizado em até 20 encontros ou contatos virtuais, síncronos ou assíncronos;
- II. Os processos prévios de Seleção de Pessoal;
- III. A Aplicação de Testes devidamente regulamentados por resolução pertinente;
- IV. A Supervisão do trabalho de psicólogos, realizada de forma eventual ou complementar ao processo de sua formação profissional presencial;
- V. O Atendimento Eventual de clientes em trânsito e/ou de clientes que momentaneamente se encontrem impossibilitados de comparecer ao atendimento presencial.

Parágrafo Único: Em quaisquer modalidades destes serviços a(o) psicóloga(o) está obrigada(o) a especificar quais são os recursos tecnológicos utilizados para garantir o sigilo das informações e esclarecer o cliente sobre isso.

Art. 2º. Quando os serviços psicológicos referentes à presente resolução forem prestados regularmente pelo profissional, este está obrigado à realização de cadastramento desses serviços no Conselho Regional de Psicologia no qual está inscrito. Para realizar este cadastro o profissional deverá manter site exclusivo para a oferta dos serviços psicológicos na internet com registro de domínio próprio mantido no Brasil e de acordo com a legislação brasileira para este fim. Obriga-se, no site, a:

- I. Especificar o nome e o número do registro da(o) psicóloga(o) Responsável Técnica(o) pelo atendimento oferecido, bem como de todos os psicólogos que forem prestar serviço por meio do site;
- II. Informar o número máximo de sessões permitidas de acordo com esta resolução;
- III. Manter links na página principal para: o Código de Ética Profissional da(o) psicóloga(o); esta resolução; o site do Conselho Regional de Psicologia no qual a(o) psicóloga(o) está inscrita(o); o site do Conselho Federal de Psicologia no qual consta o cadastro do site.

Art. 3º. O site a ser cadastrado não poderá conter links para nenhum outro site, exceto os links referidos nesta resolução.

Art. 4º. O atendimento às crianças, adolescentes e interditos realizados por meios tecnológicos de comunicação a distância deverá obedecer aos critérios do Estatuto da Criança e do Adolescente, ao Código de Ética da(o) psicóloga(o) e aos dispositivos legais cabíveis.

Art. 5º. A permissão de funcionamento do site mediante cadastro terá a duração de 3 (três) anos renováveis por igual período, entretanto, a(o) psicóloga(o) está

obrigada(o) a comunicar ao seu Conselho Regional sempre que houver qualquer alteração de conteúdo no site que oferece os serviços.

Art. 6º. A partir do recebimento da solicitação de um cadastro, o Conselho Regional de Psicologia terá 60 dias para proceder à análise do processo e emitir parecer sobre o mesmo.

Parágrafo Único: Após a comunicação ao requerente sobre a decisão da Plenária do Conselho Regional de Psicologia, aquele poderá apresentar recurso ao Conselho Federal de Psicologia no prazo de 30 (trinta) dias, a contar da data da emissão do parecer no sistema de cadastramento específico para análise dos sites.

Art. 7º. Caso o Sistema *Conselhos de Psicologia* identifique, a qualquer tempo, irregularidades na atuação profissional ou no site que firmam o disposto nesta Resolução, no Código de Ética Profissional da(o) psicóloga(o) e na legislação profissional vigente, o profissional responsável pelo site será notificado e orientado quanto às adequações a serem realizadas. A(o) psicóloga(o) deverá dar conhecimento ao seu Conselho Regional das adequações atendidas, no prazo estabelecido pelo Conselho Regional. Se as modificações solicitadas não forem realizadas e devidamente comunicadas ao CRP, a(o) psicóloga(o) perderá o cadastro do site.

Art. 8º. Será considerada falta ética, conforme o disposto no Código de Ética Profissional da(o) psicóloga(o), o profissional que mantiver serviços psicológicos regulares por meios tecnológicos de comunicação a distância, sem o cadastramento do site no Conselho Regional de Psicologia.

