

1 2 9 0



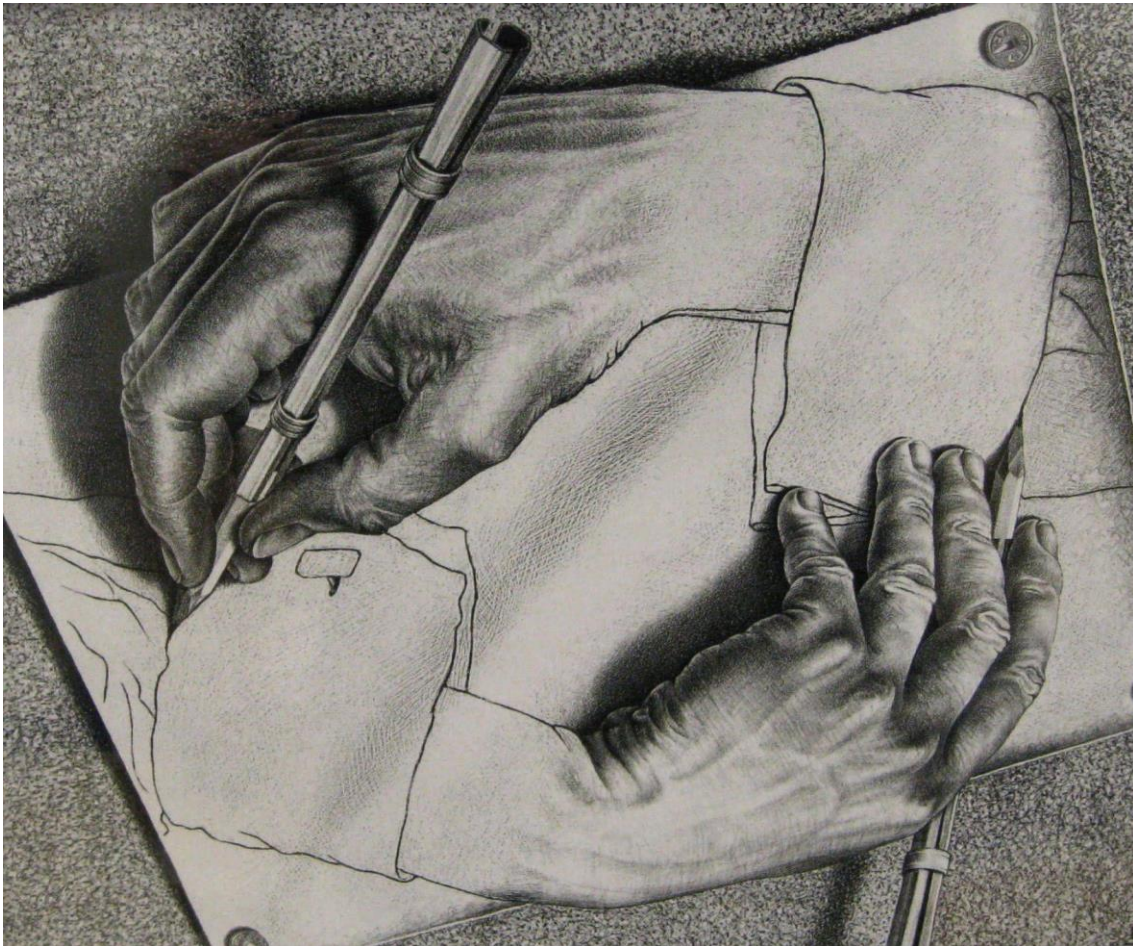
UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Fábio Emmerich de Souza Mossini

**SUCESSO ACADÉMICO E BEM-ESTAR SUBJETIVO NA
TRANSIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PARA O MUNDO
DO TRABALHO**

**Tese no âmbito do Programa Inter-universitário de Doutoramento em Psicologia,
Especialidade em Psicologia da Educação, da Universidade de Coimbra e da
Universidade de Lisboa, orientada pelo Professor Doutor Joaquim Armando Gomes
Alves Ferreira e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra.**

Julho de 2019



Título	SUCESSO ACADÉMICO E BEM-ESTAR SUBJETIVO NA TRANSIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PARA O MUNDO DO TRABALHO
Ano	2019
Autor	Fábio Emmerich de Souza Mossini
Orientação	Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira
Domínio Científico	Psicologia
Especialidade	Psicologia da Educação
Curso	Programa Interuniversitário das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra
Instituição	Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Gravura	Drawing hands (1948) All M.C. Escher works © 2017 The M.C. Escher Company - the Netherlands. All rights reserved. Used by permission. www.mcescher.com

A DEUS.

A minha família, pelo exemplo e amor.

Aos meus pais, M & E, doutores no carinho e apoio.

A Cris, primeira, única e mamãe do nosso Luigi.

A Dani & Mauro, nova sede do amor familiar.

A Gabriel e Mariana, afilhados amados.

Aos Irmãos Fred, Lê, Regis, Carol, Lu, Ju, Chico e Van.

A todos que participaram deste trabalho e compartilharam valiosos dados, muito obrigado duas mil vezes, porque uma não b

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor Joaquim, agradeço, sou grato e devo graças pela minuciosa e profunda leitura deste trabalho; pelo adequado balanço entre suporte intelectual e desafios ao meu desenvolvimento, conduzidos em amável convivência; pela paciência em acompanhar meus passos na busca pela compreensão e descoberta, perto da competência e clareza, com que conduziu os esforços para a realização desta pesquisa.

Caro Joaquim, muito obrigado!

Caros colegas, este doutorado é fruto de muito trabalho, de muita dedicação e de muito suporte mútuo. Sou grato pela oportunidade de realizar este empreendimento acompanhado dos melhores e maiores companheiros, com certeza, pois dividimos o sonho, partilhamos o desafio e vivemos uma jornada especial, ao realizarmos este programa internacional, interuniversitário, mas acima de tudo intra-amigos, talvez como Pe. Bartolomeu de Gusmão, que, como nós, também partiu de Santos para estudar na Universidade de Coimbra.

Caros Eveline, Carlos Roberto, Ambrósio, Claudio, Nilton, Hernani e Júlio. Obrigado!

Aos meus amados pais, anjos em minha vida, carinhosos, atentos, afetuosos e grandes apoiadores deste sonho.

Mamãe e Papai. Obrigado.

A minha amada Cris, incansável, administradora de nossa vida, arquiteta de nosso futuro e mamãe de Luigi. Obrigado pelo apoio, pelas provocações e por caminhar comigo.

As amigas Kátia Patella, Maria de Lourdes e Julia Felgar, pelo incentivo carinhoso. Muito obrigado.

Em muitos momentos deste trabalho, estive para interrompê-lo e até desistir, porém mais de 651 patrocinadores confiaram em mim e contribuíram com o seu tempo e suas respostas, pelo que lhes devo a partilha dos resultados, bem como das conclusões. Em virtude de ética e do respeito, não posso nomear esses cruciais participantes.

A vocês, o meu muito obrigado!

RESUMO

Este trabalho pretende dar um contributo na compreensão da importância da percepção do sucesso académico e do bem-estar subjetivo dos alunos na transição do Ensino Superior no Brasil para o mundo do trabalho. A investigação no âmbito do presente trabalho organizou-se nos seguintes estudos: um estudo piloto – para avaliar as características psicométricas dos instrumentos; um estudo de transversal – para avaliar as variáveis preditoras do sucesso académico e da percepção de sucesso na carreira; e um estudo longitudinal – para avaliar as mudanças ao nível da percepção do sucesso na carreira e no bem-estar subjetivo na transição do ensino superior para o mundo do trabalho. No estudo piloto participaram 198 alunos, sendo 56% do sexo feminino e 44 do sexo masculino, 83% estavam na faixa dos 19 – 25 anos, 47% estavam na faixa de renda de R\$ 3.000 – R\$ 6.000 e frequentavam os cursos de Engenharia, Administração e Ciências Contábeis de uma universidade privada do estado de São Paulo, Brasil. Um contributo relevante deste estudo foi a análise da consistência interna e da estrutura fatorial de vários instrumentos no contexto do ensino superior privado no Brasil, designadamente: Escala de Satisfação com a Vida, Escala de Afetos Positivos e Negativos, Big Five Inventory, Escala de Orientações Gerais de Causalidade, Escala de Percepção de Sucesso na Carreira, Escala de Vivências Académicas, Escala de Percepção de Sucesso Académico e Escala de Satisfação com o Trabalho. Os resultados da análise psicométrica revelaram características satisfatórias, com alphas considerados adequados. No estudo transversal participaram 511 alunos, destes 54% do sexo feminino e 46% do sexo masculino, 65% estavam na faixa etária de 19-25 anos, 39% na faixa de renda de R\$ 3.000 a R\$ 6.000, 71% brancos e a maioria eram da 1ª. geração de universitários de suas famílias, e estudavam no período noturno. Todos os 25 cursos da instituição foram abrangidos pelo presente estudo. O nosso objetivo, com este estudo com alunos finalistas foi investigar a percepção do bem-estar subjetivo do recém graduado, no momento de transição da universidade para o mundo do trabalho, e também identificar os fatores precedentes e concomitantes ao tempo de permanência na universidade que dão sustentação ao sucesso académico e podem vir a ser considerados como preditores do sucesso profissional, na carreira profissional futura. Pretendemos com este estudo, apresentar uma contribuição para a análise,

compreensão e valorização da importante fase de transição na vida dos estudantes, os quais, tendo já concluído o curso universitário, estão a iniciar a sua integração no mercado de trabalho. Os resultados obtidos indicaram que os estudantes apresentaram, em média, percepções positivas nas dimensões em estudo, tendo-se verificado algumas diferenças em função de algumas variáveis de natureza sociodemográfica. Também permitiram encontrar relações entre as diferentes dimensões e identificar as variáveis predictoras (motivação, personalidade, bem-estar e sociodemográficas) que contribuíram significativamente para a explicação da conclusão do curso e do sucesso académico dos alunos, sucesso na carreira e bem-estar subjetivo. No estudo longitudinal participaram 265 alunos, no tempo 1 e tempo 2, 56% do sexo feminino e 44% do sexo masculino, 81% com idades compreendidas entre os 19 e os 25 anos, 82% na faixa de renda até R\$ 3.000, 73% eram brancos e 73% estavam a trabalhar após a faculdade. Este terceiro estudo permitiu, observar mudanças nos estudantes em dois momentos de avaliação, no final do último ano e um ano após concluírem o curso, ao nível do bem-estar subjetivo e da percepção de sucesso na carreira. Os resultados revelaram um decréscimo significativo nas dimensões do bem-estar subjetivo e na dimensão equilíbrio entre vida e trabalho da Escala de Percepção de Sucesso na Carreira. Na parte final da tese, são, ainda, apresentadas e discutidas implicações para a intervenção ao nível do planeamento, aconselhamento e gestão de carreira, assim como limitações e sugestões para investigações futuras.

Palavras-chave: sucesso académico, sucesso profissional, bem-estar subjetivo, transição para o mundo do trabalho.

ABSTRACT

This paper aims to contribute to the understanding of the importance of students' perception of academic success and subjective well-being in the transition from higher education in Brazil to the world of work. This research was organized in the following studies: a pilot study - to evaluate the psychometric characteristics of the instruments; a cross-sectional study - to assess predictors of academic success and the perception of career success; and a longitudinal study - to assess changes in the perception of career success and subjective well-being in the transition from higher education to the world of work. The pilot study included 198 students in which 56% female and 44% male, 83% were between 19 - 25 years old, 47% had income ranging between R \$ 3,000 - R \$ 6,000. The pilot study was composed of students who were attending Engineering, Administration and Accounting courses in a private university in the state of São Paulo, Brazil. A relevant contribution of this study was the analysis of the internal consistency and factorial structure of various instruments in the context of private higher education in Brazil, such as: Life Satisfaction Scale, Positive and Negative Affects Scale, Big Five Inventory, Orientation Scale. Of Causality, Career Success Perception Scale, Academic Experience Scale, Academic Success Perception Scale and Work Satisfaction Scale. The results of the psychometric analysis revealed satisfactory characteristics, with alphas considered adequate. The cross-sectional study included 511 students, of which 54% were female and 46% male, 65% were in the age group of 19-25 years, 39% in the income range of R \$ 3,000 to R \$ 6,000, 71% of them were white. and most were from the 1st. university students of their families; these students studied in the evening period. All the 25 courses of the institution collaborated for this study. Our objective with this study with senior-year students, was to investigate the perception of the subjective well-being of the recent graduate student, at the moment of transition from the university to the world of work; another objective was also to identify the preceded and concomitant factors in relation to the length of stay at the university which underpin academic success and might be regarded as predictors of professional success in the future professional career. With this study, we intend to make a contribution to the analysis, understanding and appreciation of the important transition phase in the students' lives

who having already completed the university course, are beginning their integration in the labor market. The results obtained indicated that the students presented on average positive perceptions on the dimensions under study, and some differences were verified due to some sociodemographic variables. They also allowed us to find relationships between the different dimensions and identify the predictor variables (motivation, personality, well-being and sociodemographic) that contributed significantly to the explanation of course completion and students' academic success, career success and subjective well-being. The longitudinal study was composed of two parts which included 265 students. For both parts, 56% of the participants were female and 44% male, 81% aged between 19 to 25 years, 82% of them had an income range up to R \$ 3,000, 73% were white and 73% were already working right after graduation. This third study allowed us to observe changes in students' lives at two assessment points: at the end of the last year as well as one year after graduation, at the level of subjective well-being and the perception of career success. The results revealed a significant decrease in the dimensions of subjective well-being and in the life-work balance dimension of the Career Success Perception Scale. The final part of the thesis also presents and discusses implications for planning, career counseling and management intervention, as well as limitations and suggestions for future research.

Keywords: Academic success, professional success, subjective well-being, transition into the world.

ABSTRAKT

Diese Arbeit soll dazu beitragen, die Bedeutung der Wahrnehmung des akademischen Erfolgs und des subjektiven Wohlbefindens der Studenten beim Übergang von der Hochschulbildung in Brasilien in die Arbeitswelt zu verstehen. Diese Forschung wurde in den folgenden Studien organisiert: eine Pilotstudie - um die psychometrischen Eigenschaften der instrumente zu bewerten; eine Querschnittsstudie - um Prädiktoren für den akademischen Erfolg und die Wahrnehmung des Karriereerfolgs zu bewerten; und eine Längsschnittstudie - um Veränderungen in der Wahrnehmung des beruflichen Erfolgs und des subjektiven Wohlbefindens beim Übergang von der Hochschulbildung in die Arbeitswelt zu bewerten. An der Pilotstudie nahmen 198 Studenten teil, von denen 56% weiblich und 44% männlich waren, 83% zwischen 19 und 25 Jahre alt waren und 47% ein Einkommen zwischen 3.000 und 6.000 R \$ hatten.

Die Pilotstudie bestand aus Studenten, die Kurse in Ingenieurwesen, Verwaltung und Buchhaltung an einer privaten Universität im brasilianischen Bundesstaat São Paulo besuchten. Ein relevanter Beitrag dieser Studie war die Analyse der internen Konsistenz und der faktoriellen Struktur verschiedener instrumente im Kontext der privaten Hochschulbildung in Brasilien, z. B.: Lebenszufriedenheitsskala, Skala für positive und negative Auswirkungen, Big Five-Inventar, Kausalitätsorientierungsskala, der Wahrnehmungsskala für den beruflichen Erfolg, der akademische Erfahrungsskala, der Wahrnehmungsskala für den akademischen Erfolg und der Arbeitszufriedenheitsskala. Die Ergebnisse der psychometrischen Analyse ergaben zufriedenstellende Merkmale, wobei Alphas als angemessen angesehen wurden. Die Querschnittsstudie umfasste 511 Studenten, von denen 54% weiblich und 46% männlich waren, 65% in der Altersgruppe von 19-25 Jahren waren, 39% im Einkommensbereich von R \$ 3.000 bis R \$ 6.000, 71% von ihnen waren weiß und die meisten gehörten zu der 1. Studentengeneration ihrer Familien. Diese Studenten lernten abends. Alle 25 Kurse der Institution haben an dieser Studie mitgewirkt.

Unser Ziel bei dieser Studie mit Studenten war es, die Wahrnehmung des subjektiven Wohlbefindens der studenten zum Zeitpunkt des Übergangs von der

Universität in der Arbeitswelt zu untersuchen. Ein weiteres Ziel bestand darin, die vorausgegangenen und begleitenden Faktoren in Bezug auf die Verweildauer an der Universität zu ermitteln, die den akademischen Erfolg stützen und als Prädiktoren für den beruflichen Erfolg in der zukünftigen beruflichen Laufbahn angesehen werden könnten. Mit dieser Studie wollen wir einen Beitrag zur Analyse, zum Verständnis und zur Wertschätzung der wichtigen Übergangsphase im Leben der Studierenden leisten, die das Studium bereits abgeschlossen haben und ihre Integration in den Arbeitsmarkt beginnen. Die erzielten Ergebnisse zeigten, dass die Studierenden im Durchschnitt positive Wahrnehmungen zu den untersuchten Dimensionen zeigten und einige Unterschiede aufgrund einiger soziodemografischer Variablen verifiziert wurden. Sie ermöglichten es uns auch, Beziehungen zwischen den verschiedenen Dimensionen zu finden und die Prädiktorvariablen (Motivation, Persönlichkeit, Wohlbefinden und soziodemografische Faktoren) zu identifizieren, die wesentlich zur Erklärung des Studienabschlusses und des akademischen Erfolgs, des beruflichen Erfolgs und des subjektiven Wohlbefindens der Studenten beitrugen. Die Längsschnittstudie bestand aus zwei Teilen, an denen 265 Studenten teilnahmen. In beiden Teilen waren 56% der Teilnehmer weiblich und 44% männlich, 81% waren zwischen 19 und 25 Jahre alt, 82% hatten eine Einkommensspanne von bis zu R \$ 3.000, 73% waren weiß und 73% arbeiteten bereits richtig nach dem Abschluss. Diese dritte Studie ermöglichte es uns, Veränderungen im Leben der Studenten an zwei Bewertungspunkten zu beobachten: am Ende des letzten Jahres sowie ein Jahr nach dem Abschluss, auf der Ebene des subjektiven Wohlbefindens und der Wahrnehmung des beruflichen Erfolgs. Die Ergebnisse zeigten eine signifikante Abnahme der Dimensionen des subjektiven Wohlbefindens und der Life-Work-Balance-Dimension der Wahrnehmungsskala für den beruflichen Erfolg. Im abschließenden Teil der Arbeit werden auch Implikationen für die Planung, Karriereberatung und Managementintervention sowie Einschränkungen und Vorschläge für die zukünftige Forschung vorgestellt und diskutiert.

Schlüsselwörter: Akademischen Erfolg, Beruflichen Erfolg, Subjektiven Wohlstand, der Übergang zur Arbeitswelt.