CAPÍTULO II - DO ATENDIMENTO PSICOTERAPÊUTICO EM CARÁTER EXPERIMENTAL REALIZADO POR MEIOS TECNOLÓGICOS DE COMUNICAÇÃO A DISTÂNCIA

Art. 9º. O Atendimento Psicoterapêutico realizado por meios tecnológicos de comunicação a distância pode ser utilizado em caráter exclusivamente experimental, desde que sejam garantidas as seguintes condições:

- I - Apresentar certificado de aprovação do protocolo em Comitê de Ética em Pesquisa, conforme os critérios do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde.
- II – Respeitar o Código de Ética Profissional da(o) psicóloga(o);
- III– É vedado ao participante pesquisado, individual ou coletivamente, receber qualquer forma de remuneração ou pagamento;
- IV- A(o) psicóloga(o) deve se comprometer a especificar quais são os recursos tecnológicos utilizados no seu trabalho e buscar garantir o sigilo das informações;
- V - As informações acima citadas deverão constar de forma visível e com fácil acesso no site que realiza a pesquisa.

Parágrafo Único: Nos casos de atendimentos psicoterapêuticos em caráter experimental, o número de sessões corresponderá ao que estiver estabelecido no protocolo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Art. 10. O reconhecimento da validade dos resultados das pesquisas em atendimento psicoterapêutico realizadas por meios tecnológicos de comunicação a distância depende da ampla divulgação dos resultados e do reconhecimento da comunidade científica e não apenas da conclusão de pesquisas isoladas.

Art. 11. As disposições constantes na presente Resolução são válidas para todas as formas de atendimentos psicoterapêuticos realizados por meios tecnológicos de comunicação a distância, independentemente de sua nomenclatura, como psicoterapia pela Internet, ou quaisquer outros termos que designem abordagem psicoterapêutica online, pela Internet, já existentes ou que venham a ser utilizadas.

Art. 12. As pesquisas sobre atendimentos psicoterapêuticos realizadas por meios tecnológicos de comunicação a distância deverão seguir os mesmos procedimentos de cadastramento dos demais serviços regulamentados nesta resolução.

Art. 13. Orientações sobre o processo de cadastramento dos sites constam no Anexo I desta Resolução, no *Manual Sobre o Cadastramento de Sites*.

Parágrafo Único – O Anexo de que trata o *caput* deste Artigo é parte integrante desta Resolução.

Art. 14. Ficam revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CFP n.º 012/2005.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor 180 dias após a data de sua publicação.

Brasília (DF), 21 de junho de 2012.

HUMBERTO COTA VERONA
Conselheiro-Presidente

ANEXO 1 DA RESOLUÇÃO CFP Nº XXX/XX
MANUAL SOBRE O CADASTRAMENTO DE SITES

O presente manual tem o objetivo de orientar a(o) psicóloga(o) na construção dos sites que prestam serviços psicológicos realizados por meios tecnológicos de comunicação a distância ou psicoterapia online em caráter experimental. Da mesma forma, deve nortear os Conselhos Regionais no processo de cadastramento desses sites.

Este manual compreende os seguintes itens:

- I – Do processo de Cadastramento dos Sites
- II – Dos Sites

I – DO PROCESSO DE CADASTRAMENTO DOS SITES:

Os Conselhos Regionais de Psicologia analisarão os sites que prestam serviços psicológicos realizados por meios tecnológicos de comunicação a distância e atendimentos psicoterapêuticos em caráter experimental, bem como apresentarão sugestões para o aprimoramento dos procedimentos e critérios envolvidos nessa tarefa, subsidiando as decisões do seu Plenário a respeito da matéria.

As solicitações de cadastramento de sites seguirão as seguintes etapas, cujo procedimento se descreve abaixo:

1 - Recepção: Consiste no preenchimento do protocolo no sistema de cadastramento específico para análise dos sites e encaminhamento para o Conselho Regional de Psicologia em que a(o) psicóloga(o) é inscrita(o).

A partir do recebimento da solicitação de um cadastro o Conselho Regional de Psicologia terá 60 dias para proceder à análise do processo e emitir parecer sobre o mesmo.

O procedimento de cadastro do site será gratuito.