Índice

INTRODUÇÃO	43
PARTE I	
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	53
CAPÍTULO 1	
SUCESSO ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR	54
O contexto brasileiro: pressupostos e fatores de sucesso acadêmico	54
Fatores externos do sucesso acadêmico	58
Família como fator de sucesso acadêmico.	59
Sociedade como fator de sucesso acadêmico.	63
Ambiente escolar, colegas e o sucesso acadêmico.	64
Personalidade, adaptação ao ensino superior e sucesso acadêmico	70
Conceito de personalidade e seus vários enfoques.	71
Personalidade: traços e fatores.	73
Sobre o conceito de motivação	81
Motivação e sucesso acadêmico.	87
Vocação e escolha profissional.	92
Motivação, permanência e desistência do curso universitário.	94
Conceito de sucesso acadêmico	97
Conceituação e contextualização	97
Sucesso acadêmico objetivo.	103
Sucesso acadêmico subjetivo.	110

Síntese	118
 CAPÍTULO 2	
SUCESSO NA CARREIRA	120
O trabalho e o ambiente laboral.	120
Carreira profissional: conceito, fases, evolução e gestão.	121
Sucesso na carreira profissional: conceito, pré-requisitos e avaliação.	131
Sucesso na carreira: fatores contextuais para a medida de sucesso.	133
Perceção: conceito, importância e modalidades.	133
Tipificação dos fatores contextuais para a medida de sucesso na carreira.	135
Fatores subjetivos para a avaliação do sucesso da carreira profissional.	136
Fator de equilíbrio entre vida e trabalho.	142
Fatores objetivos para a medida do sucesso na carreira.	145
Sucesso na carreira profissional: conceito e medida.	149
Síntese	152
 CAPÍTULO 3	
BEM-ESTAR SUBJETIVO E QUALIDADE DE VIDA	157
Bem-estar: conceitualização e contextualização	157
Conceito de bem-estar	160
Bases governamentais e sociais do bem-estar.	163
Importância da avaliação do bem-estar.	165
Conceito de bem-estar subjetivo	167

Componentes emocionais do bem-estar subjetivo - afetos positivos e afetos negativos.	170
Configuração do bem-estar subjetivo.	174
Escalas de avaliação do bem-estar subjetivo.	177
Conceito de bem-estar psicológico	183
Configuração do bem-estar psicológico.	186
Síntese	187
CAPÍTULO 4	
SATISFAÇÃO NO TRABALHO	193
Satisfação no trabalho: conceituação e contextualização	193
Conceito de satisfação no trabalho.	194
Satisfação no trabalho como motivação.	198
Satisfação no trabalho como atitude.	199
Satisfação no trabalho como estado emocional positivo.	201
Fatores determinantes da satisfação no trabalho.	203
Níveis de satisfação no trabalho.	220
Complexidade e multidimensionalidade do conceito de satisfação no trabalho.	233
Bipolaridade entre a satisfação e a insatisfação no trabalho.	239
Satisfação no trabalho, desempenho profissional e realização pessoal.	243
Síntese	248

PARTE II

ESTUDOS EMPÍRICOS

CAPÍTULO 5

ESTUDO 1: ANÁLISE PSICOMÉTRICA DOS INSTRUMENTOS E VALIDAÇÃO DOS CONSTRUTOS	253
Objetivos	254
Participantes	254
Técnicas de amostragem.	255
Caracterização da amostra.	255
Instrumentos	259
Escala de satisfação com a vida (ESV).	259
Escala de percepção de sucesso acadêmico (EPSA).	260
Escala de avaliação da vivência acadêmica (EAVA).	261
Escala de afetos positivos e negativos (PANAS).	262
Escala de percepção de sucesso na carreira (EPSC).	262
Big five inventory (BFI).	264
Escala de orientação geral de causalidade (EOGC).	265
Procedimentos	266
Apresentação, análise e discussão dos resultados	270
Estatística descritiva, consistência interna e correlação entre subescalas dos instrumentos.	270
Validade de construto.	298
Síntese	311
 CAPÍTULO 6	
 ESTUDO 2: TRANSIÇÃO DA ACADEMIA PARA O MUNDO DO TRABALHO: PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES	314

Quadro conceitual da investigação	314
Delimitação do problema	319
Objetivos e hipóteses	321
Participantes	328
Técnica de amostragem.	328
Caracterização da amostra.	331
Instrumentos	338
Procedimentos	339
Análise e tratamento dos dados	342
Apresentação e análise dos resultados	343
Estatística descritiva.	344
Estudos diferenciais.	364
Estudos de correlacionais	379
Estudos preditivos	381
Estudo longitudinal de curta duração	513
Síntese	515
CONCLUSÃO	531
1. Conclusões em Função das Hipóteses	534
2. Implicações para Prática das Ações Acadêmicas.	535
3. Indicações (sugestões, recomendações ou direções) para futuras investigações.	547
4. Limitações.	555

CONSIDERAÇÕES FINAIS 557

REFERÊNCIAS 560

Índice de tabelas

Tabela 1. Caracterização da amostra em função de sexo, faixa etária e etnia ..	256
Tabela 2. Estado Civil, PNE, filhos e moradia dos alunos	256
Tabela 3. Ensino médio: tipo e modelo de mantenedora.....	256
Tabela 4. Sobre o curso superior, período, processo de escolha do curso, ano em que está no curso.....	257
Tabela 5. Cursos representados na amostra	257
Tabela 6. Renda da família em Reais (R\$) e formação dos pais	257
Tabela 7. Síntese da situação laboral do aluno, renda, tempo de trabalho e vínculo com o trabalho	258
Tabela 8. ESV - Estatísticas descritivas dos itens, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.....	270
Tabela 9. EPSA - Estatísticas descritivas dos itens, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	271
Tabela 10. EPSA – Sucesso comparado	272
Tabela 11. EAVA – Compromisso com curso. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	273
Tabela 12. EAVA - Envolvimento em atividades não obrigatórias. Estatísticas descritivas dos itens, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach....	274
Tabela 13. EAVA - Habilidade do Estudante. Estatísticas descritivas dos itens, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	275
Tabela 14. EAVA - Condições para o estudo. Estatísticas descritivas dos itens, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	276
Tabela 15. EAVA - Ambiente Universitário. Estatísticas descritivas dos itens, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	277
Tabela 16. EAVA - Matriz de correlações entre as subescalas	278

Tabela 17. PANAS – Afetos Positivos. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	278
Tabela 18. PANAS - Afetos Negativos. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	279
Tabela 19. EPSC - Hierarquia e Promoção. Estatísticas descritivas dos itens, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	280
Tabela 20. EPSC - Remuneração. Estatísticas descritivas dos itens, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	281
Tabela 21. EPSC - Equilíbrio vida e trabalho. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	282
Tabela 22. EPSC - Desenvolvimento. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	283
Tabela 23. EPSC - Valores. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	284
Tabela 24. EPSC - Identidade. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	285
Tabela 25. EPSC - Contribuição. Estatísticas descritivas dos itens, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	285
Tabela 26. EPSC - Cooperação. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	286
Tabela 27. EPSC - Competência. Estatísticas descritivas dos itens, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	287
Tabela 28. EPSC – Criatividade. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	288

Tabela 29. EPSC - Empregabilidade. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	288
Tabela. 30 - Matriz de correlações entre as subescalas da EPSC	289
Tabela 31. BFI - Amabilidade. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	290
Tabela 32. BFI - Abertura. Estatísticas descritivas dos itens, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	291
Tabela 33. BFI - Extroversão. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	292
Tabela 34. BFI - Conscienciosidade. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	292
Tabela 35. BFI - Neuroticismo. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	293
Tabela 36. Matriz de correlações entre as subescalas do BFI	294
Tabela 37. EOGC -Impessoal. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	295
Tabela 38. EOGC - Controle. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	296
Tabela 39. EOGC - Autonomia. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach	297
Tabela 40. Matriz de correlações entre as subescalas da EOGC	298
Tabela 41. Análise fatorial da Escala de Satisfação com a Vida (ESV).....	299
Tabela 42. Análise fatorial da EPSA - Sucesso percebido	300
Tabela 43. Análise fatorial da Escala de Avaliação da Vivência Acadêmica ..	302
Tabela 44. Análise fatorial escala de Afetos Positivos e Negativos (PANAS)	304

Tabela 45. Análise fatorial da Escala de Percepção de Sucesso na Carreira (EPSC)	306
Tabela 46. Análise fatorial do Big Five Inventory (BFI).	308
Tabela 47. Análise fatorial da Escala de Orientação Geral de Causalidade (EOGC).	310
Tabela 48. Formandos por curso em 2014.	329
Tabela 49. Cursos, formandos e respondentes do estudo transversal.	330
Tabela 50. Variáveis Pessoais Estudo Transversal – Sexo, Faixa Etária e Etnia.	331
Tabela 51. Estado Civil e Número de filhos.	332
Tabela 52. Formação dos Pais.	332
Tabela 53. Está trabalhando, renda e trabalha na área do curso.	332
Tabela 54. Trabalha há quantos anos e tipo de vínculo.	333
Tabela 55. Período do Curso, recomenda o curso e se escolheu o curso.	333
Tabela 56. Formas de financiamento do curso.	334
Tabela 57. Cursos disponíveis em 2014, modalidade, duração, período de realização, carga horário e mensalidade.	335
Tabela 58. Sexo, faixa etária e etnia - Estudo Longitudinal.	336
Tabela 59. Estado civil e filhos - Estudo Longitudinal.	336
Tabela 60. Situação de trabalho e renda - Estudo longitudinal.	336
Tabela 61. Ano de conclusão do curso.	337
Tabela 62. Formação dos pais - Estudo Longitudinal.	337
Tabela 63. Média, desvio-padrão, amplitude, curtose, assimetria e alfa de Cronbach das Variáveis e das Escalas utilizadas no Estudo 2.	344
Tabela 64. Dimensões do BFI em função do sexo.	364

Tabela 65. Dimensões da EAVA em função do sexo.....	365
Tabela 66. Dimensões da EOGC em função do sexo.	365
Tabela 67. Satisfação com a vida em função do sexo.	366
Tabela 68. Dimensões da Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS) em função do sexo.....	366
Tabela 69. Dimensões da EPSC em função do sexo.	367
Tabela 70. Dimensões do BFI em função da faixa de renda do aluno.	367
Tabela 71. Dimensões da EAVA em função da renda do aluno.....	368
Tabela 72. Dimensões da Escala de Orientação Geral de Causalidade em função da renda do aluno.....	368
Tabela 73. Satisfação com a vida em função da renda do aluno.	369
Tabela 74. Dimensões da Escala de Afetividade Positiva e Negativa em função da renda do aluno.....	369
Tabela 75. Dimensões da Escala de Percepção de Sucesso na Carreira em função da renda do aluno.....	370
Tabela 76. Dimensões do Big Five Inventory (BFI) em função da faixa etária dos alunos.	371
Tabela 77. Dimensões da Escala de Avaliação da Vivência Académica por faixa etária dos alunos.	371
Tabela 78. Dimensões da Escala de Orientação Geral de Causalidade em função da faixa etária dos alunos.....	372
Tabela 79. Satisfação com a vida em função da faixa etária dos alunos.	372
Tabela 80. Dimensões da Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS) em função da faixa etária dos alunos.....	373

Tabela 81. Dimensões da Escala de Percepção de Sucesso na Carreira por faixa etária dos alunos.	373
Tabela 82. Dimensões do Big Five Inventory (BFI) por grupo étnico.	374
Tabela 83. Dimensões da EAVA por grupo étnico.	375
Tabela 84. Dimensões da Escala de Orientação Geral de Causalidade por grupo étnico.	375
Tabela 85. Satisfação com a vida por grupo étnico.	376
Tabela 86. Dimensões da Escala de Afetos Positivos e Negativos (PANAS) por grupo étnico.	376
Tabela 87. Dimensões da EPSC por grupo étnico.	377
Tabela 88. Matriz de Correlações entre as escalas e subescalas do estudo	379
Tabela 89. Fatores de Interesse agrupados	383
Tabela 90 Detalhes do Modelo 1 – Notas.....	386
Tabela 91. Medida resumo da variável resposta notas.	386
Tabela 92. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse para as notas.....	387
Tabela 93. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para as notas.....	389
Tabela 94. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para as notas.....	390
Tabela 95. Modelos Hierárquicos para as notas.	391
Tabela 96. Detalhes do Modelo 2 Compromisso com o curso.	393
Tabela 97. Medida resumo da variável resposta EAVA – Compromisso com o curso (subtraída)	394

Tabela 98. Testes para a significância do efeito de cada variável para o compromisso com o curso.	395
Tabela 99. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para compromisso com o curso.	396
Tabela 100. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para compromisso com o curso.	396
Tabela 101. Modelos Hierárquicos para compromisso com o curso.	397
Tabela 102. Detalhes do Modelo 3 condições para o estudo.	399
Tabela 103. Medida resumo da variável resposta Condições para o estudo (transformada).	399
Tabela 104. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse para condições para o estudo.	401
Tabela 105. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para condições para o estudo.	402
Tabela 106. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para condições para o estudo.	402
Tabela 107. Modelos Hierárquicos para condições para o estudo.	403
Tabela 108. Detalhes do Modelo 4 envolvimento com atividades não obrigatórias.	404
Tabela 109. Medida resumo da variável resposta envolvimento em atividades não obrigatórias (subtraída).	405
Tabela 110. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse para envolvimento em atividades não obrigatórias.	406
Tabela 111. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para envolvimento em atividades não obrigatórias.	407

Tabela 112. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para envolvimento em atividades não obrigatórias.	407
Tabela 113. Modelos Hierárquicos para envolvimento em atividades não obrigatórias.	408
Tabela 114. Detalhes do Modelo 5 habilidade do estudante.	409
Tabela 115. Medida resumo da variável resposta habilidade do estudante (transformada).	409
Tabela 116. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse para habilidade do estudante.	411
Tabela 117. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para habilidade do estudante.	412
Tabela 118. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para habilidade do estudante.	412
Tabela 119. Modelos Hierárquicos para habilidade do estudante.	414
Tabela 120. Detalhes do Modelo 6 ambiente universitário.	415
Tabela 121. Medida resumo da variável resposta ambiente universitário (subtraída).	415
Tabela 122. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse para ambiente universitário.	417
Tabela 123. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para ambiente universitário.	418
Tabela 124. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para ambiente universitário.	419
Tabela 125. Modelos Hierárquicos para ambiente universitário.	420
Tabela 126. Detalhes do Modelo 7 conclusão do curso.	421

Tabela 127. Medida resumo da variável resposta.....	421
Tabela 128. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse conclusão do curso.....	423
Tabela 129. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para conclusão do curso.....	424
Tabela 130. Modelos Hierárquicos para conclusão do curso.	425
Tabela 131. Detalhes do Modelo 8 percepção de sucesso acadêmico.	426
Tabela 132. Medida resumo da variável resposta percepção de sucesso acadêmico (transformada).	426
Tabela 133. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse para percepção de sucesso acadêmico.	427
Tabela 134. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para percepção de sucesso acadêmico.....	428
Tabela 135. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para percepção de sucesso acadêmico.....	428
Tabela 136. Modelos Hierárquicos para percepção de sucesso acadêmico.....	429
Tabela 137. Detalhes do Modelo 9 Sucesso acadêmico comparado.	430
Tabela 138. Medida resumo da variável resposta.....	431
Tabela 139. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse para a percepção de sucesso comparado.....	432
Tabela 140. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para percepção de sucesso acadêmico comparado.	433
Tabela 141. Modelos Hierárquicos para percepção de sucesso acadêmico comparado.	434
Tabela 142. Detalhes do Modelo 10 sucesso na carreira objetivo Tempo 1. ...	435

Tabela 143. Medida resumo da variável resposta SCO Tempo 1 (transformada).	435
Tabela 144. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse ao SCO Tempo 1.	437
Tabela 145. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para SCO T1.	438
Tabela 146. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para SCO T1.	438
Tabela 147. Modelos Hierárquicos para o SCO Tempo 1.	439
Tabela 148. Detalhes do Modelo 11 sucesso na carreira subjetivo Tempo 1...	441
Tabela 149. Medida resumo da variável resposta SCS Tempo 1 (transformada).	441
Tabela 150. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse SCS Tempo 1.	443
Tabela 151. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para o SCS Tempo 1.	444
Tabela 152. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para a SCS Tempo 1.	444
Tabela 153. Modelos Hierárquicos para SCS Tempo 1.	445
Tabela 154. Detalhes do Modelo 12 para o equilíbrio vida e trabalho Tempo 1.	446
Tabela 155. Medida resumo da variável resposta para EVT Tempo 1 (transformada).	447
Tabela 156. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse EVT Tempo 1.	448

Tabela 157. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para EVT Tempo 1.....	450
Tabela 158. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para EVT Tempo 1.....	451
Tabela 159. Modelos Hierárquicos para sucesso na carreira EVT Tempo 1....	452
Tabela 160. Detalhes do Modelo 13 Satisfação com a vida durante a faculdade.	453
Tabela 161. Medida resumo da variável resposta satisfação com a vida (transformada).	453
Tabela 162. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse satisfação com a vida no Tempo 1.....	454
Tabela 163. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição da SV no Tempo 1.....	456
Tabela 164. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala da SV no Tempo 1.....	456
Tabela 165. Modelos Hierárquicos para SV T1	457
Tabela 166. Detalhes do Modelo 14 afetos positivos Tempo 1.....	458
Tabela 167. Medida resumo da variável resposta.....	458
Tabela 168. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse AP Tempo 1.....	459
Tabela 169. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para AP Tempo 1.....	461
Tabela 170. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para AP Tempo 1.....	461
Tabela 171. Modelos Hierárquicos para a variável resposta AP Tempo 1.....	462

Tabela 172. Detalhes do Modelo 15 afetos negativos Tempo 1.....	463
Tabela 173. Medida resumo da variável resposta para AN Tempo 1 (transformada).	463
Tabela 174. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse com AN Tempo 1	464
Tabela 175. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para a AN Tempo 1.....	466
Tabela 176. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para a AN Tempo 1.....	466
Tabela 177. Modelos Hierárquicos para a os afetos negativos Tempo 1.	467
Tabela 178. Detalhes do Modelo 16 sucesso na carreira objetivo Tempo 2. ...	468
Tabela 179. Medida resumo da variável resposta sucesso na carreira objetivo T2 (transformada).	469
Tabela 180. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse para SCO T2.....	470
Tabela 181. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para SCO Tempo 2.....	471
Tabela 182. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para SCO Tempo 2.....	471
Tabela 183. Modelos Hierárquicos para SCO Tempo 2.....	472
Tabela 184. Detalhes do Modelo 17 SCS Tempo 2.....	473
Tabela 185. Medida resumo da variável SCS Tempo 2 (transformada).....	474
Tabela 186. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse SCS Tempo 2.....	475

Tabela 187. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição da SCS Tempo 2.....	476
Tabela 188. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala do SCS Tempo 2.....	476
Tabela 189. Modelos Hierárquicos para SCS Tempo 2.....	477
Tabela 190. Detalhes do Modelo 16 EVT (Tempo 2).	479
Tabela 191. Medida resumo da variável resposta EVT T2 (transformada).....	479
Tabela 192. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse EVT (Tempo 2).	481
Tabela 193. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para EVT (Tempo 2).	482
Tabela 194. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para EVT (Tempo 2).	482
Tabela 195. Modelos Hierárquicos para EVT (Tempo 2).	483
Tabela 196. Detalhes do Modelo 19 satisfação com o trabalho.	484
Tabela 197. Medida resumo da variável resposta satisfação com o trabalho (transformada).	484
Tabela 198. Testes para a significância do efeito de cada variável com a satisfação com o trabalho.	486
Tabela 199. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para a ST.....	487
Tabela 200. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para a ST.....	488
Tabela 201. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de forma da escala para a ST.....	488

Tabela 202. Modelos Hierárquicos para a satisfação com o trabalho.	489
Tabela 203. Detalhes do Modelo 20 satisfação com a vida após faculdade.	490
Tabela 204. Medida resumo da variável resposta satisfação com a vida (transformada).	490
Tabela 205. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse SV Tempo 2.	492
Tabela 206. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição da SV no Tempo 2.	493
Tabela 207. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala da SV no Tempo 2.	493
Tabela 208. Modelos Hierárquicos para SV T2	494
Tabela 209. Detalhes do Modelo 21 afetos positivos Tempo 2.	495
Tabela 210. Medida resumo da variável resposta AP T2.	495
Tabela 211. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse AP Tempo 2.	496
Tabela 212. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para AP Tempo 2.	497
Tabela 213. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para AP Tempo 2.	498
Tabela 214. Modelos Hierárquicos para a variável resposta	498
Tabela 1. Detalhes do Modelo 19 afetos negativos Tempo 2.	499
Tabela 216. Medida resumo da variável resposta para afetos negativos Tempo 2 (transformada).	500
Tabela 217. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse com AF Tempo 2.	501