2 – Avaliação do Conselho Regional de Psicologia- CRP: Consiste na verificação do Conselho Regional de Psicologia quanto à inscrição da(o) psicóloga(o), se está ativa e sem processo ético (transitado em julgado) que caracterize impedimento do exercício da profissão e na verificação técnica do cumprimento das condições contidas nesta Resolução.

A avaliação poderá ser **favorável**, quando, por decisão do plenário do Conselho Regional de Psicologia, o site for considerado em condições de funcionamento; **desfavorável**, quando, por decisão do plenário do Conselho Regional de Psicologia, a análise indicar que o site não apresenta as condições para oferecer os serviços psicológicos. No último caso, o parecer deverá apresentar as razões, bem como as orientações para a adequação do site. Ou poderá ser **não se aplica** quando a natureza dos serviços oferecidos não se enquadrar no escopo desta Resolução.

3 – Ajustes no site: Em caso de necessidade de alterações no site, durante o processo de avaliação do Conselho Regional de Psicologia, este concederá 20 (vinte) dias à(o) psicólogo(a) para fazer as regularizações. Atendidas as adequações no site, o(a) psicólogo(a) se obriga a dar conhecimento ao seu Conselho Regional de Psicologia, para que o processo continue. Se não houver manifestação da(o) psicóloga(o) nesse prazo, o processo de cadastramento receberá avaliação desfavorável.

4 - **Recurso:** Após a comunicação ao requerente sobre a decisão da Plenária do Conselho Regional de Psicologia, aquele poderá apresentar recurso ao Conselho Federal de Psicologia até 30 (trinta) dias, a contar da data da emissão do parecer do CRP no sistema de cadastramento específico para análise dos sites.

O Conselho Federal de Psicologia emitirá novo parecer em até 30 (trinta) dias a contar da data do recebimento do recurso no sistema de cadastramento específico para análise dos sites.

5 - **Avaliação do recurso:** No caso de recurso, será considerado site com permissão de funcionamento mediante cadastro aquele que receber parecer favorável pelo Conselho Federal de Psicologia. A avaliação desfavorável prevalece quando for negado provimento ao recurso apresentado.

Os sites que receberam avaliação final desfavorável por não atenderem aos parâmetros de avaliação poderão, após alterados, ser reapresentados a qualquer tempo ao Conselho Regional de Psicologia. Estes sites deverão iniciar um novo processo de cadastramento.

A permissão de funcionamento mediante cadastro deverá ser renovada a cada 3 (três) anos no Conselho Regional de Psicologia; poderá ser solicitada a partir de 3 (três) meses antes da data de validade do cadastro do site expirar.

Durante a fase de avaliação inicial e/ou de recadastramento, quando este ocorrer após o vencimento da validade do cadastro do site, os(as) psicólogos(as) não poderão prestar os serviços psicológicos oferecidos no site.

Os(as) psicólogos(as) que estão com a solicitação do cadastro de sites em análise e desejam cancelar o processo de avaliação ou aqueles já possuem o site cadastrado e desistiram de oferecer os serviços psicológicos, deverão solicitar o cancelamento do processo ou do cadastro no sistema de cadastramento específico para análise dos sites. O Conselho Regional de Psicologia analisará o pedido e o autorizará no sistema.

Os sites pessoais, profissionais, institucionais que sejam somente de divulgações de serviços presenciais não necessitam de cadastramento.

II- DOS SITES:

Após a aprovação do cadastro do site, o Conselho Federal de Psicologia enviará um script a ser incluído no *código fonte* do site que oferece exclusivamente os serviços psicológicos descritos nessa Resolução.

É recomendável que as seguintes informações constem no site a ser cadastrado:

- 1- Descrição clara dos serviços que serão realizados por meio tecnológico de comunicação a distância;
- 2- Público alvo;
- 3- Contatos do(s) psicólogo(s): e-mail e telefone

Não serão cadastrado sites sem domínio próprio ou que produzam conteúdos não categorizados (formato de blogs, por exemplo).

O Conselho Federal de Psicologia disponibilizará sistema de cadastramento específico para análise dos sites e a lista de sites com permissão de funcionamento aprovada mediante cadastro e outras informações pertinentes ao público em geral.

CONSIDERANDO o encaminhamento do V CNP – Congresso Nacional da Psicologia – de que o Sistema Conselhos de Psicologia deve continuar e aprimorar a validação de *sites* que possam prestar serviços psicológicos pela internet, de acordo com a legislação vigente, ainda que em nível de pesquisa;

CONSIDERANDO a importância de atestar para a sociedade os serviços psicológicos que possuam respaldo técnico e ético;

CONSIDERANDO a decisão deste Plenário em 13 de agosto de 2005;

RESOLVE:

CAPÍTULO I - DO ATENDIMENTO PSICOTERAPÊUTICO

Art. 1º. O atendimento psicoterapêutico mediado pelo computador, por ser uma prática ainda não reconhecida pela Psicologia, pode ser utilizado em caráter experimental, desde que sejam garantidas as seguintes condições:

I - Faça parte de projeto de pesquisa conforme critérios dispostos na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde ou legislação que venha a substituí-la, e resoluções específicas do Conselho Federal de Psicologia para pesquisas com seres humanos em Psicologia;

II - Respeite o Código de Ética Profissional do Psicólogo;

III - O psicólogo que esteja desenvolvendo pesquisa em atendimento psicoterapêutico mediado pelo computador tenha protocolo de pesquisa aprovado por Comitê de Ética em pesquisa reconhecido pelo Conselho Nacional de Saúde, conforme resolução CNS 196/96 ou legislação que venha a substituí-la;

IV - O psicólogo pesquisador não receba, a qualquer título, honorários da população pesquisada; sendo também vedada qualquer forma de remuneração do usuário pesquisado;

V - O usuário atendido na pesquisa dê seu consentimento e declare expressamente, em formulário em que conste o texto integral desta Resolução, ter conhecimento do caráter experimental do atendimento psicoterapêutico mediado pelo computador, e dos riscos relativos à privacidade das comunicações inerentes ao meio utilizado;

VI - Esteja garantido que o usuário possa a qualquer momento desistir de participar da pesquisa, retirando a autorização, impedindo que seus dados até então recolhidos sejam utilizados na pesquisa;

VII - Quando da publicação de resultados de pesquisa, seja mantido o sigilo sobre a identidade do usuário e evitados indícios que possam identificá-lo;

VIII - O psicólogo pesquisador se compromete a seguir as recomendações técnicas e aquelas relativas à segurança e criptografia reconhecidas internacionalmente;

IX - O psicólogo pesquisador deverá informar imediatamente a todos os usuários envolvidos na pesquisa, toda e qualquer violação de segurança que comprometa a confidencialidade dos dados.

Art. 2º. O reconhecimento da validade dos resultados das pesquisas em atendimento psicoterapêutico mediado pelo computador depende da ampla divulgação dos resultados e reconhecimento da comunidade científica e não apenas da conclusão de pesquisas isoladas.

Art. 3º. Os psicólogos, ao se manifestarem sobre o atendimento psicoterapêutico mediado pelo computador, em pronunciamentos públicos de qualquer tipo, nos meios de comunicação de massa ou na Internet, devem explicitar a natureza experimental desse tipo de prática, e que como tal, não pode haver cobrança de honorários.

Art. 4º. As disposições constantes na presente Resolução são válidas para todas as formas de atendimento psicoterapêutico mediado por computador realizado por psicólogo, independente de sua nomenclatura, como psicoterapia pela Internet, ou quaisquer termos que designem abordagem psicoterapêutica pela Internet, tais como psyberterapia, psyberpsicoterapia, psyberatendimento, cyberterapia, cyberpsicoterapia, cyberatendimento, e-terapia, webpsicoterapia, webpsicanálise, e outras já existentes ou que venham a ser inventadas. São também igualmente válidas quando a mediação computacional não é evidente, como o acesso à Internet por meio de televisão a cabo, ou em aparelhos conjugados ou híbridos, bem como em outras formas possíveis de interação mediada por computador, que possam vir a ser implementadas.