Tabela 218. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para os AN Tempo 2.....	502
Tabela 219. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para os AN Tempo 2.....	503
Tabela 220. Modelos Hierárquicos para AN Tempo 2.....	503
Tabela 221. Variáveis que individualmente apresentaram poder explicativo para as variáveis critério.....	504
Tabela 222. O conjunto de variáveis que apresentou maior poder explicativo para as variáveis critério.....	506
Tabela 223. Organização dos 22 modelos propostos pela ordem das análises hierárquicas, considerando variáveis psicológicas x variáveis sociodemográficas.....	507
Tabela 224. Organização dos 22 modelos propostos e ordem das análises hierárquicas, considerando as variáveis de motivação, bem-estar e personalidade.	508
Tabela 225. Os modelos e as variáveis de maior poder explicativo.....	510
Tabela 226. Organização dos 22 modelos propostos e ordem das análises hierárquicas considerando as variáveis de motivação, bem-estar e personalidade.	511
Tabela 227. Testes pareados para as escalas de Sucesso na Carreira (objetivo, subjetivo e equilíbrio vida e trabalho) e Bem-Estar (satisfação com a vida e afetos positivos e negativos) T 1 e 2.....	514
Tabela 228. Testes pareado para as escalas de Sucesso na Carreira e Bem-Estar no Tempo 1 e Tempo 2 dos concluintes que estão a trabalhar após a faculdade.	514

Índice de figuras

Figura 1. Continuum de autodeterminação.....	85
Figura 2. Tipos de fatores contextuais para a medida de sucesso na carreira...	136
Figura 3. Fatores intervenientes na satisfação no trabalho	216
Figura 4. Modelo teórico de conexão entre variáveis selecionadas e satisfação no trabalho.....	218
Figura 5. Fatores de Satisfação no Trabalho.....	219
Figura 6. Bases do Comprometimento no Trabalho.....	229
Figura 7. Fatores de realização e esgotamento profissional	245
Figura 8. Enunciado da Escala de Perceção do Sucesso Académico (EPSA)..	260
Figura 9. Macrovisão das variáveis alvo deste estudo.....	317
Figura 10. Relação das variáveis com os instrumentos aplicados.	318
Figura 11. Esquema para os estudos, variáveis e instrumentos.	327
Figura 12. Histograma da Variável Resposta notas (transformada).	387
Figura 13. Histograma da variável resposta EAVA – compromisso com o curso (subtraída).....	394
Figura 14. Histograma da variável resposta condições para o estudo (transformada).	400
Figura 15. Histograma da variável resposta envolvimento em atividades não obrigatórias (subtraída).....	405
Figura 16. Histograma da variável resposta habilidade do estudante (transformada).	410
Figura 17. Histograma da variável resposta ambiente universitário (subtraída).	416
Figura 18. Gráfico de Barras da variável resposta conclusão do curso.	422

Figura 19 Histograma da variável resposta percepção de sucesso acadêmico (transformada).	426
Figura 20. Histograma da variável resposta percepção de sucesso comparado..	431
Figura 21. Histograma da variável SCO T1 (transformada).....	436
Figura 22. Histograma da variável resposta SCS Tempo 1 (transformada).	441
Figura 23. Histograma da variável resposta EVT Tempo 1 (transformada).....	447
Figura 24. Histograma da variável resposta satisfação com a vida T1 (transformada).	454
Figura 25. Histograma da variável resposta afetos positivos T1 (transformada).	459
Figura 26. Histograma da variável resposta AN (transformada).	464
Figura 27. Histograma da variável resposta SCO T2 (transformada).....	469
Figura 28. Histograma da variável SCS Tempo 2 (transformada).	474
Figura 29. Histograma da variável resposta para EVT (Tempo 2) (transformada).	479
Figura 30. Histograma da variável resposta satisfação com o trabalho (transformada).	485
Figura 31. Histograma da variável resposta SV T2 (transformada).	491
Figura 32. Histograma da variável resposta AP T2 (transformada).	496
Figura 33. Histograma da variável resposta (transformada).....	500

A cada dia que vivo,
mais me convenço de que o
desperdício da vida
está no amor que não damos,
nas forças que não usamos,
na prudência egoísta que nada arrisca,
e que, esquivando-se do sofrimento,
perdemos também a felicidade.

A dor é inevitável.

O sofrimento é opcional.

Carlos Drummond de Andrade

INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe-se a refletir sobre o momento em que ocorre a transição entre a conclusão de um curso superior presencial e a inserção definitiva no mercado de trabalho, com o objetivo de compreender as características e as dimensões do impacto desse evento na vida de recém-formados/neoprofissionais brasileiros, a frequentar uma universidade privada, localizada numa cidade do litoral, com cerca de quinhentos mil habitantes e que abriga o maior porto da América Latina. Para o entendimento do ambiente social, econômico e acadêmico onde os participantes da investigação estão inseridos, esta pesquisa aborda o contexto histórico que estabelece as bases da Educação Superior no Brasil.

A educação é considerada, sem dúvida, um dos principais mecanismos de mobilidade social e desenvolvimento econômico, porém, a efetividade desses fatores depende, essencialmente, da garantia ao acesso à escolarização. No Brasil, a universalização da educação formal ainda necessita de atenção especial, para não reproduzir e acentuar as desigualdades sociais preexistentes, condicionadas à renda familiar e aos fatores históricos vinculados à colonização e à etnia, entre outras clivagens sociais, as quais caracterizam a heterogeneidade do tecido social, da situação econômica, cultural e intelectual de uma população distribuída, desigualmente, numa extensão territorial contínua superior a oito milhões e quinhentos mil quilômetros quadrados.

Atualmente, acerca do panorama educacional no Brasil, poderemos referir: a) a educação fundamental é oferecida em todo o território nacional e está muito próxima da universalização do atendimento das crianças e dos jovens até quatorze anos de idade; b) o ensino médio tradicional e o ensino profissionalizante, dirigido para os jovens entre quatorze e dezessete anos, em algumas regiões, é muito deficiente em qualidade e em acessibilidade, sobretudo nos pequenos municípios, distantes dos grandes centros urbanos; c) a educação superior brasileira, composta por cinco modalidades de cursos – cursos de graduação (que compreendem os bacharelados e as licenciaturas, com quatro ou cinco anos de duração); cursos de graduação tecnológica (de duração variável, entre um ano e meio e três anos, que conferem ao aluno o grau de técnico, habilitando-o para o exercício profissional nas mais variadas áreas do mercado de trabalho,

conforme o currículo específico do curso concluído); cursos de pós-graduação (compostos pelos níveis de especialização – pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Existem ainda os cursos sequenciais, que não se confundem com nenhum dos anteriores, em duas modalidades: cursos que visam a uma formação específica e conferem um diploma e cursos de complementação de estudos aos quais, neste caso, oferecem um certificado de conclusão. Finalmente, os cursos de extensão universitária que são livres, de curta duração e abertos a candidatos que preencham os requisitos específicos determinados pelas instituições de ensino que os disponibilizam.

Esses cinco tipos de cursos superiores são ministrados em instituições de diferentes configurações e denominações, tais como: Faculdades Independentes, Institutos Superiores, Faculdades Integradas, Centros Universitários e Universidades. Os critérios para a diferenciação entre essas instituições são estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e implicam direitos e responsabilidades específicas. Por exemplo, as faculdades independentes não têm autonomia para promover cursos, sendo necessária a autorização prévia do Ministério da Educação – MEC; já as Universidades possuem autonomia para escolher seus cursos.

Essas modalidades de instituições de ensino superior podem ser públicas ou privadas e, em alguns casos, privadas confessionais. As instituições públicas são criadas e mantidas pelo poder público nas três esferas (federal, estadual e municipal). As instituições privadas são criadas e mantidas por fundações ou associações de direito privado, com ou sem fins lucrativos. Todas cobram mensalidades dos alunos para manutenção dos cursos oferecidos.

A história do ensino superior no Brasil é diferente da de outros países da América, que tiveram colonização espanhola e inglesa, porque estes iniciaram a implantação do ensino superior ainda no decorrer de seus períodos coloniais. No Brasil, o ensino superior iniciou-se com a transferência da corte portuguesa, em 1808, período em que, então, surgiram as primeiras instituições culturais e científicas no Brasil. Assim sendo,

coube à Faculdade de Medicina de Salvador o marco histórico inicial. Já a primeira universidade, surgiu formalmente em 1912 no Paraná.

Durante trezentos anos, os jesuítas influenciaram sobremaneira as iniciativas educacionais. Nesse período, a formação universitária de altos funcionários da Igreja, da Coroa e dos filhos de grandes latifundiários ocorria na Europa, sobretudo na Universidade de Coimbra. Como exemplo o santista Padre Bartolomeu de Gusmão.

Iniciativas isoladas não podem ser consideradas como o ingresso do Brasil no ensino superior, como, por exemplo, o curso de engenharia militar no Rio de Janeiro, no final do século XVII, uma vez que se tratava de um estabelecimento português, transplantado para o Brasil.

Somente em 1808, com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, foram criadas escolas médicas na Bahia e no Rio de Janeiro. Assim, em fevereiro de 1808, surgiu o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia. Em abril do mesmo ano, a disciplina de anatomia foi concebida no Hospital Militar do Rio de Janeiro. Em 1810, o Príncipe Regente, D. João VI, assinou a Lei de 4 de dezembro e criou a Academia Real Militar da Corte, a qual anos mais tarde se converteria na Escola Politécnica. O Decreto de 23/02/1808 instituiu uma cadeira acadêmica de Ciência Econômica. O Decreto de 12/10/1820 organizou a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, depois convertida em Academia das Artes. Posteriormente em Pernambuco estabeleceram-se os cursos de direito e ciências veterinárias e, em São Paulo, o curso de direito.

O Brasil tornou-se república, em 1889; entretanto, a Constituição Republicana de 1891 não trouxe nenhum compromisso com a educação e a formação. Em 1912, surgiu a primeira universidade brasileira, no Estado do Paraná, que durou apenas três anos. Somente em 1920, foi fundada a Universidade do Rio de Janeiro, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, com os cursos superiores, já existentes na cidade: Escola Politécnica, Faculdade de Medicina e Faculdade de Direito que, por sua vez, era o resultado da fusão da Faculdade Livre de Direito com a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais. A Universidade do Rio de Janeiro foi oficializada por meio do decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920.

Outro marco histórico de importância fundamental na estruturação e evolução da Educação Superior no Brasil foi a organização da USP – Universidade de São Paulo, em 1934, mediante um processo unificador dos cursos superiores já existentes no Estado de São Paulo. A célula-mater foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, eleita como centro fundamental de saber para todas as áreas do conhecimento e organismo aglutinador de recursos e competências. Além disso, a proposta acadêmica básica da USP fundamentou-se em três vertentes, características da universidade moderna: ensino, pesquisa e extensão.

Um novo passo, no processo evolutivo da Educação Superior Brasileira, foi dado nas décadas de 1950 a 1970, do século XX, com a criação de dezenas de universidades federais em todo o Brasil, uma em cada estado. Esse facto possibilitou e promoveu a formação de universidades estaduais, municipais e privadas. A descentralização do ensino superior brasileiro foi a vertente escolhida e implantada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. A proposta era aprimorar a educação superior da população e promover a expansão territorial do ensino superior nacional.

A explosão do ensino superior ocorreu, efetivamente, nos anos 70. Nessa década, o número de matrículas subiu de 300.000 (1970) para um milhão e meio (1980). A concentração urbana e a exigência de melhor formação para a mão de obra industrial e para serviços forçaram o aumento do número de vagas no ensino superior. Assim sendo o governo, impossibilitado de atender a essa demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação autorizasse a abertura de milhares de novos cursos superiores, oferecidos por instituições privadas. Mudanças também ocorreram no exame de seleção para ingresso nos cursos superiores. As provas, outrora compostas por questões dissertativas e arguições orais, passaram a conter questões objetivas de múltipla escolha. Os vestibulares tornaram-se formais e obrigatórios para o ingresso no ensino superior.

A partir da década de 1990, na iniciativa privada, a tendência foi a transformação dos Institutos Isolados de Educação Superior em Universidades, que, embora atendessem às regulamentações do Ministério da Educação (MEC), mantiveram diversos

cursos desvinculados uns dos outros. Esse modelo brasileiro de universidade, sem integração acadêmica, prevalece no país e caracteriza-se pela reunião de institutos isolados, geridos por um organismo centralizador ou reitoria.

Nas duas últimas décadas, o crescimento do número de alunos do ensino superior, no Brasil, foi intenso, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas. As públicas, graças ao investimento do governo, criaram novas unidades e ou ampliaram as vagas existentes. Algumas universidades privadas investiram na consolidação e na padronização das suas estruturas e processos, expandindo-se para novos locais, por meio dos campi tradicionais de ensino presencial ou polos de educação a distância. Como exemplo desse processo ocorrido nas instituições privadas, observa-se a criação do Grupo Kroton Anhanguera, detentor de um milhão de alunos dispersos em quase todo o território brasileiro, cujo valor de mercado alcançou US\$ 6,29 bilhões (Grando, 2013).

No Brasil, a maioria dos alunos do ensino superior frequenta cursos da rede privada, com aulas e atividades acadêmicas oferecidas, predominantemente, no período noturno, entre 19h e 23h, e ainda. Boa parte desses alunos não só trabalha durante o dia para se manter e pagar as mensalidades do seu curso, como também cumpre uma longa e penosa jornada com até 8h de trabalho e mais 3 ou 4h de aulas noturnas.

Sem pretender formular críticas ao modelo ou clamar por sua revisão, fica, porém, evidente a existência de limitações para o aprofundamento dos conteúdos necessários à formação de alunos que comparecem às aulas, depois de um dia de trabalho, cansados, sem a alimentação ideal e desgastados pelo deslocamento por um percurso, nem sempre curto, entre o local de trabalho, a faculdade e residência. Esse modelo de formação acadêmica também limita o tempo disponível para o estudo, o aprofundamento e o alargamento dos temas propostos pelos professores e, conseqüentemente, diminui a qualidade da formação acadêmica pela exiguidade das oportunidades de convivência com colegas e professores, no ambiente acadêmico, fatores muito propícios para promover e consolidar a formação universitária.

Esses elementos circunstanciais e sistêmicos da Educação Superior Privada no Brasil são relevantes para a composição do processo acadêmico de formação e

agregação de competências e habilidades à bagagem educacional dos jovens. A compreensão da origem do modelo das instituições brasileiras de educação superior é o pano de fundo para o tema deste trabalho, o qual visa analisar o processo de transição definitiva entre a conclusão das obrigações acadêmicas formais e a inserção no mercado de trabalho.

Um dos factos mais preocupantes, em diversos países, é a baixa absorção, pelo mercado de trabalho, do contingente de jovens trabalhadores e recém graduados. Isso ocorre também no Brasil. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de desemprego entre os jovens de 15-24 anos foi de 16,3% em 2011, enquanto as taxas observadas para as idades entre 25 e 49 anos foram de 5,7% e para as pessoas de 50 anos ou mais, foram de 2,8%, no mesmo ano (Corseuil, Foguel, Gonzaga, & Ribeiro, 2013).

O autor deste trabalho, como professor universitário há quase duas décadas, sobretudo de alunos finalistas, verificou a necessidade de identificar e medir as reais mudanças ocasionadas na vida dos alunos, depois da conclusão do curso superior e o subsequente ingresso no mercado de trabalho. Algumas questões persistiam na mente de mestres e educadores. Por que alguns ex-alunos progrediam e outros estagnavam? Qual seria a importância ou relevância do curso superior? Será que alguns alunos estagnavam mesmo ou essa era apenas a sua percepção e não a deles próprios? Será que os que progrediam sentiam-se satisfeitos ou continuavam achando que tinham obtido somente resultados parcos? Como poderia melhorar a sua contribuição como professor na formação dos alunos para terem sucesso após a conclusão da faculdade?

Neste sentido, busca-se, com o presente estudo, “dar voz” aos próprios jovens e verificar, explorando junto deles, quais fatores e critérios eles mesmos julgam necessários para a caracterização do sucesso, na transição para o mundo do trabalho.

O contingente de alunos a frequentar a educação superior no Brasil é composto por dois grandes grupos: a) Alunos mais preparados, porque frequentaram os ciclos de estudos básicos nas melhores escolas privadas e, com isso, puderam ingressar nas universidades públicas e gratuitas. b) Alunos que frequentaram instituições públicas e

gratuitas de ensino e realizam seu curso superior em universidades particulares, com recursos próprios, financiamentos ou, eventualmente, bolsas federais.

Tem-se como objetivo verificar a relação entre o sucesso acadêmico e o sucesso profissional na transição do ensino superior para o mercado de trabalho. Para isso, a amostra é composta de 651 formandos do ano de 2014, de 25 cursos superiores de uma universidade privada brasileira.

Segundo Asti (1985, 1993, 1997), a educação superior é altamente relevante na vida do indivíduo. Todavia, porém, torna-se importante contextualizar o ambiente de aprendizagem e compreender como as experiências universitárias marcam os estudantes, durante a vida acadêmica, conforme Tinto (1987, 1993), Pascarella e Terenzini (1991, 2005), Kuh, Schuh, Whitt, e Associados (1991) e (Mayhew et al., 2016). A preocupação com a vida acadêmica ocorre na sequência da necessidade de efetiva aprendizagem, a qual vai depender de variáveis de grande influência social e da transição e adaptação para a universidade (Almeida, Soares, Vasconcelos, et al., 2000; Almeida, Soares, & Ferreira, 2000; Schleich, Polydoro, & Dos Santos, 2006).

Ainda ciente de que, segundo Santos, Polydoro, Teixeira e Bardagi (2010), se por um lado, é difícil avaliar os efeitos da educação superior - devido ao facto de que a identificação do impacto da universidade é dependente do perfil do estudante e de suas características -, por outro lado, o sucesso acadêmico depende também da diversidade das instituições dos cursos e das experiências de formação superior. Por isso elegeu-se, para este estudo, como campo de pesquisa, uma única instituição, um único período e todos os seus cursos.

O presente trabalho foi organizado em duas partes: revisão bibliográfica - estudos - discussão e conclusão. A revisão bibliográfica compreende os capítulos de I a IV. O Capítulo I, Sucesso Acadêmico, revisa os conceitos e processos que operacionalizam esse tema, tendo como ponto de partida a concepção de que o sucesso acadêmico é um constructo com dimensão objetiva e com dimensão subjetiva a serem estudados.

No Capítulo II, a literatura traz as bases teóricas para analisar o Sucesso na Carreira Profissional, por ser essa temática relevante para os candidatos de um curso superior e altamente significativa durante um longo período de suas vidas. Este capítulo está organizado a partir da revisão teórica dos conceitos que operacionalizam a percepção do sucesso e as dimensões do sucesso na carreira profissional.

O Capítulo III compreende as bases teóricas para o estudo do bem-estar e da satisfação, resultantes de processos internos de julgamento amplo e dependentes de cada pessoa. Nesse capítulo, há uma breve seleção teórica do corpo de conhecimentos valiosos e relevantes para a psicologia e a compreensão da transição, alvo deste trabalho.

O Capítulo IV completa a revisão bibliográfica, com os elementos da Satisfação no Trabalho, especificamente, para avaliar os aspectos de sucesso subjetivo dos recém-formados os quais, alcançada a fase de transição, estão empregados, no segundo momento da pesquisa. O estudo da Satisfação no Trabalho é uma referência para compreender a percepção do jovem ao completar a fase transição, quer porque conseguiu o seu primeiro emprego como graduado, quer, simplesmente, porque progrediu no posto de trabalho em que já estava, pois se formou na faculdade.

Na segunda parte, são apresentados os estudos realizados neste trabalho, organizados no Capítulo V, o estudo dos instrumentos e no Capítulo VI, os estudos transversal e longitudinal. Em ambos os capítulos, realizaram-se a caracterização das amostras, a descrição das opções metodológicas, seus limites e resultados obtidos.

Em seguida, constam a Discussão dos Resultados obtidos frente às hipóteses e aos objetivos que justificaram o presente estudo, nomeadamente contribuir para a compreensão da fase de transição dos estudantes finalistas de um curso universitário para a condição de profissionais integrantes no mundo do trabalho.

PARTE I

Enquadramento Teórico

Capítulo 1

SUCESSO ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR

O contexto brasileiro: pressupostos e fatores de sucesso acadêmico

A formação universitária é cada vez mais valorizada pelo mercado de trabalho, porém são inúmeros os pressupostos e fatores contextuais que interferem nessa conquista, a qual ainda se coloca como privilégio para poucos. Na Holanda, por exemplo, o modelo de formação é diferente e permite aos pais conduzirem a preparação de seus filhos. Dentro desse cenário, um estudo de Van der Velden e Wolbers (2004), identificou que, em um modelo de ampla oportunidade de formação, os alunos que ingressam nas escolas mais seletivas/disputadas alcançam melhores empregos e salários. No Brasil, atualmente, frequentam o ensino superior 7,3 milhões de estudantes, número histórico nunca antes registrado, conforme dados disponíveis no Portal Brasil (INEP, 2014a). Em contrapartida, o sucesso acadêmico é dotado de grande complexidade porque é resultado de diversos processos psicológicos, biológicos e sociais. Desconsiderar esses aspectos é reduzir, diminuir e simplificar o processo educacional e o conjunto de seus fatores determinantes.

Constata-se, com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2007, que a média de evasão do ensino superior brasileiro se fixou em 18,5% (Franco, 2008). Esse processo ocorre tanto em instituições públicas (12,4%) como em particulares (26%), no entanto, em 2015, Hipólito (2015) aponta uma redução percentual na evasão para 12% nas escolas públicas e 21% nas escolas particulares. Contudo, de acordo com os dados disponíveis, houve uma grande expansão no número de alunos, o que resulta numericamente em uma evasão de 1,4 milhões de alunos no período (Universia, 2015).

Dessa forma, a desistência é considerada um problema e a procura de seus determinantes tem sido objeto de muitas investigações educacionais (Silva Filho, Motejunas, Hipólito, & Lobo, 2007). Nesse sentido, torna-se importante contextualizar o

ambiente de aprendizagem e compreender como as experiências universitárias se realizam e como marcam a vida académica e a vida profissional.

Para Santos et al., (2010) referem ser difícil avaliar os efeitos da educação superior, devido ao facto de a avaliação do impacto da universidade estar dependente do perfil do estudante e de suas características e, também, da diversidade das instituições, cursos e experiências no decurso da formação superior. Assim entende-se o sucesso académico, como constructo de um processo psicológico ou ação conjunta de vários fatores ou ainda como um processo vivencial multifacetado (Santos, Mognon, Lima, & Cunha, 2011; Zenorini, Santos, & Monteiro, 2011).

O primeiro desafio a ser superado pelo candidato ao ensino superior é vencer as barreiras oferecidas pelo processo de ingresso na universidade. No Brasil, há duas formas básicas para o ingresso nos cursos de nível superior: a realização da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou o Concurso Vestibular, realizado de forma autónoma pelas diversas universidades. Essa etapa de seleção é necessária, pois a oferta de vagas é inferior à demanda. pois a oferta de vagas é inferior à demanda (Universia, 2015).

A nota obtida na prova do ENEM é um dos critérios utilizados no processo de admissão no ensino superior. Essa nota permite, pela ordem de classificação, a escolha dos cursos em faculdades públicas, por meio do Sistema de Seleção Unificado (SISU) (2015). É também possível ingressar em instituições particulares, com base na mesma nota do ENEM; e obter, por intermédio do Programa Universidade para Todos (PROUNI, 2015), bolsas integrais para os cursos superiores. Ainda por meio do ENEM, o aluno pode ter acesso ao Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) – um sistema de financiamento integral, com um período de carência para o início do reembolso, que se extingue com a conclusão do curso. O ressarcimento do valor total da bolsa, correspondente ao curso concluído, é realizado em parcelas mensais, durante um período até três vezes o tempo de duração do curso (INEP, 2015b).

A realização do ENEM é facultada a todos os estudantes que concluem o ensino médio no ano em curso ou que o concluíram em anos anteriores e aos adultos já

graduados, que procuram uma bolsa para realizar um outro curso superior. O ENEM faz parte de um programa do governo federal para a educação e tem obtido validação crescente pela sua amplitude e relevância. Por ser objetivo e de âmbito nacional, está a consolidar-se como critério único de seleção, para a classificação dos candidatos para oportunidades de ingresso no ensino superior. Dessa forma, tem substituído gradualmente o concurso vestibular, realizado de forma autônoma por algumas universidades, para avaliação e classificação de candidatos.

Na sequência do ingresso, que se afigura como uma grande conquista, apresenta-se ao jovem estudante outra etapa desafiante: permanência, com êxito, na universidade, durante os anos necessários para a concretização do curso escolhido. No ensino superior presencial brasileiro, há relativa padronização das formações, porque as cargas horárias mínimas de cada curso são definidas nacionalmente pelo MEC – Ministério de Educação. Também os critérios objetivos de avaliação do desempenho e, portanto, de sucesso objetivo, estão definidos pelo MEC: a frequência deve ser superior a 75% do total da carga horária do curso, conforme a LDB (1996) e as médias de aproveitamento (notas por disciplinas) devem ser iguais ou superiores ao valor mínimo definido pelos próprios estabelecimentos de ensino superior, LDB (1996). Em contrapartida, desta forma, ficam também estabelecidos os critérios de insucesso no ensino superior, para os cursos presenciais, nomeadamente: frequência inferior a 75% das aulas e notas inferiores a 5 pontos em uma escala de 0 a 10, com referência a cada uma das disciplinas que compõem os cursos.

Ao concluir o ensino superior, surge outra etapa objetiva e obrigatória para o aluno brasileiro, que é a submissão ao ENADE – Exame Nacional de Cursos de Graduação, realizado anualmente pelo Ministério da Educação – MEC (INEP, 2015a) pela mediação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, cujo objetivo é avaliar os cursos superiores do Brasil, mediante um exame nacional para os candidatos dos cursos. O ENADE faz parte do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (INEP, 2015c), sendo o processo aplicado para avaliar o desempenho dos alunos. Com ciclos trienais, o ENADE avalia todos os cursos de formação das faculdades e universidades do Brasil (INEP, 2015c).

No ensino superior brasileiro, há três situações indicadoras de insucesso: uma situação é protagonizada por alunos que, ano após ano, embora pretendam, não conseguem ingressar nos estudos universitários e/ou prosseguir regularmente com tais estudos; outra situação é a daqueles que, vinculados à faculdade, o fazem com um aproveitamento insuficiente, não completando algumas disciplinas do elenco obrigatório de cada período regular do curso, prolongando, com isso, o período de realização; a terceira situação é a dos alunos que, apesar de formados, ainda não estão aptos para o exercício profissional correspondente. Um indicativo desse problema é a reprovação massiva, 71% em 2015, no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), uma prova à qual se devem submeter todos os bacharéis em direito, para poder exercer plenamente as funções profissionais de advogado (OAB, 2016).

Segundo Sousa, Sousa, Lemos, e Januário (2002), uma das fontes de insucesso decorre da própria peculiaridade do Ensino Superior, que é, por si, seletivo e destinado a formar profissionais para carreiras muito específicas e nem sempre adequadas às exigências concretas do mercado de trabalho. Não se pode deixar de considerar os fatores institucionais, associados ao sucesso do aluno, como a infraestrutura, os recursos ou os serviços de apoio proporcionados aos estudantes. Taveira (2000) diz que, habitualmente, os questionários que têm por objetivo avaliar a qualidade da instituição e satisfação com a mesma, inquirem sobre: a) estrutura e serviços oferecidos, pois admitem haver relação com o rendimento dos alunos (Correia, Gonçalves, & Pile, 2003); a escolha do curso e desafios específicos. Essa opção e sua continuidade também influenciam a adaptação do aluno ao ensino superior e seu conseqüente sucesso ou insucesso (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006).

A distância da residência dos pais e a procura por novas referências para o jovem são fatores associados à instituição de ensino e que podem promover o sucesso ou o insucesso. O prestígio da instituição, as práticas pedagógicas e as novas dinâmicas do ensino superior também são fatores institucionais importantes referidos por Tavares e Huet (2001), sobretudo complementados pelo acesso à biblioteca, aos materiais de apoio e às condições gerais proporcionadas, conforme Correia, Gonçalves, e Pile (2003). Não menos importante é o papel, a formação e a competência dos docentes. A preparação

científica e pedagógica deles é referida, pelos alunos, como muito relevante para o sucesso acadêmico (Rego & Souza, 1998; Tavares & Huet, 2001).

Pode-se traçar um paralelo entre o sucesso acadêmico e o elevado nível de desempenho em tarefas específicas, ou seja, a *expertise*, cujos determinantes são: (Galvão, Perfeito, & Macedo, 2011) condições ambientais favoráveis, estudo individual intencional, personalidade e aspectos motivacionais (Galvão et al., 2011). Estudos sobre *expertise* têm demonstrado que o indivíduo se torna altamente habilidoso, em um determinado domínio, por intermédio de atividades regulares e praticadas de modo sistemático e deliberado (Bédard & Chi, 1992; Egreja, 2007; Ericsson & Smith, 1994; Galvão et al., 2011).

Fatores externos do sucesso acadêmico

Dentre os fatores que interferem no sucesso acadêmico, serão agora abordados aqueles predominantemente externos, oriundos do ambiente sociocultural, no qual o estudante se insere. Há na literatura uma quantidade de considerações sobre a relação entre o sucesso acadêmico e alguns fatores, tais como o nível socioeconômico e os ambientes escolares e familiares. Investigações diversas avaliaram a correlação entre o desempenho dos alunos nas avaliações regulares de aproveitamento e os diversos fatores ligados ao contexto sociocultural. Muitas dessas pesquisas foram desenvolvidas simultaneamente em vários países (Brites-Ferreira, Seco, Canastra, Dias, & Abreu, 2011; Gomes, 2005; Martins, Fernandes, Mendes, & Magalhães, 2015; Tavares & Santiago, 2000)

A presente abordagem considera apenas, três contextos: o ambiente familiar, o ambiente socioeconômico e o ambiente acadêmico, incluindo-se as relações com os colegas. Mesmo sabendo que estes integram o ambiente acadêmico, fez-se a opção por enfatizar, especificamente, a participação deles na obtenção e manutenção do sucesso acadêmico.

Família como fator de sucesso acadêmico.

A influência do apoio parental pode manifestar-se em vários momentos, como: na escolha, na realização, na eventual (Bardagi & Hutz, 2008) desistência do curso e, também, no período posterior à graduação e ao ingresso no mercado de trabalho.

O ensino superior, em especial a experiência universitária durante a formação, recebeu considerável atenção nos últimos anos (Bardagi, Lassance, & Paradiso, 2003; Fior & Mercuri, 2009; Pachane, 2003; Soely Aparecida Jorge Polydoro, 2000). Por outro lado, um tema recorrente, ao se avaliar, especificamente, a literatura sobre desenvolvimento vocacional, é o apoio parental e a participação de familiares nas trajetórias dos filhos. Nesse campo, tanto no Brasil quanto no exterior, muitos estudos foram conduzidos (Bardagi & Hutz, 2006; Blustein, Walbridge, Friedlander, & Palladino, 1991; Feitosa, 2001; Ketterson & Blustein, 1997; Larose & Boivin, 1997; Ryan, Solberg, & Brown, 1996; Santos, 2005; Strage & Brandt, 1999; Teixeira & Gomes, 2005). No entanto, não há, ainda, um conjunto consolidado de estudos integradores referentes à participação familiar no contexto geral, desde a opção do estudante por um determinado curso, até o ingresso, a permanência e a transição entre a conclusão dos estudos e a entrada na vida profissional.

Uma primeira abordagem volta-se para a participação parental no ingresso dos filhos na faculdade. Tal participação e o apoio social percebido pelos jovens em relação às suas escolhas de carreira são temas frequentes na literatura. Soares (2002), pontua que as expectativas das pessoas quanto ao próprio futuro profissional estão sempre carregadas de afetos, esperanças, medos e inseguranças, não somente pessoais, mas também compartilhados com os familiares e os amigos mais próximos.

Pesquisadores estrangeiros e brasileiros apontam que, além do incentivo à decisão vocacional, a participação parental se volta também à preparação para o sucesso profissional dos filhos, compreendendo aspectos bastante amplos e diferenciados, a saber: o desenvolvimento de valores e atitudes de trabalho; autoconfiança e auto eficácia; habilidades de tomada de decisão; desempenho acadêmico; oportunidades educacionais e de trabalho; segurança nas transições de

carreira, envolvimento e comprometimento com a carreira e bem-estar psicológico (Bardagi & Hutz, 2006; Blustein et al., 1991; Feitosa, 2001; Gonçalves & Coimbra, 2007; Larose & Boivin, 1997; Ryan et al., 1996; Santos, 2005; Teixeira & Gomes, 2005).

Pesquisas revelam que os pais são mencionados como fontes privilegiadas de informações sobre o mundo do trabalho e descritos como modelos de profissionais e de referência para superação de barreiras naturais e obstáculos fortuitos (Almeida & Melo-Silva, 2011).

No momento crucial da escolha do curso, quando são avaliadas as informações a serem utilizadas para a tomada de decisão, os pais aparecem no papel de modelos profissionais, como incentivadores dos estudos e da obtenção do diploma universitário e como fontes de informações e sugestões sobre as alternativas de cursos existentes e acessíveis (Feitosa, 2001). Os pais e parentes mais próximos aparecem também como fontes de informação, mas, ao mesmo tempo, de pressão explícita ou velada, no sentido de exigirem que uma escolha esclarecida e tempestiva seja feita, que haja estudo preparatório e aprovação no exame vestibular (Amaro, Feitosa, Lira, & Brito, 2007).

Além disso, é no contexto dos valores e projetos familiares que as metas e expectativas profissionais dos filhos são estabelecidas, razão pela qual a discussão aberta sobre a carreira é tão importante na família, conforme: (Bardagi & Hutz, 2006; Guerra & Braungart-Rieker, 1999; Magalhães, 1995; Otto, 2000; Ribeiro, 2005; Santos, 2005; Young, Paselvikho, & Valach, 1997).

De forma geral, para Feitosa (2001), na época da primeira opção todos os alunos sentem-se livres para escolher o curso de sua preferência, com apoio parental às decisões tomadas; entretanto, é pertinente a distinção que alguns jovens fazem entre o apoio e o incentivo, uma vez que os pais permitiram a opção, sem, necessariamente, demonstrarem entusiasmo pela escolha feita.

Strage e Brandt (1999) salientam, por meio de estudo com estudantes universitários, que a influência parental sobre as características vocacionais foi equivalente entre os alunos que residiam sozinhos e aqueles que residiam com os pais.

Todavia, observaram um decréscimo desse tipo de influência sobre o ajustamento acadêmico dos estudantes mais velhos, ou seja, para os mais jovens, o período inicial da transição para a universidade é mais suscetível às influências parentais. Esses autores evidenciaram também que, ao longo da graduação, novas redes de apoio são formadas e novos modelos profissionais são identificados.

Kenny (1990), ao pesquisar alunos em final de graduação, demonstrou que a percepção de apoio parental e o estímulo à autonomia relacionam-se a um planejamento de carreira mais detalhado e mais objetivo. Já Porto e Tamayo (2006) observaram influências parentais na definição de valores do trabalho em si e da carreira profissional almejada, especialmente em relação à busca por realização profissional ou estabilidade.

Em algumas pesquisas, os alunos apresentaram uma melhor integração acadêmica associada à postura favorável dos pais em relação ao curso escolhido e frequentado pelos filhos. Recaiá sobre a mãe, na maioria das vezes, a percepção de maior apoio recebido pelo estudante (Bardagi & Hutz, 2008; Bardagi, Lassance, Paradiso, & Menezes, 2006; Feitosa, 2001).

O sucesso acadêmico pode variar de acordo com as condições familiares. Castro (1984) constatou que, em famílias menores, é maior a proporção de estudantes com bom desempenho e escolarização mais longa. A ordem de nascimento também pode ser fator de influência. Percebe-se que, numa mesma família, alguns filhos podem desenvolver uma carreira escolar mais bem-sucedida que outros. O primogênito costuma levar vantagem em relação aos demais irmãos, conforme foi identificado por Camacho (2000) e Silva (1999).

O interesse dos pais pela leitura e em ler para os filhos, o tempo de permanência e convivência deles em casa e de diálogo com os filhos, o nível de escolaridade dos pais, a expectativa dos pais em relação ao sucesso dos filhos e o envolvimento dos pais nas atividades escolares, entre outros, são fatores que apresentam correlação positiva com o sucesso acadêmico (Casassus, 2002; Gomes, 2005). Dentre eles, destacam-se as elevadas expectativas em relação ao sucesso dos filhos e a participação em atividades

escolares, inclusive nas decisões institucionais, por meio de conselhos de pais, por exemplo, Mella (2002) e Gomes (2005).

O nível de instrução dos pais tem forte impacto sobre a probabilidade de os filhos frequentarem, assiduamente, a escola e obterem sucesso. Nesse caso, a influência da educação da mãe costuma ser maior do que a do pai (IBGE, 2001). Isso pode ser explicado pelo envolvimento materno, desde o início da escolarização, no acompanhamento estudantil dos filhos.

Destacam-se, como agentes importantes para o sucesso acadêmico e para o contexto do desenvolvimento de carreira dos filhos, o valor atribuído ao trabalho, a própria problemática vocacional já superada pelos pais, o padrão de interação familiar e os níveis familiares nos campos cultural, socioeconômico e ocupacional, conforme os estudos de Bardagi e Hutz (2006); Bohoslavsky (1977, 1998).

Lima Junior, Ostermann e Rezende (2013), concluíram que, em vista de suas experiências anteriores, tais como investidores no mercado, as famílias avaliam seus recursos disponíveis e traçam as estratégias que, provavelmente, lhes renderão maior retorno. As famílias das diversas classes sociais usam estratégias distintas para investir no “mercado escolar”, tendo em vista a quantidade e a qualidade de capitais acumulados e disponíveis. Dessa maneira, a decisão dos egressos do ensino médio para se candidatarem ou não a um determinado curso de graduação, numa determinada instituição, pode estar relacionada à posição da família desses jovens na estrutura das relações de classe e ao *habitus* familiar.

Segundo Bourdieu (2008), da mediação realizada pelo *habitus*, entre estrutura social e ação prática individual, resulta que a condição de classe da família molda as ambições profissionais e estratégias de investimento escolar. O *habitus* familiar está fundamentalmente relacionado às experiências acumuladas de sucesso e fracasso dos membros dessa família. Ainda que, difusamente, a família exerça um papel de caixa de ressonância para as reflexões que orientam as escolhas individuais, nota-se que o ajustamento entre as oportunidades objetivas de sucesso e a real efetivação da opção se concretizam nos indivíduos por um senso pessoal de autodeterminação.

Sociedade como fator de sucesso acadêmico.

A relação entre sucesso escolar e condição social do estudante é um tema fundamental em sociologia da educação (Piotto, 2008; Viana, 2005). De acordo com Lima Junior, Ostermann e Rezende (2013), se por um lado, o sucesso e o fracasso escolar são considerados mecanismos, por meio dos quais, o sistema educacional contribui para a reprodução das classes sociais, por outro, a posição dos estudantes na estrutura das relações de classe social é percebida como um fator influente no sucesso e na trajetória escolar (Manstead, 2018).

No Brasil, como em outros países emergentes, constata-se que os filhos de pais abastados logram níveis mais elevados e longos de permanência e sucesso escolar, enquanto os estudantes oriundos de famílias humildes se deparam com dificuldades e fatores negativos para obtenção de uma escolarização satisfatória, sendo maiores as alternativas de desistência ou a replicação dos modelos de sua classe e (Castro, 1984; Manstead, 2018).

Lima Junior, Ostermann e Rezende (2013), a respeito de uma implicação relativamente direta da teoria de Bourdieu (1930-2002), apontam que, considerando-se o sistema educacional como um todo, o sucesso de estudantes em avaliações escolares – sobretudo nas avaliações mais neutras e imparciais – deve estar relacionado à posição original deles na estrutura das relações de classe, determinada pela quantidade de capitais culturais e econômicos disponíveis na constelação familiar de cada um deles.

No que tange ao nível socioeconômico, várias avaliações de sistemas – por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB (INPE, 2015) – constatam haver correlação positiva entre essa condição e o resultado em testes de aferição de ganhos objetivos. Gomes (2005, p. 220) afirma que “quanto mais alto o *status* socioeconômico, maior é o estímulo para ir adiante na escala educacional, e vice-versa”. Dubet (2003, p. 36) reforça essa retroalimentação, assegurando que “alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprios do funcionamento da escola, que beneficia os mais aquinhoados”.

Bourdieu e Passeron (2009) têm uma explicação para uma possível discrepância entre o nível social e o sucesso escolar, com base no conceito de superseleção. Segundo esse conceito, é possível afirmar que os resultados dos exames de seleção refletem, ou não, a influência dos mecanismos sociais e familiares, que agem sobre a decisão do indivíduo de optar por um determinado curso superior. No entanto, não raro, candidatos de classes menos favorecidas logram sucesso nas suas pretensões por razões muito particulares, constituindo exceção à regra. Isso se deve a um extenso processo de eliminação prévia que faz emergir alguns super selecionados, dentre aqueles social ou economicamente menos aptos.

Ambiente escolar, colegas e o sucesso acadêmico.

A entrada na universidade propicia uma série de transformações nas redes de amizade e de apoio social dos jovens estudantes (Tao, Dong, Pratt, Hunsbergr, & Pancer, 2000). O novo desafio desses jovens é o ambiente universitário, bem menos estruturado que o do ensino médio, por exemplo. Os colegas não são mais os mesmos e, portanto, há a necessidade de se estabelecerem novos vínculos de amizade. Enquanto tais vínculos não se instalam, o jovem conta apenas com seus próprios recursos psicológicos e o apoio das redes formadas anteriormente ao ingresso na universidade (tradicionais amigos e família) para enfrentar eventuais dificuldades. O ajustamento à universidade implica, assim, em integrar-se com as pessoas desse novo contexto, participando de atividades sociais e desenvolvendo relações interpessoais significativas (Diniz & Almeida, 2006; Mayhew et al., 2016; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005).

Essa percepção de mudança brusca revela o despreparo que, em geral, o calouro apresenta frente às demandas e ao modo de funcionamento da universidade. A falta de um maior conhecimento sobre o que é a universidade e o que esperar dela, tanto em termos acadêmicos quanto interpessoais, podem concorrer para as dificuldades de adaptação (Bardagi, 2007; Santos & Melo-Silva, 2003).

Depois das primeiras semanas de convivência na universidade e da ocorrência de integração inicial, o papel do grupo (colegas) torna-se mais evidente. A satisfação com a vida universitária parece associada à sensação de identidade e correspondência entre os colegas e suas expectativas sociais. De acordo com essa ideia, Diniz e Almeida (2006) verificaram que, especialmente no primeiro semestre, os relacionamentos interpessoais são mais importantes para a adaptação do que a gestão de responsabilidades, cuja importância aumenta apenas no segundo semestre. Isso é compreensível, uma vez que o calouro ainda não tem uma imagem individual como parte desse novo corpo. Sua referência identitária é, antes de tudo, o coletivo do qual faz parte. Percebe-se, assim, a importância da integração ao grupo como fator de adesão ao curso, no início da vida acadêmica (Lassance & Gocks, 1995).

Com relação à interferência dos fatores institucionais, considera-se que a universidade e suas formas de organização e gestão, bem como as políticas educativas e as ideologias que emolduram todo o processo de formação, sempre terão influência marcante nos percursos dos estudantes, de acordo com Tavares e Huet (2001).

Além do grupo de colegas, os professores e as oportunidades de envolvimento acadêmico extraclasse também são citados como elementos que favorecem a adaptação, como foi revelado por outras pesquisas (Bardagi, 2007; Fior & Mercuri, 2004, 2009; Kuh, 1995; Kuh & Hu, 2001; Mayhew et al., 2016; Pascarella & Terenzini, 1991; Pascarella, 2006). Também incluídas como notáveis, as experiências durante o primeiro ano na universidade são muito importantes para a permanência no ensino superior e para o sucesso acadêmico dos estudantes. Por exemplo, é revelador o modo como os alunos se integram ao contexto do ensino superior e este possibilita ampliar, consolidar e aproveitar, melhor (ou não), as oportunidades oferecidas pela universidade, tanto para sua formação profissional quanto para seu desenvolvimento psicossocial (Mayhew et al., 2016; Pascarella, 1980; Pascarella, Ethington, & Smart, 1988; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Pascarella, 1985; Reason, Terenzini, & Domingo, 2006).

Esse desenvolvimento da autonomia, ainda que sob certa pressão, é um efeito esperado e positivo da entrada na universidade (Mayhew et al., 2016; Pachane, 2003;

Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Reason et al., 2006). É interessante notar que tais experiências, embora potencialmente estressantes, são percebidas, em geral, de um modo positivo, como algo produtor de crescimento pessoal. Essa percepção de amadurecimento por meio do enfrentamento de situações adversas ou desafiadoras é uma das características psicológicas que parecem marcar, subjetivamente, a transição da adolescência para a adultez emergente (Arnett, 2004, 2007, 2011), aspecto a ser considerado na avaliação das vivências universitárias.

Alguns alunos conseguem enfrentar as dificuldades e interpretá-las como se fossem desafios a serem superados, enquanto outros as veem como barreiras intransponíveis (Zajacova, Lynch, & Espenshade, 2005). Essa última situação pode resultar de uma atitude passiva frente àquilo que é percebido como frustrante, configurando-se como uma propensão ao abandono do curso.

O companheirismo e a participação em programas de tutoria de colegas também têm um impacto positivo na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal para os estudantes (Goldschmid & Goldschmid, 1976), uma vez que os alunos monitores devem conhecer o material mais profundamente para apoiar os colegas (Annis, 1983; Bargh & Schul, 1980; Pace, 1980, 1984, 1990). Além disso, nesse caso, esses alunos se familiarizam mais ativamente com o material didático disponível, organizado para produzir uma maior aprendizagem conceitual (Benware & Deci, 1984; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005).

As interações entre colegas são um dos principais fatores contribuintes para experiências com a diversidade, com efeitos substanciais e positivos para os alunos (Chang, 1999, 2000; Gurin, 1999; Hurtado, 2001; Hurtado, Mayhew, & Engberg, 2019; Hurtado, Milem, Clayton-Pedersen, & Allen, 1999; Orfield & Kurlaender, 2001; Umbach & Kuh, 2006).

São nomináveis como experiências relevantes: participação em uma instituição agregadora, que promova contato entre estudantes de diferentes origens, etnias, valores pessoais e religiosos; e ampliação da capacidade de compreensão, por meio de perspectivas diversas, decorrentes da participação de discussões e atividades em grupo

(Pascarella & Terenzini, 1991, 2005); sendo o atual desafio da educação superior americana é incluir e agregar a diversidade estudantil (Mayhew et al., 2016).

Os alunos do primeiro ano são mais propensos do que os veteranos e concluintes a interagir com colegas de diferentes origens raciais e étnicas (Hu & Kuh, 2003; Pike & Kuh, 2006). Essas diferenças provavelmente decorrem do facto de os alunos do primeiro ano passarem mais tempo no *campus*, em estreita proximidade com diferentes pessoas e propensos a descobertas.

Astin (1993), elenca os momentos e as ações realizadas pelos estudantes, ao dedicarem tempo para o envolvimento nas esferas complementares ao curso, que produzem ganhos de aprendizagem: discutir o conteúdo do curso; realizar trabalhos em grupo; exercer monitoria; desempenhar atividades esportivas; ser membro de órgão estudantil; participar de discussões éticas, sociais e raciais; estabelecer relações sociais com outros cursos, grupos e colegas (Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt, & Associates, 2005; Kuh et al., 1991).

Existem indícios de que o envolvimento dos alunos traz resultados diferentes (Kuh & Hu, 2001; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006). Assim, alunos que se aproximaram de colegas mais privilegiados e interagiram com eles obtiveram aspirações mais altas e melhores resultados no estudo (Gomes, 2005). Portanto, um misto de cooperação e competição entre colegas parece ser fator benéfico para melhora do desempenho (Kuh et al., 1991).

Os colegas podem exercer influência negativa, por meio de violências simbólicas as quais contaminam o grupo e desencadeiam ações deletérias (Abramovay, 2002). Com isso, estudantes potencialmente bem-sucedidos podem não se desenvolver plenamente em relação às habilidades cognitivas. Ser bem-sucedido é ser diferente e isso, geralmente, é motivo de manifestações entre colegas, sejam elas explícitas ou disfarçadas, como segregações, exclusões ou também respeito e reconhecimento (Kuh, 1993, 1995; Kuh, Vesper, Connolly, & Pace, 1997)

Para Dubet e Martuccelli (1995), pode ocorrer uma crise de socialização, pelo facto de a escola não conseguir desempenhar, de forma satisfatória, seu papel pedagógico e também sua função socializadora, sendo permissiva, quer de forma velada, quer de forma explícita, a certas manifestações de violência. É necessário, portanto, que educadores e gestores assumam, em todos os níveis da educação, esse papel de socialização pertencente, embora não exclusivamente, à instituição escolar (Camacho, 2000). O déficit de socialização definido por Tedesco (2002) aponta a carência de valores referenciais, que pode ter origem no facto de a família e a escola terem arrefecido seu empenho sobre a socialização de suas crianças e jovens, não raro culpando-se mutuamente.

Há na literatura o relato de que escolas com maior autonomia de gestão e com diretores com visão estratégica, capacidade de liderança e de motivação do corpo docente e que tratam bem os alunos e professores, alcançam índices maiores de rendimento escolar (Lück, 2009). Portanto, a capacidade de decisão acerca de compras, nomeações, demissões e outras atribuições do gestor têm implicação no aumento de desempenho dos estudantes (Gomes, 2005), porque gestores de escolas eficientes, incentivam o desenvolvimento das potencialidades dos educadores e dos alunos.

Em geral, nas escolas com boa estrutura física e bem equipadas, encontram-se alunos de melhor desempenho, sugerindo que instalações e equipamentos influenciam no sucesso académico, sendo, no entanto, difícil quantificar essa influência. Embora os recursos sejam relevantes, percebe-se que os processos exercem maior influência no favorecimento de elevados desempenhos escolares (Casassus, 2002).

Em relação ao número de alunos por turma, pesquisa feita na América Latina revelou que turmas com 25 estudantes apresentam melhores desempenhos que outras significativamente menores ou maiores (Casassus, 2002). A visão de Gomes (2005) mostra que, em países de outros continentes, o número de alunos pode não ter influência direta no rendimento dos estudantes. Em outras palavras, mais importante que a quantidade de alunos por turma é o tipo de estratégia de ensino adotada e o clima da

sala de aula (Mayhew et al., 2016; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Pike & Kuh, 2006; Umbach & Kuh, 2006).

Para Casassus (2002) e Gomes (2005), o clima emocional de sala de aula é o fator dos mais influentes no desempenho dos estudantes no ambiente escolar e a sua relevância pode ser equivalente a todos os outros fatores juntos, por exemplo: ambiente cooperativo, cumprimento de normas estabelecidas em conjunto, confiança, cordialidade, liderança, clima de ordem, ausência ou baixos níveis de violências concorrem para o estabelecimento de saudáveis relacionamentos interpessoais na sala de aula e contribuem para a elevação do desempenho dos alunos (Abramovay, 2002; Gomes, 2005). Entende-se que o clima em sala de aula é um conjunto segmentado de fatores que abrangem, desde a formação e personalidade do professor, até as condições físicas da sala. O processo de ensino aprendizagem depende de dinâmicas geradoras de relacionamentos positivos dentro de sala de aula, resultantes da conjugação de múltiplos fatores externos (Morgado, 2004).

Vários aspectos relacionados com os docentes têm implicação no rendimento de seus alunos. Nos mais diversos contextos, os professores são os principais promotores do bom clima na sala de aula e os maiores incentivadores da confiança dos alunos em suas capacidades, competências e autoestima. Os professores que promovem melhores resultados são os mais reflexivos e que trazem para si a responsabilidade do sucesso ou fracasso escolar; centram as atenções nas próprias habilidades e nas dos estudantes, bem como em estratégias de ensino (Casassus, 2002; Dean, 2000).

As propostas de (Casassus, 2002) coadunam-se com a adoção de procedimentos sugeridos pela perspectiva construtivista, fundamentadas numa atitude filosófica que se traduz na gradual rejeição do objetivismo epistemológico e na maior aceitação da visão alternativa de que não existe uma única representação correta do conhecimento, mas várias construídas em conjunto pelos indivíduos. Isto é, a abordagem construtivista propugnada pelo psicólogo e educador suíço Jean Piaget aceita o saber como uma construção coletiva, a partir da rede de relações em que assentamos nossa forma de

relação com o mundo e que julgamos poder ser também adotada e válida para os outros (Canavarro, 1997).

Personalidade, adaptação ao ensino superior e sucesso acadêmico

A entrada no Ensino Superior é um acontecimento marcante na vida de um indivíduo (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007; Ferreira, Almeida, & Soares, 2001; Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie, 2007; Puher, 2009). Durante esse período, é exigido do estudante que se adapte ao novo contexto de ensino, que estabeleça novos relacionamentos, que obtenha um bom desempenho acadêmico e que, evidentemente, consiga gerir adequadamente as novas relações, além das familiares (Almeida & Soares, 2004; Cabral & Matos, 2010; Mazé & Verhliac, 2013; Nunes & Garcia, 2010). Desse modo, a experiência do estudante no ensino superior, além de permitir a aquisição de conhecimento, permite também o seu desenvolvimento pessoal e psicossocial (Almeida et al., 2007; Friedlander et al., 2007; Puher, 2009; Silva, 2012). No entanto, esse acontecimento de vida é mais fácil para uns do que para outros. Na realidade, muitos estudantes apresentam boa adaptação, mas outros não o fazem (Puher, 2009).

Espera-se, como preditores de experiência acadêmica bem-sucedida, que a maioria dos estudantes ingressantes no ensino superior tenham uma preparação adequada e capacidades intelectuais condizentes com o novo desafio (Feldt et al., 2011). No entanto, a forma como os alunos se adaptam à vida universitária dependerá, também, do seu perfil psicológico, como fator substancial na previsão do desempenho (Feldt et al., 2011; Wagerman & Funder, 2007). Assim, e de acordo com Lidy e Kahn (2006), quanto melhor se compreenderem as características de personalidade que levam os indivíduos a estarem mais sensíveis, mais se poderá evitar uma adaptação negativa ao ensino universitário.

A inserção plena no ensino superior depende do modo como o estudante se adapta em social, emocional, acadêmica e institucionalmente à universidade (Almeida & Ferreira, 1999; Baker & Siryk, 1984; Furnham, Chamorro-Premuzic, & McDougall, 2003;

Tomás, Ferreira, Araújo, & Almeida, 2014; Tomás, 2014). Essas adaptações são visíveis por intermédio dos comportamentos individuais exibidos pelos alunos. Uma pessoa adaptada, por norma, envolve-se em atividades organizadas pela universidade, tem muitos amigos e sente-se integrado socialmente. A adaptação ao ensino superior confirma-se quando o aluno obtém boas notas, gosta das aulas e sente-se feliz com seus esforços e resultados académicos (Puher, 2009). Uma pessoa que se encontre emocionalmente bem ajustada à universidade é feliz em relação a esta, evidencia satisfação com sua vida em geral e com seu bem-estar (Ferraz & Pereira, 2002; Friedlander et al., 2007; Puher, 2009; Thurber & Walton, 2012).

O ajustamento académico, social e emocional ao ensino superior pode afetar vários aspectos do comportamento individual. Um fraco ajustamento académico pode causar sofrimento ao aluno e a outras pessoas com quem se relaciona, nomeadamente à família e aos amigos (Blustein et al., 1991). Isso também pode se refletir nas relações com a instituição, causando mal-estar entre os elementos que a integram. A investigação precoce de alunos com dificuldades de adaptação pode diminuir os efeitos negativos causados neles próprios, nos familiares, nos amigos e na instituição de ensino (Puher, 2009).

Conceito de personalidade e seus vários enfoques.

Por sua relevância como elemento seminal da compreensão do indivíduo, o estudo da personalidade tem caminhos variados. Assim, a personalidade pode ser vista por meio da teoria dos traços de Allport (1961, 1966, 1973), das teorias de Cattell (1979, 1990) e de Eysenck (1970, 1990) e das abordagens baseadas na aprendizagem, das abordagens biológicas e também das abordagens humanísticas (Digman, 1990; Feldman, 2001; Queirós, 1997).

Os estudos sobre a personalidade apresentam constructos que se propõem a observar as diferenças dos indivíduos e as diversas investigações que contribuem para melhor compreensão do tema (Silva & Nakano, 2011). Segundo Allport (1973), a

personalidade consiste em sistemas psicofísicos determinantes do pensamento e do comportamento do indivíduo, os quais produzem adaptação peculiar e inserção no contexto social. Para Cattell (1979, 1990), a personalidade consiste em um conjunto de traços direcionadores do comportamento, em dados contextos. A proposta de Eysenck (1970, 1990) descreve a personalidade como uma estrutura mais estável e duradoura do que o temperamento. Para ele, a personalidade relaciona-se ao caráter, à inteligência e aos aspectos físicos.

O campo da personalidade relaciona-se àquilo a que comumente se designa como a verdadeira natureza da pessoa. Esse campo focaliza os aspectos diferentes da pessoa e também os padrões consistentes de comportamento e as qualidades internas do sujeito (Pervin & Cervone, 2009, 2015; Pervin & John, 2004).

A proposta de Bandura (1986) compreende a personalidade como a soma de aprendizagens do indivíduo ao observar o ambiente externo. Por sua vez, Feldman (2001), observa que não se podem ignorar os fatores internos: sentimentos, pensamentos e motivações. Ainda, em sua concepção, as respostas dos indivíduos são motivadas por padrões e repetições, advindos da observação e da aprendizagem relacionadas a situações anteriores.

Existe um interesse especial pela maneira como os sentimentos, os comportamentos e os pensamentos do ser humano se conjugam, de forma a torná-los únicos e peculiares (Pervin & John, 2004). A personalidade é, portanto, aquilo que leva cada um de nós a se comportar, de forma consistente e previsível, em diferentes situações e durante períodos extensos (Feldman, 2001).

Sob um viés humanista, segundo Rogers (1985), a personalidade tem sua origem nas experiências pessoais e na capacidade de automotivação para ativar todas as potencialidades do indivíduo, de modo a mudá-lo, fazê-lo crescer e, assim, sentir-se bem consigo mesmo. De acordo com o mesmo autor, essa tendência do indivíduo de expressar e atualizar todas as suas capacidades valoriza o seu *self*, que é, de acordo com Rogers (1985), uma estrutura composta de experiências, a qual funciona como uma autoimagem coerente.

Personalidade: traços e fatores.

O embasamento teórico acerca dos traços de personalidade segue o modelo dos cinco fatores da personalidade (Digman, 1990; Goldberg, 1990; McCrae & Costa, 2008; McCrae & John, 1992). Segundo Poropat (2009), uma das primeiras aplicações para o modelo dos traços de personalidade foi como preditor para o sucesso acadêmico.

Entretanto porque devemos considerar a personalidade com um preditor do sucesso acadêmico, posto que seus modelos e escalas não foram elaborados ou contemplam em seus construtos o sucesso acadêmico (Poropat, 2009). Porém os atuais modelos de personalidade estão desenvolvidos sobre a hipótese léxica, um postulado que propõe mediante a codificação da linguagem a descrição dos fenômenos relevantes (Hauck Filho, Machado, Teixeira, & Bandeira, 2012).

Os traços de personalidade de cada estudante, os seus comportamentos e suas atitudes podem ser de extrema relevância para a forma como este se prepara para ingressar no mercado de trabalho e também para a forma como se adapta a outras situações da vida (Hetland, Saksvik, Albertesen, Berntsen, & Henriksen, 2012).

Nesse sentido, vários estudos foram realizados no âmbito da personalidade, da adaptação e do sucesso acadêmico do ensino superior. Os estudos explorados no presente trabalho incidiram sobre o modelo dos cinco fatores da personalidade (Althoff, 2010; Komarraju, Karau, & Schmeck, 2009; Komarraju, Karau, Schmeck, & Avdic, 2011; Noffle & Robins, 2007; Puher, 2009; Swickert, Hittner, & Foster, 2010; Trapmann, Hell, Hirn, & Schuler, 2007).

A teoria dos traços amplos de personalidade não está centrada nos aspectos universais da personalidade. Seu objetivo volta-se para as diferenças individuais no processo de adaptação. Nesse sentido, define-se personalidade como um sistema constituído pelos traços amplos de personalidade e pelos processos dinâmicos, que afetam os processos psicológicos do indivíduo, nas diversas fases da vida (Hakimi, Hejazi, & Lavasani, 2011; Koestner, Bernieri, & Zuckerman, 1992; McCrae & Costa, 1997).

A teoria dos cinco fatores, de McCrae e Costa (1997) propõe um modelo geral para as teorias da personalidade. Há consenso entre vários autores a fim de identificar as categorias variáveis, as quais todas as teorias de personalidade devem abordar. Essas variáveis seminais representam grande parte dos elementos das teorias conhecidas da personalidade, notadamente as seguintes: a) Tendências básicas (genéticas, físicas e traços de personalidade); b) Competências (linguagem, atitudes, crenças e habilidades técnicas e sociais); c) Autoconceito (visão implícita e explícita sobre o eu); d) Biografia objetiva (pensamentos, sentimentos e ações de cada um durante a vida); e) Influências contextuais (desenvolvimentistas e circunstanciais). Essas diferentes categorias são inter-relacionadas de forma dinâmica, ou seja, o indivíduo continuamente cria e recria adaptações, transformando evolutivamente sua personalidade.

O modelo dos traços percebe o ser humano com disposições inatas e estáveis, traços que explicam e definem o ser humano de forma ampla (Kurtz & Tiegreen, 2005). De acordo com McCrae e Costa (2008) e McCrae e John (1992), os traços são a base para padrões de ação e de reação, com muita coerência, permitindo dessa forma, caracterizar cada pessoa. A teoria dos traços de personalidade apresenta, elementos essenciais da natureza humana aptos para descrever as diferenças individuais de cada ser e, ao mesmo tempo, capazes de generalizações empíricas sobre o comportamento de pessoas com traços similares (McCrae & Costa, 2008, 1997; McCrae & John, 1992).

Segundo essa teoria, existem três categorias de traços básicos da personalidade: cardinais, centrais e secundários. Os três são um componente básico da organização psicológica da pessoa, em diferentes situações. Nos traços cardinais, estão a maioria dos comportamentos e atividades de uma pessoa (alcançar determinado objetivo acadêmico, profissional e pessoal). Traços centrais estão ligados às características gerais e a sentimentos (alegria, timidez e responsabilidade). Traços secundários são específicos, menos intensos e relativos a um indivíduo, como gostar de andar e de passear (Allport, 1961, 1966; Goodwin, 1981).

Cattell efetuou uma medição de todos os traços e de suas relações. Por análise fatorial, traduziu cada fator e a personalidade resultante (Cattell, 1979; Queirós, 1997). O

trabalho de Cattell pautou-se pela investigação de adjetivos em inglês, originalmente descritos por Allport e Odbert em 1936, relacionados a caráter, capacidades, comportamento pessoal, talentos, personalidade e traços (Althoff, 2010; Cattell, 1990). Desse trabalho, resultou uma lista com 16 dimensões que, por análise fatorial de traços básicos da personalidade, são capazes de prever o comportamento individual. As 16 dimensões identificadas são representadas por: afabilidade, raciocínio, estabilidade, dominância, animação, atenção às normas, atrevimento, sensibilidade, vigilância, abstração, privacidade, apreensão, abertura à mudança, autossuficiência, perfeccionismo e tensão.

Na definição de Eysenck (1970, 1990), a personalidade é relativamente estável e definidora do temperamento, do caráter, da inteligência e dos aspectos físicos de uma pessoa. Para ele, todas as pessoas podem ser caracterizadas por Extroversão, Neuroticismo e Psicoticismo. Em sua proposta, a pessoa com escores elevados em determinado fator apresenta as seguintes dinâmicas: a) Extroversão - seres sociáveis, espontâneos, com muitos amigos; e agem por impulso; b) Neuroticismo - pessoas mal-humoradas, tensas e com baixa autoestima; c) Psicoticismo - indivíduos solitários, insensíveis; não estabelecem nem mantêm muitas relações interpessoais (Pervin & John, 2004).

Nas investigações (Phillips, Abraham, & Bond, 2003; Sánchez, Rejano, & Rodríguez, 2001), a personalidade é o maior preditor do desempenho acadêmico, por contribuir para comportamentos mais adaptados dos estudantes em contexto da educação. Para corroborar essa evidência, Puher (2009) procurou, num estudo prospectivo, realizado com uma amostra de 109 participantes, analisar se os cinco fatores da personalidade seriam uma ferramenta adequada para prever a adaptação do estudante ao ensino superior. Para isso, utilizou diferentes informantes (estudantes, pares e pais), a fim de caracterizar os estudantes em relação aos seus traços de personalidade. Segundo Puher (2009), os estudantes mais bem adaptados ao ensino superior apresentavam níveis mais elevados de estabilidade emocional, extroversão, amabilidade, abertura à experiência e conscienciosidade. Segundo Tavares (2014), uma

série de estudos apresenta uma relação positiva e forte entre a conscienciosidade e a adaptação ao ensino superior e o sucesso acadêmico (Smidt, 2015).

As relações entre os traços de personalidade e o desempenho escolar já foram caracterizados nos estudos de Komarraju, Karau e Schmeck (2009). A conscienciosidade, por exemplo, quantifica a disposição e a tenacidade do indivíduo numa determinada escolha. Por conscienciosidade entende-se a prerrogativa de quem é: metucioso (expressa cuidado, minúcia, esmero); responsável (rege-se pela própria consciência); honesto (comporta-se seguindo as regras éticas, aceitas socialmente); cuidadoso (obedece a regras detalhadas de realização) (Chan, 2004; Dias & Martins, 2005). Para Furnham, Chamorro-Premuzic e McDougall (2003), os fatores de personalidade, correlacionados a crenças individuais dos alunos sobre as suas capacidades, buscavam seu desenvolvimento nos ciclos de estudos de forma dinâmica e consciente. Está na conscienciosidade do aluno o preditor do absentismo, dos resultados obtidos e do comportamento, pois quanto maior a conscienciosidade, maior será a probabilidade de alcançar o sucesso acadêmico (Komarraju et al., 2009; Komarraju et al., 2011).

Para Schnuck e Handal (2011) procuravam identificar, em uma amostra de 190 estudantes, os traços de personalidade com a adaptação do estudante ao primeiro ciclo do ensino superior. Os alunos com pontuações elevadas nas dimensões extroversão e conscienciosidade apresentaram melhor adaptação ao ensino superior, sendo relevantes e superiores os resultados dos alunos do sexo masculino (mais adaptados emocionalmente ao ensino superior e com níveis mais elevados de estabilidade emocional). Na visão de Chamorro-Premuzic and Furnham (2003, 2003a, 2006), a extroversão indica a intensidade da socialização e as interações interpessoais, além da capacidade de exprimir-se.

O estudo de Feldt et al. (2011), com uma amostra de 180 estudantes, identificou que níveis maiores de conscienciosidade se relacionavam à decisão profissional e à adaptação acadêmica, institucional e pessoal com o ensino superior. Os autores também relataram que a percepção mais positiva sobre a estrutura do *campus* e melhor integração ao lócus acadêmico também se relacionavam a conscienciosidade. Os alunos

que revelaram escores elevados em neuroticismo e baixos em amabilidade e extroversão apresentaram menor adaptação ao convívio universitário.

De facto, segundo alguns estudos (Dollinger, Matyja, & Huber, 2008; Grehan, Flanagan, & Malgady, 2011; Kaufman, Agarsa, & Lopez-Wagner, 2008), pessoas com níveis elevados de conscienciosidade tendem a ser organizadas, trabalhadoras árduas e orientadas para alcançar seus objetivos, estabelecendo metas acadêmicas. Essas pessoas, com altos níveis de conscienciosidade, aferem maior sucesso acadêmico, trabalham arduamente e focam seus objetivos.

Em um estudo longitudinal com 90 participantes, Kurtz, Puhert e Cross (2012), verificaram que a conscienciosidade se encontrava fortemente associada à adaptação do estudante ao ensino superior e, conseqüentemente, a seu sucesso acadêmico. Dessa forma, segundo Kurtz et al. (2012), as pessoas que apresentam autodisciplina e uma boa organização pessoal se encontram mais adaptadas à universidade (Conard, 2006).

Neste sentido, uma meta-análise levada a cabo por Trapmann et al. (2007) reforça, a conscienciosidade como único domínio dos cinco grandes fatores que apresenta elevado grau de relação com o desempenho acadêmico (notas) dos alunos universitários. Na análise desses autores, ser organizado, eficiente, sistemático, metódico, estável e ter vontade de alcançar metas são fatores não cognitivos importantes para o sucesso acadêmico.

Komaraju, Karau, Schmeck e Avdic (2011) encontraram uma correlação entre os estilos de aprendizagem e os traços de personalidade. A conscienciosidade é um fator que facilita a escolha das formas mais adequadas de estudo, para buscar as metas estabelecidas pelo estudante. Entretanto, níveis baixos de conscienciosidade podem provocar uma abordagem descuidada, desmazelada, do estudante em relação à rotina de estudo, gerando baixo rendimento acadêmico. Também sobre rotinas de estudo, Hakimi, Hejazi e Lavasani (2011), encontraram uma relação entre conscienciosidade e desempenho acadêmico. Para esses autores, altos níveis de conscienciosidade levam os alunos a efetuarem suas tarefas acadêmicas com responsabilidade e tempestividade, de modo a melhorarem seu desempenho universitário ou buscarem alternativa disso. Por

esse facto, a conscienciosidade é um traço que contribui bastante para a previsão do sucesso académico, porque a definição de metas e a consciência da responsabilidade são características prevalentes (Hakimi et al., 2011).

Para Wagerman e Funder (2007) e Nofle e Robins (2007), a conscienciosidade relaciona-se ao sucesso nos níveis académicos, não diferindo entre etnias, e aos níveis de compromisso, possível gerador de *stress* para os alunos, (Hetland et al., 2012). Ao considerarem os outros traços de personalidade, os autores não evidenciaram correlações como a conscienciosidade. Os estudos de Trapmann et al., (2007) demonstraram que a estabilidade emocional tem relação com a satisfação académica.

Outro indicativo dessa estabilidade emocional foi identificado nos estudos de Hakimi, Hejazi e Lavasani (2011), onde o neuroticismo tem relação negativa com o sucesso académico. Notadamente, a ausência de equilíbrio, o medo e a ansiedade tendem a limitar o desempenho e a tornar esses alunos mais suscetíveis ao *stress* (Hakimi et al., 2011; Komarraju et al., 2011; Puher, 2009). Para Chamorro-Premuzic e Furnham (2003, 2003a, 2006; 2003), o nível de neuroticismo do aluno pode ser uma escala para a compreensão da adaptação à instabilidade emocional, sendo um preditor negativo do sucesso académico (Little, Lecci, & Watkinson, 1992).

Segundo Ntalianis (2010), amabilidade, conscienciosidade, extroversão e abertura à experiência são traços muito presentes para os alunos que desenvolvem suas competências e a aprendizagem, sendo a abertura à experiência o preditor mais relacionado à autopercepção que os universitários. Segundo Chamorro-Premuzic e Furnham (2003, 2003a, 2006), a abertura à experiência avalia a procura e o apreço pela descoberta e pelo acréscimo de novas experiências, explorando e descobrindo por opção novas relações.

Para Komarraju et al. (2011), amabilidade e abertura à experiência apresentam uma relação positiva com o desempenho académico. Os estudantes com elevados níveis de amabilidade tendem a aproximar e utilizar suas relações para melhorar seus resultados e absorver conhecimentos, ao invés de competirem entre si (Hetland et al., 2012; Lima & Simões, 2000).

De acordo com Hakimi et al.(2011), a relação entre extroversão e o sucesso acadêmico é negativa. As pessoas extrovertidas são, por norma, impetuosas, impulsivas, distraídas, falantes e, muitas vezes, são motivadas por fatores extrínsecos, tendo maior propensão a baixar seu rendimento acadêmico. As pessoas introvertidas têm, de acordo com essa linha de pensamento, maior probabilidade de ser bem-sucedidas academicamente. Contudo, o domínio extroversão está negativamente relacionado ao *stress*, provocado pela transição entre o ensino médio e o ensino superior (Lidy & Kahn, 2006; Lu, 1994), e à maior probabilidade de envolvimento em atividades as quais demandem interações grupais (Dollinger et al., 2008). Esse aumento de interações pode levar ao aumento da percepção da importância do suporte social. De acordo com Lidy e Kahn (2006), a percepção de suporte social relaciona-se à adaptação acadêmica e social, à ligação criada com a instituição de ensino e ao momento de transição para o trabalho (Almeida, Soares, & Ferreira, 2000; Vieira & Coimbra, 2006).

Segundo Bartholomeu, Nunes e Machado (2008), os estudantes universitários mais altruístas, empáticos e atenciosos têm. Para Komarraju et al. (2011), a amabilidade e a abertura à experiência apresentam uma relação positiva com o desempenho acadêmico. Os estudantes com elevados níveis de amabilidade tendem a aproximar e utilizar suas relações para melhorar seus resultados e absorver ao invés de competir (Hetland et al., 2012; Lima & Simões, 2000).

Por sua vez, Swickert, Hittner e Foster (2010) e Swickert, Rosentreter, Hittner, e Mushrush (2002) defendem que os traços de personalidade influenciam significativamente os mecanismos de *coping* relacionados com o suporte social. Desse modo, os resultados por eles obtidos demonstraram que, relativamente à percepção de disponibilidade de suporte social, o traço de personalidade extroversão está positivamente relacionado a esta, enquanto o traço neuroticismo se relaciona negativamente. Esses resultados não surpreendem, uma vez que as características relacionadas a tais traços de personalidade influenciam as interações sociais.

A investigação sugere, ainda, que os alunos com maior estabilidade emocional são socialmente mais ousados e mais práticos e apresentam maior probabilidade de se

beneficiarem do suporte social. Por sua vez, indivíduos que alcançaram esses níveis de suporte se adaptam com maior facilidade ao primeiro semestre da faculdade (Lidy & Kahn, 2006).

O suporte social proporciona um papel protetor perante um evento gerador de *stress* ao permitir uma interpretação mais positiva dessa experiência, o que, por sua vez, pode levar à redução dos níveis de ansiedade e de *stress* que a pessoa vivencia (Swickert et al., 2010). No estudo de Chan (2004), os cinco grandes traços de personalidade apresentaram relação com o modo como um sujeito vivencia os efeitos do *stress*. Nesse sentido para o autor, os domínios extroversão, amabilidade, conscienciosidade e abertura à experiência apresentam uma relação negativa com o *stress*.

Os indivíduos conscienciosos são meticolosos e têm boas capacidades de resolução de problemas (Chan, 2004). Isso lhes permite, por um lado, evitar situações originadoras de *stress*, e, por outro, encontrar soluções com maior facilidade para diminuir os níveis de *stress*. A pessoa consegue, dessa forma, ajustar-se ao ambiente, eliminando os efeitos do *stress*. As pessoas extrovertidas estão normalmente mais motivadas e procuram interagir com o ambiente. Devido a esses dois fatores, elas podem perceber, cognitivamente, as mudanças no meio, não como fatores de *stress*, mas sim como desafios pelos quais ficam gratos em enfrentar. Pessoas que apresentam médias elevadas de neuroticismo tendem a perceber e incrementar as situações de *stress* (Chan, 2004).

Não parecem existir diferenças significativas, relativamente ao sexo, no que diz respeito à relação entre os traços de personalidade e ao desempenho académico (Hakimi et al., 2011). Ferreira e Alves (2011) também não encontraram relação entre o sexo, os traços de personalidade e os resultados académicos. De acordo com Kaufman, Agarsa e Lopez-Wagner (2008), a obtenção do sucesso académico reside no desenvolvimento de determinadas competências pessoais básicas, como, por exemplo, capacidade, habilidade e empenho real na gestão do tempo.

Segundo Tavares (2014, p. 126), o sucesso nesse processo dependerá da qualidade das características desenvolvimentais, como autonomia e maturidade psicológica, dos recursos pessoais e das estruturas de suporte e apoio da instituição, uma vez que existe uma forte relação entre a conscienciosidade e a adaptação ao ambiente universitário (Hetland et al., 2012), ao sucesso acadêmico, seria muito importante identificar deste traço de personalidade nos anos iniciais de educação superior, mediante de suportes comunitários e sociais para reforçar as características pessoais dos alunos a eles associadas (Hakimi et al., 2011; Tavares, 2014; Tomás et al., 2014).

Para Tomás (2014, p. 33), a conscienciosidade e a rede de relacionamentos predizem o compromisso com o sucesso acadêmico, relacionando-se também à adaptação acadêmica. O modelo dos cinco fatores é conciso e abrangente e associa-se à adaptação do estudante ao ensino superior (Feldt et al., 2011; Kurtz et al., 2012; Puher, 2009; Schnuck & Handal, 2011). No entanto, essa estrutura não impõe que a personalidade seja resumida em apenas cinco traços. Essas cinco dimensões, amplas, enfocam a personalidade globalmente, uma vez que cada um dos traços abrange um vasto número de características mais específicas e distintas da estrutura da personalidade (John, Naumann, & Soto, 2008). Tomás et al. (2014, p. 35) em seu estudo, identificou a personalidade como o preditor mais significativo da adaptação ao ensino superior. Segundo Traag, Van der Valk, Van der Velden e Wolbers (2005) o desempenho acadêmico e o desempenho no trabalho são afetados pela inteligência, pela condição econômica e pela personalidade, provocando o ajustamento pela mediação da oportunidade, da capacidade e da vontade de alcançar os resultados. Para Willingham, Pollack e Lewis (2002) os fatores associados com a vontade de realizar, participar, ter iniciativa, envolver-se além das atividades acadêmicas, atitudes para estudar, também oferecem preditores adicionais ao sucesso acadêmico.

Sobre o conceito de motivação

São inúmeras as conceituações do termo motivação. Segundo uma perspectiva ampla encontrada na literatura, é possível descrever a motivação como um conjunto de

determinantes ambientais, forças internas e incentivos, os quais impelem o organismo a executar uma determinada tarefa (Witter & Lomônaco, 1984).

Diferentes correntes da psicologia definem e interpretam a motivação de maneiras diversas. Nos animais, a motivação liga-se à homeostase, tendência do organismo em se manter funcional, em equilíbrio dinâmico com o meio. Nesse sentido, a motivação nos animais relaciona-se à saciedade das funções básicas e à manutenção da vida e da espécie, tais como fome, sede e sexo (Fontana, 1998).

As abordagens sociocognitivistas defendem a existência de duas orientações motivacionais, intrínseca e extrínseca, tratadas não como aditivas (deCharms, 1984), mas interativas.

A motivação intrínseca refere-se à execução de atividades nas quais o prazer é inerente (Deci & Ryan, 1985). O indivíduo busca, naturalmente, novidades e desafios, não sendo necessárias pressões externas ou prêmios pelo cumprimento da tarefa, uma vez que a participação prazerosa é a recompensa principal. Segundo Deci and Ryan (2000b), essa orientação motivacional é a base para crescimento, integridade psicológica e coesão social, representando, dessa forma, potencial positivo da natureza humana.

A motivação extrínseca apresenta-se como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como obtenção de recompensas materiais ou sociais ou de reconhecimento, com vistas a atender aos comandos e às pressões de outras pessoas ou a demonstrar competências e habilidades (Amabile, Hill, Hennessey, & Tighe, 1994; Fortier, Vallerand, & Guay, 1995; Harackiewicz & Elliot, 1993; Manderlink & Harackiewicz, 1984; Sansone, 1986).

Para os comportamentalistas, como Skinner (1938), motivação, recompensa e punição caminham muito próximas. A motivação corresponde a um impulso proveniente de um estímulo externo gerador de resposta, cujo comportamento é observável (Coutinho & Moreira, 1999). Para motivar o indivíduo em direção a um comportamento desejado, usa-se a recompensa; a punição, por sua vez atua como fator motivador da extinção desse comportamento observável. À medida que o estímulo é repetido, ocorre

uma associação entre ele e a resposta, a qual passa a ser automatizada, transformando-
em hábito. Nessa visão, o ambiente é determinante da motivação e, portanto, controlador
das aprendizagens. Assim, essa abordagem motivacional não prestigia as estruturas
cognitivas (Mizukami, 1996; Sternberg, 2000).

Para a teoria psicanalítica, a motivação relaciona-se à satisfação dos instintos e
dos desejos, os quais, por sua vez, ligam-se à sobrevivência do indivíduo e ao prazer
(fome, sede, sexo, dentre outros). Esses impulsos atuam em direção à satisfação de
desejos. Braghirolli (1990) ressalta que, para Freud, os fenômenos do inconsciente, tais
como os sonhos, podem influenciar a motivação do indivíduo.

Sternberg (2000) acredita que a motivação tem origem tanto em processos
conscientes do indivíduo quanto em acontecimentos externos, sobre os quais ele não
tem controle. Entretanto, mediante a percepção de valores, crenças, opiniões e
expectativas, a pessoa regula seus esforços para atingir a meta almejada. Na visão de
psicólogos cognitivistas, é também valorizado o papel da criatividade como agente
motivador de descobertas de padrões e significações.

Para Maslow (1970), a motivação segue a hierarquia de necessidades, iniciada
pelas básicas (sede, fome, proteção ao perigo), passa pelas afetivas (amor, aceitação,
autoestima) e chega às intelectuais (cognitivas, estéticas, autorrealização). Para ele, o
indivíduo só se motivará intensamente por uma determinada necessidade, se a anterior
já estiver plenamente atendida (Fontana, 1998).

Para Freire (1980), em abordagem sociocultural, a motivação corresponde à
energia libertadora que aflora do âmago de um sujeito submisso e oprimido, tendo como
vetor potencializador a consciência crítica, na busca da humanização das relações
sociais.

O ser humano, na teoria da autodeterminação, é um organismo ativo, que
privilegia o crescimento e o desenvolvimento, visando à integração nas estruturas (Deci
& Ryan, 2008b; Deci & Ryan, 1990, 1996, 2000a, 2004). A perspectiva desenvolvimentista
visa essencialmente às experiências interessantes, relacionadas aos objetivos

pretendidos, traduzidos no exercício intenso das capacidades e habilidades. A construção, mediante experiências interpessoais, relações sociais duradoras e proveitosas, expressam as peculiaridades da personalidade.

Para Deci e Ryan (1985), há três estilos reguladores da orientação motivacional: Orientação Impessoal (não regulada ou regulada externamente); Controle Orientado (regulação introjetada, regulação identificada); e Autonomia Orientada (regulação integrada, regulação intrínseca). A autodeterminação percorre um *continuum* o qual apresenta três pontos essenciais: amotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca. A motivação assumirá características de acordo com o seu *locus* nesse *continuum* causal (Kasser & Ryan, 1996).

Por meio da Teoria da Autodeterminação, verifica-se a existência de diferenças individuais e estáveis no comportamento. Tais diferenças representam tipos de motivação e graus de autodeterminação da personalidade. Em virtude dessa lógica, consolidam-se as orientações gerais de causalidade comportamental (Deci & Ryan, 1990).

A seguir, destaca-se um conjunto de definições de Cavenaghi (2009), acerca dos elementos componentes do *continuum* da motivação, segundo a teoria da autodeterminação.

A amotivação caracteriza-se como um estado no qual falta ao estudante a intencionalidade de agir. Pode resultar da desvalorização da atividade, do sentimento de falta de competência para realizá-la ou da percepção de que a atividade não trará os resultados almejados (Boruchovitch, 1999; Boruchovitch, Bzuneck, Guimarães, Zenorini, & dos Santos, 2010). A regulação externa é a motivação extrínseca menos autodeterminada, uma vez que o comportamento é controlado por contingências externas. Assim sendo, o aluno se envolve em determinada atividade para obter nota. A regulação introjetada é um tipo de motivação extrínseca a qual envolve a ação por uma regulação internalizada, porém não pessoalmente aceita. Nesse sentido, o aluno realiza determinada atividade para afirmar seu autovalor ou para amenizar uma ameaça, por exemplo, ficar sem uma nota. A regulação integrada é a motivação extrínseca mais

autodeterminada, uma vez que o aluno, além de realizar a atividade por saber de sua importância na aprendizagem, a integra dentro de si e a aceita como sua. Por motivação intrínseca, entende-se a motivação inata, originada, de maneira espontânea, das necessidades psicológicas, e manifestada pelo interesse na atividade em si (Boruchovitch, 1999; Boruchovitch et al., 2010; Bzuneck, 2010).

Na Figura 1, encontra-se o *continuum* de autodeterminação proposto por Deci e Ryan (2000a). A sequência inicia-se na desmotivação, passa para a regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada e motivação intrínseca. Portanto, vai da ausência total de autodeterminação até a autodeterminação plena.



Adaptado de (Appel-Silva, Wendt, & Argimon, 2010).

Figura 1. Continuum de autodeterminação

A *Echelle de Motivation en Education* (EME) surgiu em 1989, sendo constituída por 28 itens, subdivididos em três dimensões: motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação (Vallerand & Bissonnette, 1992; Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989; Vallerand et al., 1992). As três tipologias de motivação intrínseca podem ser identificadas como: motivação intrínseca para saber, motivação intrínseca para realizar e motivação intrínseca para vivenciar estímulos. Apresenta-se, a seguir, uma breve descrição dos três componentes da motivação intrínseca, de acordo com o criador da escala (Vallerand et al., 1989).

Motivação intrínseca para saber: induz o discente a fazer algo pelo prazer e pela satisfação. Ele quer aprender, explorar ou entender o novo. Por exemplo, estudantes

intrinsecamente motivados para saber, leem um livro simplesmente pelo prazer de aprender (Vallerand & Bissonnette, 1992; Vallerand et al., 1992, 1993).

Motivação intrínseca para realizar: impulsiona o estudante a fazer algo pelo prazer e pela satisfação decorrente da realização ou criação. Por exemplo, estudantes que estendem ou aprofundam seu trabalho além do pedido, tendo em vista a satisfação de superação.

Motivação intrínseca para vivenciar estímulos: impele o aluno a fazer algo a fim de experimentar sensações estimulantes, de natureza sensorial ou estética. Por exemplo, estudantes que vão à aula tendo em vista as discussões realizadas ou leem um livro pelo sentimento de prazer cognitivo de algumas passagens (Vallerand & Bissonnette, 1992; Vallerand et al., 1992, 1993).

Contrariamente à motivação intrínseca, a motivação extrínseca pertence a um conjunto de comportamentos em que a realização de determinada atividade decorre de um fator externo ao indivíduo. Segundo Sobral (2003), faz-se algo devido à consequência ou ao desfecho da ação.

Propõe-se a existência de três tipos de motivação extrínseca, que podem ser ordenadas ao longo de um *continuum* da autodeterminação. Do menor para o maior nível de autodeterminação, verificam-se: regulação externa, regulação por introjeção e regulação por identificação (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 1985).

Segue a pormenorização dos três componentes da motivação extrínseca, de acordo com o criador da escala: a) Regulação externa - o indivíduo é induzido, porque se sente pressionado por outros a fazê-lo. Por exemplo: um estudante que estuda na noite anterior à realização de um exame porque os pais o obrigam (Vallerand, 1983; Vallerand et al., 1992, 1993). b) Regulação por introjeção - o indivíduo é impulsionado por si próprio. Por exemplo: um estudante que estuda na noite anterior à realização de um exame porque acredita que os bons estudantes fazem isso (Vallerand & Bissonnette, 1992; Vallerand et al., 1992, 1993). c) Regulação por identificação - o indivíduo é impelido por decisão própria. Por exemplo: um estudante de cursos noturnos, que acredita que

realizar o curso é algo importante para ele (Vallerand & Bissonnette, 1992; Vallerand et al., 1993).

Existe ainda um terceiro tipo de constructo motivacional importante para compreender o comportamento humano: a desmotivação. Indivíduos desmotivados são aqueles que não percebem as contingências entre os resultados e suas ações. Eles não são intrínseca, nem extrinsecamente motivados (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 1996).

Segundo de Vernon (1973), a motivação é uma força interna emergente e reguladora que sustenta as ações; porém, os estudos sobre motivação geral apontam a importância do contexto, ou seja, a situação real. Assim, existiriam motivações específicas para educação, para atividade física, para política e muitas outras. A motivação para a realização acadêmica seria um componente de um constructo mais geral, isto é, a motivação para a realização pessoal, por sua vez, estaria contida em um constructo mais amplo de motivação geral (Hughes, Redfield, & Martray, 1989).

O conceito de autonomia, na Teoria da Autodeterminação, é vinculado ao desejo ou à vontade do indivíduo, o qual organizará as experiências e seu próprio comportamento, coerente ao seu *self*. A autodeterminação (Deci & Ryan, 2008b; Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 1990, 1996, 2000a) destaca-se como necessidade humana inata, pertencente à motivação intrínseca. Diante disso, as pessoas são naturalmente propensas a agir, movidas pela própria vontade; atuam livremente, sem serem influenciadas por qualquer tipo de demanda ou pressões externas, eventualmente presentes no ambiente (Sobral, 2003).

Motivação e sucesso acadêmico.

A motivação no contexto acadêmico é considerada como determinante crítico da qualidade da aprendizagem e do desempenho dos alunos. Dessa forma, um estudante motivado apresenta-se ativamente envolvido no processo de ensino-aprendizagem, engaja-se em atividades desafiadoras, utiliza-se de estratégias adequadas e desenvolve

novas habilidades de compreensão e de domínio (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Na visão de Smith, Davy e Rosenber (2010, p. 323) e Hegarty (2010, p. 48), afirmam que, mesmo depois de décadas, os pesquisadores ainda apresentam grande interesse na relação entre motivação e resultados educacionais.

A motivação é um relevante tema no campo da educação. Psicólogos, filósofos, educadores e estudiosos se dedicaram a sua investigação, discussão e conceituação. Segundo os estudos de Deci e Ryan (1985; 2000a) e Reeve e Sickenius (1994), a motivação tem aspectos intrínsecos ou extrínsecos. Nesse sentido, a pessoa é provocada para agir – motivação extrínseca – ou a ação tem origem interna – motivação intrínseca. Entretanto, aceitar essa dicotomia para conceituar a motivação torna o estudo limitado, uma vez que muitos aspectos fundamentais serão desconsiderados.

O aluno extrinsecamente motivado realiza suas tarefas escolares para melhorar suas notas, receber recompensas, elogios e/ou evitar punições. O aluno intrinsecamente motivado valoriza, por si mesmo, vários estímulos: o tempo despendido para o desenvolvimento de atividades, a dedicação às tarefas, o sentimento de eficácia sobre as ações empreendidas, a curiosidade para aprender, a ausência de expectativa de recompensas ou incentivos para iniciar ou completar a tarefa, o desejo de realizar uma atividade particular e, finalmente, a combinação de todas elas, como fatores potencializadores da motivação (Deci, 1972a; Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000a; Reeve, Deci, & Ryan, 2004).

O interesse fundamental, deste item, é constatar as melhores relações da motivação com o sucesso acadêmico. De acordo com (Deci & Ryan, 1985), dentro da macro teoria da motivação, encontram-se quatro subteorias inter-relacionadas: das necessidades básicas, da avaliação cognitiva, da integração orgânica e das orientações de causalidade (Deci & Ryan, 2004). Nessa proposta, os seres humanos têm uma propensão a agir por sua motivação intrínseca – condição inata que os move (Deci & Ryan, 2008a).

A Teoria da Autodeterminação Motivacional, entre as várias abordagens sobre a motivação acadêmica, analisa como as forças naturais para o crescimento e o

atendimento das necessidades psicológicas interagem com as condições sociais, estimuladoras ou frustradoras (Reeve et al., 2004).

No contexto educacional, segundo a Teoria da Autodeterminação, o interesse dos estudantes pela aprendizagem decorre da valorização de sua educação, da confiança em sua capacidade, dos atributos e da possibilidade de desenvolvimento pessoal (Guimarães & Boruchovitch, 2004). No ensino superior, muitas condições sociais e ambientais podem não oferecer plena satisfação das necessidades básicas que se creem universais: autonomia (escolha pessoal e independente), necessidade de completar-se (interação com e pelo meio) e necessidade de fazer parte (ligação emocional e comunhão) (Deci & Ryan, 2008a; Deci & Ryan, 2004).

Nesse cenário e na busca da compreensão da motivação, verifica-se que a regulação do comportamento deixa de ser totalmente intrínseca (autodeterminada). Assim, o aluno reduz a autorregulação – base dos seus valores, necessidades e objetivos integrados – e passa a considerar incentivos e opiniões externas. Consequentemente, surge uma motivação de *locus extrínseco* (Deci, 1972b, 1975; Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 1990). Assim sendo, verifica-se a existência de vários tipos de motivação extrínseca (Deci & Ryan, 1990, 2000a, 2004), os quais identificam graus na autodeterminação e embasam a condição de resposta oferecida pelo aluno, a saber: motivação externa, interiorizada, identificada e integrada.

Os resultados da Teoria da Autodeterminação são a) orientação autônoma – a pessoa é a fonte do seu comportamento e sente-se dessa forma, pois é regulada pela motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2004); b) orientação controlada – a pessoa não sente que ela própria determinou o comportamento (Deci & Ryan, 2008a).

No ambiente acadêmico, as características esperadas de um aluno com orientação autônoma são: autoavaliações positivas, autoestima (Deci & Ryan, 1985) e desenvolvimento de autocontrole. Os alunos com orientação autônoma tendem a apresentar muita iniciativa, a procurar atividades desafiadoras, a assumir responsabilidade por suas escolhas, a organizar as suas ações com base em interesses genuínos e pessoais (Deci & Ryan, 2004). Esses alunos desenvolvem elevada

autoconsciência e promovem atenção e consistência para suas necessidades, pensamentos, sentimentos e comportamentos (Koestner et al., 1992).

Os alunos movidos pela orientação controlada procuram e escolhem os eventos, devido a sua motivação extrínseca: agem para evitar pressão e conflito, oriundos das alterações externas (Deci & Ryan, 1985). Uma característica marcante desse grupo, movido pela orientação controlada, é a incongruência de comportamentos, pensamentos e sentimentos (Koestner et al., 1992). Essa incongruência origina indivíduos com uma postura defensiva para preservação de sua intimidade (Koestner & Zuckerman, 1994).

Os alunos com orientação impessoal, caracterizados como aqueles que fazem autoavaliações depreciativas, têm baixa autoestima, principalmente por não acreditarem na capacidade de mudar resultados e alcançar seus objetivos. Tais alunos relacionam os resultados a fatores externos e carregam o tédio e o aborrecimento: caminham para depressão e ansiedade. Os alunos com orientação impessoal tendem a seguir e repetir comportamentos alheios, por conforto e ausência de intencionalidade. Isso caracteriza déficit motivacional e distúrbio na autoestima (Deci, 1972b; Deci & Ryan, 1985; Koestner et al., 1992; Koestner & Zuckerman, 1994).

Depois de consolidarem a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985). Propostas pela Teoria da Autodeterminação, a necessidade de autonomia, de competência e de estabelecimento de vínculos é o fundamento para a otimização da saúde psicológica. A satisfação das necessidades acima tem na escola um ambiente primordialmente propício, pois somente se consegue provocar a aprendizagem e as interações na sala e na escola, mediante a satisfação desses fatores, os quais propiciarão a necessária motivação intrínseca e extrínseca autodeterminada (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

A compreensão da motivação é um aspecto relevante para o entendimento do sucesso acadêmico. Para Santos, Mognon, Lima e Cunha (2011), realizar um curso superior é cada vez mais valorizado pela sociedade. Entretanto, os estudantes que apresentam as expectativas mais altas alcançam avaliação melhor das vivências

acadêmicas por estarem mais dispostos e motivados para investirem seus recursos nas atividades de seus cursos.

À luz da Teoria Geral da Orientação de Causalidade (Deci & Ryan, 1985), pode-se propor uma tentativa de desvendar o impulso motivador de cada pessoa, relacionado a fatores de caráter interno: gosto, vontade, intenção, aptidão, preferências ou características físicas ou ligadas a requisitos de caráter externo: ambiente, condicionamento, métodos, estimulação. A escala GCOS, uma escala geral (Deci, 1972b; Deci & Ryan, 1985) permite compreender de forma ampla as diferenças individuais, quanto ao tipo de orientação predominante, predizer e indicar procedimentos adequados ao perfil de cada pessoa (Deci, 1972b; Deci & Ryan, 2008b; Deci & Ryan, 1985).

Uma vez satisfeita, a necessidade psicológica promove sensação de bem-estar e um efetivo funcionamento do organismo (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 1996, 2000b, 2004); para Deci, Vallerand, Pelletier e Ryan (1991), a necessidade é indicativo das bases universais para a motivação das ações humanas. Tais bases são um substrato para extração e integração dos fenômenos, os quais não devem ser observados como eventos simples e desconexos porque, assim, podem perder o significado pela falta de conexão com a origem comum de um conjunto de manifestações inter-relacionadas do comportamento exibido. É relevante também a consideração de necessidades básicas genéricas para a descoberta e compreensão das condições de satisfação das necessidades psicológicas básicas, porque indicarão os momentos e contextos catalisadores da motivação, do desenvolvimento e do desempenho do aluno. Diante disso, abre-se uma perspectiva de focalizar as necessidades socioemocionais dos estudantes como o alicerce para a construção de um ambiente educacional motivador, principalmente no que diz respeito à atuação dos professores (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

A escola tem um papel relevante na sociedade, é fonte de socialização e marca profundamente a vida das pessoas. Para a escola alcançar seus objetivos é necessário, no entanto, que se promovam entre os estudantes o interesse genuíno e o entusiasmo

pelos eventos da aprendizagem e conseqüente desempenho escolar (Guimarães & Boruchovitch, 2004; Pajares & Schunk, 2001).

O processo de avaliação do desempenho escolar volta-se à motivação, como fator crítico determinante à aferição do nível de aprendizagem, da sua qualidade e do desempenho no percurso acadêmico (Guimarães & Boruchovitch, 2004). O estudante motivado caracteriza-se como envolvido no processo de aprendizagem, revelando-se persistente, disposto ao esforço, hábil ao escolher formas de resolver seus desafios acadêmicos e *expert* no processo de ampliação gradual de habilidades, de compreensão e de domínio de competências cognitivas (Santos et al., 2011; Zenorini & Santos, 2004). Nesse caso, as tarefas acadêmicas são concluídas com gosto e entusiasmo e os conseqüentes resultados se tornam fonte de orgulho, principalmente porque o aluno compreende a transformação proporcionada pela atividade em seu aprendizado, na superação e aquisição de novas habilidades ou conhecimentos (Boruchovitch & Bzuneck, 2001; Bzuneck, 2005; Falcao & Rosa, 2008). Na teoria de Deci e Ryan (2000a), a motivação intrínseca é a melhor representação do potencial humano, considerada por esses autores, Deci e Ryan (2000a) como o motor para a integridade psicológica e coesão social.

Os indivíduos com motivação intrínseca desenvolvem e mantêm uma tendência para procurar novidade, desafio, testar suas capacidades ou desenvolvê-las no percurso da formação universitária (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Os estudantes intrinsecamente motivados embrenham-se em novas atividades, por escolha própria, por interesse, pela possibilidade de maior envolvimento, pela satisfação ou pelo prazer de fazer e concluir tarefas com sucesso. Os achados sobre a motivação intrínseca e as formas autorreguladas de motivação extrínseca revelam ser possível provocar o envolvimento dos estudantes com o seu desenvolvimento, educação e sucesso (Deci et al., 1991; Harackiewicz & Elliot, 1993).

Vocação e escolha profissional.

Embora o futuro do indivíduo não dependa unicamente de sua profissão, as questões profissionais são cada vez mais relevantes. Dessa forma, assumem um papel

importante na pesquisa psicológica contemporânea. Segundo Bohoslavsky (1977), é pela mediação da escolha do trabalho que se define o que fazer, quem ser e a que lugar pertencer. A opção profissional complementa a identidade pessoal e contribui para a integração da personalidade. Assim sendo, as consequências cognitivas e afetivas produzidas são resultado de uma boa escolha (Tardif & Raymond, 2000).

A escolha de um curso superior pode ser influenciada de diversas formas. Depois da conclusão do ensino médio, o ingresso na educação superior é valorizado pelos jovens como uma das principais escolhas (Sparta & Gomes, 2005). Isso envolve alguma insegurança, indecisão, confusão, medo e ansiedade (Barreto & Aiello-Vaisberg, 2007; Biase, 2008; Lara, Araújo, Linder, & Santos, 2005). Esses sentimentos podem induzir à opção mais segura, como, por exemplo, cursos tradicionais. A indecisão pode resultar em escolhas aleatórias às vésperas do vestibular (Soares, 2007). O momento da opção pelo curso universitário sofre múltiplas influências. Para os orientadores vocacionais, prevalecem as teorias psicológicas. Entretanto, com apoio das teorias não-psicológicas, para sociólogos e economistas, os fatores externos são de grande importância.

As duas perspectivas teóricas, segundo Biase (2008), separada ou simultaneamente, devem ser levadas em consideração nesse processo decisório. A conjunção das variáveis pessoais e contextuais promove uma escolha madura (Moura & Menezes, 2004). Dentre os motivos os quais influenciam essa escolha estão: aptidão, vocação, afinidade, realização pessoal, projetos pessoais, curiosidade, atratividade, mercado de trabalho, influência familiar (Biase, 2008). Toda escolha requer reavaliações constantes, pois envolve: mudanças, perdas, medo do fracasso e da desvalorização (Veinstein, 1994) e supõe a superação de conflitos consigo mesmo e com outros (Bohoslavsky, 1977, 1998).

Rivas (1988) observa que, embora todos, em algum momento, sejam solicitados a optar por uma entre várias profissões, isso não implica que essa decisão tenha sempre o mesmo significado. Enquanto para muitos as decisões e mudanças profissionais são vividas de forma tranquila, para outros, é muito difícil enfrentar períodos de mudança e indecisão relativos às escolhas profissionais (Hall, 1992).

Motivação, permanência e desistência do curso universitário.

Os altos índices de desistências nos cursos superiores (Universia, 2015), evidenciam a necessidade de se compreenderem as variáveis presentes na vida acadêmica e de se analisar a vivência do aluno nesta fase de permanência na universidade, com seus desafios sociais, pessoais e vocacionais.

Para os autores Almeida et al. (2003); Almeida, Gonçalves, Salgueira, Soares, and Machado (2005); Almeida, Soares, Vasconcelos, et al. (2000); Almeida, Soares, and Ferreira (2000); Cunha and Carrilho (2005); Igue, Bariani, and Milanesi (2008); Vendramini et al. (2004) as dificuldades encontradas no contexto universitário são de diversas ordens. Dentre elas, estão questões pessoais dos alunos, exigências acadêmicas que devem ser desempenhadas com eficiência e adaptação a um novo ambiente. Tais fatores influenciam tanto o desempenho acadêmico como o desenvolvimento psicossocial dos estudantes. Isso pode afetar a motivação dos alunos para aprender. Nesse processo, o professor desempenha um papel relevante.

Nessa perspectiva, a integração à vida acadêmica é um processo multifacetado, construído nas relações estabelecidas entre o estudante e a instituição de ensino. Esse processo é vivenciado e percebido de forma particular (Polydoro, 2000). Isso deriva de expectativas, qualidade de ensino, prestígio da universidade e normas a serem atendidas (Polydoro, Primi, Serpa, Zaroni, & Pombal, 2001). Para Tinto (1975, 1993), a interação entre o estudante e o sistema acadêmico da instituição ocorre ao longo da graduação. Assim sendo, modifica-se continuamente o compromisso do estudante com a instituição e com suas expectativas de formação.

É preciso que ele tenha feito uma escolha consciente, frequente as aulas e se envolva de forma ativa nas tarefas curriculares do processo de aprendizagem, as quais conduzem à conclusão do curso (Bzuneck, 2004). Em contrapartida, segundo Bzuneck (2004), se o universitário não se esforça minimamente nas atividades curriculares mais fáceis, desistirá quando a tarefa for mais difícil. A participação em atividades extracurriculares (palestras, cursos livres, esportes, atividades comunitárias, congressos) é vista também com um fator de envolvimento, manifestado pelo esforço,

pela persistência e pelo prosseguimento do curso escolhido (Peres, Andrade, & Garcia, 2007).

Assim como a escolha do curso, os motivos para permanência nele são também diversos: amizades com colegas e professores; desafio que a conclusão do curso representa, aliado ao prestígio da profissão; expectativa pelo exercício da profissão (Arruda & Ueno, 2003), *performance* acadêmica e a assistência financeira (Allen, 1999; Tinto, 1993), além da identificação pessoal, do mercado promissor e da profissão percebida como interessante (Bardagi & Hutz, 2006; Bardagi et al., 2003; Bardagi et al., 2006). Já os motivos que influenciam negativamente na permanência são: complexidade do curso, sobrecarga de atividades, medo e nervosismo causado por professores (Arruda & Ueno, 2003; Bardagi, 2007); mercado desfavorável, descontentamento e desinteresse com o curso, fatores pessoais como frustração, insegurança, indecisão e decepção (Bardagi et al., 2003; Bardagi et al., 2006); dificuldade em financiar os estudos e sentimentos de não-pertencimento ao grupo (Ferreira & Hood, 1990); mudança de opinião em relação ao curso, carência de autoconhecimento (não saber o que quer e do que gosta), e pressão de familiares e colegas para terminar o curso (Moura & Menezes, 2004).

A aprendizagem e socialização são as finalidades precípua da universidade (Ferreira & Hood, 1990; Guimarães & Boruchovitch, 2004) assim, o ambiente universitário deve favorecer inúmeras oportunidades para o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Nesse processo, o professor, pela sua atuação frente ao contexto acadêmico, à aprendizagem e à organização curricular, exerce influência sobre o comportamento, o envolvimento, as estratégias de pensamento e o grau de esforço dos alunos, assumindo um papel motivador preponderante e essencial. Cabe a ele captar os interesses e as curiosidades para que as atividades sejam desafiadoras e interessantes e apresentem aos alunos o significado e a importância de estudar (Almeida & Soares, 2004; Almeida, Soares, & Ferreira, 2000; Bzuneck, 2010).

A motivação e as perspectivas de sucesso profissional depois da conclusão do curso universitário guardam uma relação muito estreita com os esforços empreendidos

para a conclusão do curso. Segundo Wendlandt e Rochlen (2008), a transição universidade-trabalho é um processo relevante e difícil a ser realizado pelos universitários. Cada vez mais, a universidade se conecta com o primeiro passo para o sucesso profissional, notadamente o acesso ao mercado de trabalho. De acordo com Paviane e Pozenato (1979), o mercado de trabalho é uma parcela e um reflexo da sociedade e da época. Para as autoras Santos, Mognon, Lima e Cunha (2011), a convivência universitária deve proporcionar questionamentos, experiências, descoberta de valores e crenças, os quais conduzem ao amadurecimento pessoal e, conseqüentemente, à reflexão sobre a profissão escolhida e o futuro profissional. Uma vez que o espaço universitário deve propiciar, além da aquisição de conhecimento, uma visão global da adequação social e profissional, o fim de um curso universitário significa a promessa de uma nova fase de vida, marcada pelo início do exercício da profissão escolhida (Ferreira & Almeida, 1997; Ferreira et al., 2002).

O êxito nos estudos universitários se insere em uma conjunção de fatores (Caires & Almeida 2001). Enquanto as inovações tecnológicas transformam os postos de trabalho e há indiscutível redução no número de empregos tradicionais, a universidade persiste na formação institucionalizada, a qual forma alunos para as carreiras preexistentes. Dessa forma, um dos principais problemas para os recém-formados é o ingresso efetivo no mercado de trabalho específico de sua graduação, pois, se, há poucas décadas, o diploma universitário era suficiente para a obtenção imediata de um emprego, hoje, no entanto, é apenas um elemento indispensável do *curriculum vitae* de um novo profissional que se apresenta ao mercado de trabalho. São possíveis motivos: o diploma tornou-se um pré-requisito e não mais um diferencial; certos trabalhos são tão específicos que não existe uma formação prévia que seja relevante para o desempenho ou resultados necessários; existe uma valorização de todos os tipos de experiências profissionais, filantrópicas, pessoais, acima das acadêmicas; habilidades como comunicação, resolução de problemas e pensamento crítico têm sido mais consideradas como critério de seleção; o ter objetivos e metas é um direcionador de esforços e uma alavanca para os resultados em sua rede de relacionamentos (Alcoforado, 2011; Avila,

Moraes, & Eloi, 2013; Bardagi et al., 2006; Bomtempo, Silva, & Freire, 2012; Oliveira, Detomini, & Melo-Silva, 2013; Wei-Cheng & Kopischke, 2001; Wolniak & Pascarella, 2005).

Em uma pesquisa longitudinal, realizada com alunos da UFRGS, desde o ingresso no curso até a proximidade da formatura, Lassance (1997) descreveu a existência de fases distintas na relação entre o aluno, a escolha e o curso. A primeira fase seria de entusiasmo pela vitória no vestibular, pelo ingresso na universidade e pela expectativa com o início da formação. A fase seguinte pode ser marcada por uma certa decepção com alguns dos seguintes elementos: o curso, os professores, a instituição, as condições de aprendizagem, as preocupações e até uma possível nova opção a qual poderá implicar perdas de diversas ordens. O terceiro momento, geralmente, mostra um aumento de interesse pela continuidade do curso; o engajamento em atividades acadêmicas se intensifica, gerando, dessa forma, satisfação e comprometimento. O quarto e último momento caracteriza-se pela: proximidade do término do curso, qualidade das atividades executadas e expectativas para o início da atividade profissional. A consolidação da escolha de um curso universitário, segundo um estudo americano realizado com 165 formandos de 35 áreas diferentes, confirmou a importância do envolvimento em atividades acadêmicas. Segundo os resultados, a realização de estágios, acompanhados ou não de trabalho na área, aumenta o empenho dos estudantes (Brooks, Cornelius, Greenfield, & Joseph, 1995).

Conceito de sucesso acadêmico

Conceituação e contextualização

Neste tópico, abordamos o conjunto de questões críticas sobre o êxito acadêmico, em sentido lato. Assim sendo, sintetizam-se a literatura relevante e as descobertas relacionadas ao sucesso do aluno universitário. A compreensão do processo conducente ao sucesso acadêmico é um campo de estudo muito presente, nas últimas décadas. Prova disso são os inúmeros trabalhos originais e profundos contidos nesse intervalo de tempo. Merecem ser nominados, entre outros, os desenvolvidos por Almeida, Soares, e Ferreira, (1999; 2000); Astin (1997); Baxter-Magolda (1992, 1998); Chickering e Reisser (1993); Ferreira (1991); Ferreira, Almeida e Soares, (2001); Ferreira & Almeida (2001);

Ferreira, Medeiros e Pinheiro (1997); Heath (1968, 1977); Kuh (2008, 2009); Kuh et al., (Kuh et al., 1991); Kuh et al., (2005); Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges e Hayek (2006); King e Kitchener (1994); Martins (2007); Martins e Ferreira (2011); Pascarella e Terenzini (1991, 2005); Knefelkamp e Slepitz (1978); Perry (1970, 1981); Pinheiro (2003); Pinheiro e Ferreira (2002); Sanford (1967); Silva (2003); Soares, Almeida e Ferreira (2002); Tinto (1975, 1987, 1993); Mayhew et al. (2016).

Acima de todas as discussões acerca do sucesso acadêmico, (Tinto & Pusser, 2006, p. 8), recordam que “não existe sucesso acadêmico ou forma de defini-lo sem levar em consideração a aprendizagem, isto é, minimamente, o sucesso acadêmico é o aprendizado individual alcançado”.

A mudança na relação pedagógica a que o aluno fica exposto ao ingressar no ensino superior é significativa. No ensino médio, as relações professor/aluno, colegas/aluno e instituição/aluno são mais efetivas e simplificadas, sendo completamente diferentes da estrutura do ensino superior, em decorrência do menor número de alunos por turma, da atenção do professor e da estrutura física (Ferreira et al., 2001). As exigências para o estudante no ensino superior demandam maior nível de envolvimento e compreensão, diante de situações novas, tais como: necessidade de ser participativo, premência de construir a organização do seu conhecimento, mudança de conteúdos e sua linguagem mais técnica e profissional e abordagem mais aprofundada e abstrata. O amadurecimento do estudante passa pela compreensão da autoaprendizagem e pela autorregulação da aprendizagem e das competências exigidas pelo ensino superior (Mayhew et al., 2016; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005).

No Brasil, o sistema de avaliação do ensino médio considera o calendário civil anual para que o aluno complete o seu aprendizado sobre um conjunto de temas ou disciplinas, o qual integraliza uma etapa, ciclo ou série. Durante o ano letivo, o discente é avaliado bimestralmente e deve alcançar valores médios para concluir seus estudos e progredir para a próxima série. Entretanto, a introdução da proposta de Progressão Continuada, estabelecida pela (LDB, 1996), provocou uma alteração no compromisso do aluno com seus resultados e conseqüente diminuição dos ganhos do processo de ensino-

aprendizagem. Talvez pela aplicação limitada ou pela utilização como ferramenta de contenção da evasão, os resultados efetivos do processo de Progressão Continuada no Brasil têm se mostrado muito limitados e passíveis de críticas (Honorato, 2015; Neves & Boruchovitch, 2004). No Ensino Superior ao contrário, o sistema de avaliação é constituído de testes, questões discursivas e exames finais de semestre e de ano, caracterizando uma ruptura com o modelo encontrado no ensino médio público do Brasil.

Para Kuh et al. (2006), em um conjunto substancial de pesquisas, um fator chave para saber se os alunos ingressantes na faculdade vão sobreviver e prosperar é a quantidade e qualidade das atividades, educacionalmente eficazes, nas quais se inscrevem e das quais participam, regularmente. A definição ampla e holística do sucesso do aluno na universidade deve incluir vários indicadores e, sobretudo, buscar as respostas completas para três perguntas: 1. Quais são as expectativas dos estudantes, antes e depois do curso superior? 2. Como se caracteriza a trajetória dos estudantes durante o curso superior? 3. Quais são as implicações das respostas obtidas nas duas perguntas anteriores e quais as políticas e práticas para proporcionar a melhor *performance* possível do aluno?

Para efeitos do presente estudo, o sucesso do aluno concluinte do curso superior é definido sob dois aspectos complementares, porém distintos: a) O aspecto objetivo, medido pelas notas e menções ou histórico escolar, emitido pela faculdade. b) O aspecto subjetivo, revelado pelo grau de engajamento às atividades educacionalmente eficazes, à satisfação pessoal, à aquisição de conhecimento desejado, à incorporação de habilidades e competências, à persistência, à realização dos objetivos educacionais de desempenho pessoal e profissional, depois da graduação (Kuh et al., 2006). Essa visão é endossada por York, Gibson, and Rankin (2015), os quais afirmam ser o sucesso dos estudantes definido também com a realização e o envolvimento em atividades voltadas para o aprendizado, a satisfação pessoal, a aquisição dos conhecimentos almejados, as habilidades e competências pretendidas, a persistência nas atividades acadêmicas, a consecução dos objetivos educacionais, representados pelos resultados pessoais posteriores à conclusão do curso superior.

Tomamos como pedra fundamental para a revisão bibliográfica e a compreensão do conceito de sucesso acadêmico e do processo para a sua consecução o modelo elaborado por Astin (2012), o qual apresenta os fatores essenciais, identificáveis e diretamente relacionados com os resultados almejados, organizados em três categorias. Esse modelo estabelece uma relação bem definida de causa e efeito, muito importante para o entendimento e gestão do processo que engloba, em sua estrutura, os elementos preditores mais evidenciados para o êxito do sucesso acadêmico.

A proposta de Astin (2012) e sua estrutura *Input-Environment-Outcome* (I-E-O) consolida um quadro conceitual, muito útil, do processo de construção do sucesso acadêmico, porque facilita a compreensão da operacionalização das relações entre os resultados a serem alcançados, o ambiente disponibilizado para que sejam obtidos e os insumos/entradas necessários para iniciar e manter o desenvolvimento do processo instaurador do êxito acadêmico. Segundo essa proposta, o equilíbrio entre esses três grandes grupos de fatores aglutinadores produzirá os melhores *outcomes*, como foi corroborado pelos estudos de Pascarella and Terenzini (1991, 2005) e Mayhew et al. (2016). Tais estudos consideram os resultados obtidos pelas instituições de ensino como função dos seguintes fatores, agrupados em três frentes conceituais: a) entradas (características sociodemográficas, bases familiares, experiência social, experiências acadêmicas); b) ambiente (todas as pessoas envolvidas no processo, os programas, políticas, cultura e experiências vivenciadas pelos alunos, dentro ou fora do campus); e c) os resultados obtidos (características de aprendizagem, conhecimento, habilidades, atitudes, valores, crenças e novos hábitos adquiridos no processo).

Depois da proposta de Astin, outros estudos ampliaram e aprofundaram o conhecimento sobre o sucesso acadêmico. Segundo Alarcão (2000), por exemplo, o sucesso acadêmico é semelhante a uma rede com múltiplos nós, inter-relacionados: o aluno, o currículo, o professor e a instituição. A cada um desses nós, Alarcão (2000) atribui níveis de interação e