Art. 5º. As pesquisas realizadas sobre atendimento psicoterapêutico mediado pelo computador deverão ser identificadas com certificado eletrônico próprio para pesquisa, desenvolvido e conferido pelo Conselho Federal de Psicologia, na forma de selo, número com hiperligação ou equivalente, a ser incluído visivelmente nos meios em que são realizadas, como sites e páginas de Internet e equivalentes.

I - Para efeito do disposto acima, o psicólogo responsável pela pesquisa, que esteja regularmente inscrito em Conselho Regional de Psicologia e em pleno gozo de seus direitos, dirigirá requerimento ao Conselho Regional de Psicologia via site www.cfp.org.br/selo, com protocolo em que detalha a pesquisa da forma padronizada recomendada pelo Conselho Federal de Psicologia e pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, e após análise e constatada a regularidade da pesquisa, será concedida a certificação eletrônica, devendo o psicólogo notificar ao Conselho Regional de Psicologia toda eventual mudança de endereços eletrônicos e de formatação da pesquisa realizada.

II - A hiperligação nos selos, números ou outra forma de certificado eletrônico deverá remeter ao site do Conselho Federal de Psicologia ou Conselho Regional de Psicologia onde conste o texto integral desta Resolução e outras informações pertinentes a critério do Conselho Federal de Psicologia.

CAPÍTULO II - DOS DEMAIS SERVIÇOS PSICOLÓGICOS

Art. 6º. São reconhecidos os serviços psicológicos mediados por computador, desde que não psicoterapêuticos, tais como orientação psicológica e afetivo-sexual, orientação profissional, orientação de aprendizagem e Psicologia escolar, orientação ergonômica, consultorias a empresas, reabilitação cognitiva, ideomotora e comunicativa, processos prévios de seleção de pessoal, utilização de testes psicológicos informatizados com avaliação favorável de acordo com Resolução CFP N° 002/03, utilização de softwares informativos e educativos com resposta automatizada, e outros, desde que pontuais e informativos e que não firam o disposto no Código de Ética Profissional do Psicólogo e nesta Resolução, sendo garantidas as seguintes condições:

I - Quando esses serviços forem prestados utilizando-se recursos de comunicação *on line* de acesso público, de tipo Internet ou similar, os psicólogos responsáveis deverão ser identificados através de credencial de autenticação eletrônica por meio de número de cadastro com hiperlink, hiperligação ou outra forma de remissão automática, na forma de selo ou equivalente, desenvolvido e conferido pelo Conselho Federal de Psicologia. Os selos, números ou outros tipos de certificados eletrônicos conferidos trarão a identificação do ano de sua concessão e prazo de validade, a critério do Conselho Federal de Psicologia. As hiperligações ou remissões automáticas dos certificados eletrônicos concedidos deverão necessariamente remeter à página do site do Conselho Federal de Psicologia que conterá o texto integral desta Resolução e também os números de cadastro ou sites que estejam em situação regular, e outras informações pertinentes a critério do Conselho Federal de Psicologia.

II - Para efeito do disposto acima o psicólogo responsável técnico pelo serviço, que esteja regularmente inscrito em Conselho Regional de Psicologia e em pleno gozo de seus direitos, dirigirá requerimento ao Conselho Regional de Psicologia via site www.cfp.org.br/selo, prestando as informações padronizadas solicitadas em formulário a respeito da natureza dos serviços prestados, qualificação dos responsáveis e endereço eletrônico, e receberá certificação eletrônica do tipo adequado que deverá ser incluída visivelmente em suas comunicações por meio eletrônico durante a prestação dos serviços validados. O procedimento de cadastro e concessão de certificado eletrônico será sempre gratuito.

III - A Comissão Nacional de Credenciamento de Sites avaliará os dados enviados para a aquisição de certificação, e encaminhará parecer a ser julgado na Plenária do Conselho Regional de Psicologia em que o psicólogo requerente está inscrito.

IV - Da decisão do Conselho Regional de Psicologia caberá recurso voluntário ao Conselho Federal de Psicologia.

V - O Conselho Regional de Psicologia utilizará os dados enviados pelo requerente para verificar e fiscalizar os serviços oferecidos pelos psicólogos por comunicação mediada pelo computador à distância. Na detecção de qualquer irregularidade nos serviços prestados, o Conselho Regional de Psicologia efetuará os procedimentos costumeiros de orientação e controle ético.

VI - O cadastramento eletrônico deverá ser atualizado anualmente junto ao Conselho Regional de Psicologia via site www.cfp.org.br/selo. Essa reatualização deverá

ser sempre gratuita, e o novo certificado conferido trará a data de sua concessão e prazo de validade. Os serviços em situação irregular não receberão a revalidação do cadastramento.

VII – O psicólogo responsável pelo site deverá informar ao Conselho Regional de Psicologia, via site www.cfp.org.br/selo alterações no serviço psicológico prestado.

Art. 7º. Caso o Sistema Conselhos de Psicologia identifique, a qualquer tempo, irregularidades no site que firmam o disposto nesta Resolução, no Código de Ética Profissional do Psicólogo e na legislação profissional vigente estará configurada falta ética e o site será descredenciado.

Art. 8º. É permitido aos psicólogos que prestam os serviços indicados no Art. 6º desta Resolução a cobrança de honorários desde que se respeite o Art. 20 do Código de Ética Profissional do Psicólogo que veda a utilização do preço como forma de propaganda.

Parágrafo Único - Caso o psicólogo queira prestar um serviço gratuito, o mesmo deverá seguir o padrão de qualidade e rigor técnico que trata essa Resolução sendo necessário seu credenciamento.

Art. 9º. Será mantida, pelo Sistema Conselhos de Psicologia, Comissão Nacional de Credenciamento de Sites que além da avaliação dos sites, apresentará sugestões para o aprimoramento dos procedimentos e critérios envolvidos nesta tarefa e subsidiará o Sistema Conselhos de Psicologia a respeito da matéria.

Art. 10. Para realização do credenciamento de sites de que tratam os artigos anteriores a Comissão Nacional de Credenciamento de Sites terá um prazo máximo de 30 dias para encaminhar sua avaliação ao CRP.

I - Da data de recebimento do parecer da referida Comissão, o Plenário do Conselho Regional de Psicologia terá o prazo máximo de 60 dias para efetuar o julgamento.

II – Da decisão do CRP, as partes terão um prazo de 30 dias a contar da data da ciência da decisão para interpor recurso ao Conselho Federal de Psicologia.

Art. 11. Ficam revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CFP n.º 003/2000.

Art. 12. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília (DF), 18 de agosto de 2.005

ANA MERCÊS BAHIA BOCK
Conselheira – Presidente

ANEXO C – ESCALA DE DECISÃO DE CARREIRA

Responda os itens abaixo marcando 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.

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

ANEXO D – INVENTÁRIO PESSOAL (LASSANCE, 2003)

1. Identifique as atividades de trabalho que você já realizou.

ATIVIDADE	TEMPO DE DURAÇÃO
1.	
2.	
3.	

2. Para cada uma, identifique o que aprendeu

	APRENDIZAGENS
1.	
2.	
3.	

3. Identifique, para cada uma, as habilidades que você desenvolveu.

	HABILIDADES
1.	
2.	
3.	

4. Identifique, para cada uma, os aspectos satisfatórios e os insatisfatórios

	SATISFATÓRIO	INSATISFATÓRIO
1.		
2.		
3.		

5. Responda à pergunta: dentre as coisas que fiz, o que mais apreciei?

6. O que exatamente foi atraente nestas atividades?

7. O que tenho de especial em comparação às outras pessoas? Que tipo de problemas eu gosto de resolver ou resolvo com facilidade?

8. O que me entusiasma?

9. O que me exaure ou me desmotiva?

10. Qual é a contribuição que eu gostaria de dar ao mundo?

11. Responda à pergunta: que atividade de trabalho eu gostaria de ter mais do que qualquer outra?

ANEXO E – ESCALA DE INTERESSES VOCACIONAIS

ESCALAS DE INTERESSES VOCACIONAIS

Idade: _____

Sexo: () F () M

Abaixo há uma série de frases que descrevem variados tipos de atividades ou situações. Você deve avaliar, conforme sua opinião pessoal, o quanto lhe agrada ou desagradar cada atividade ou situação. Para cada uma das frases escreva na coluna "Resp.", a resposta que melhor se aproxima à sua opinião de acordo com a chave de respostas abaixo. Você pode usar as opções: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7, dependendo do quanto lhe agrada ou desagradar a atividade ou situação descrita na frase (quanto mais perto de 1, mais lhe desagradar, quanto mais perto de 7, mais lhe agrada a atividade). Note que responder que uma atividade lhe agrada **não significa** que você gostaria, necessariamente, de trabalhar numa profissão que envolva a atividade ou situação descrita (embora isso também possa ser o caso). Assinale apenas uma resposta por frase, e não pare muito tempo para pensar em cada resposta; a sua primeira impressão é o mais importante. Lembre-se de não deixar nenhum item em branco.

1	2	3	4	5	6	7
me desagradar muito	me desagradar bastante	me desagradar um pouco	não me agrada nem me desagradar	me agrada um pouco	me agrada bastante	me agrada muito

Itens	Resp.
. Trabalhar com ferramentas ou máquinas.	
. Realizar pesquisas.	
. Desenhar ou pintar quadros.	
. Trabalhar com pessoas que necessitem de auxílio.	
. Investir em negócio promissor de alto risco.	
. Controlar os estoques em uma loja.	
. Montar aparelhos ou objetos.	
. Estudar o modo de viver em diferentes culturas.	
. Fazer trabalhos que requeiram expressão das emoções.	
0. Desenvolver trabalhos voluntários.	
1. Desempenhar tarefas em que possa comandar um grupo de pessoas.	
2. Lidar com papéis em um escritório.	
3. Construir ou reformar coisas.	
4. Buscar explicações para fenômenos naturais ou sociais.	
5. Criar propagandas para TV ou jornal.	
6. Trabalhar para promover o bem-estar das pessoas.	
7. Tentar convencer as pessoas sobre alguma coisa ou ideia.	
8. Organizar a agenda de horários de um executivo.	
9. Fazer coisas que requeiram uso de instrumentos e habilidades mecânicas.	
0. Estudar as origens do universo.	
1. Trabalhar com fotografia e vídeo.	
2. Cuidar de pessoas.	
3. Fazer coisas que exijam argumentação e debate.	
4. Trabalhar com números e registros de uma maneira ordenada.	

Itens	Resp.
25. Construir coisas que sejam úteis para o dia a dia.	
26. Descobrir como funciona a mente humana.	
27. Cantar ou tocar instrumentos musicais.	
28. Realizar atividades em que possa ensinar algo aos outros.	
29. Exercer cargos de liderança.	
30. Executar tarefas rotineiras.	
31. Fazer trabalhos que exijam atividade física.	
32. Examinar as causas das mudanças que ocorrem na sociedade.	
33. Produzir coisas bonitas de se ver ou assistir.	
34. Executar tarefas que exijam contato humano.	
35. Lidar com atividades que exijam negociação.	
36. Organizar arquivos.	
37. Fazer trabalhos manuais.	
38. Discutir temas científicos com outras pessoas.	
39. Planejar a decoração de um ambiente.	
40. Trabalhar com orientação de pessoas, assistência física ou mental.	
41. Gerenciar um negócio próprio.	
42. Trabalhar no caixa de um banco ou loja.	
43. Consertar utensílios domésticos.	
44. Ler trabalhos de filósofos ou outros intelectuais.	
45. Dirigir um filme ou peça de teatro.	
46. Realizar atividades que ajudem a melhorar a sociedade de algum modo.	
47. Fazer coisas que exijam ambição.	
48. Seguir uma rotina no trabalho.	

ANEXO F – RODA DA VIDA (DI STÉFANO, 2005)

As 10 áreas essenciais que compõem a vida de uma pessoa:

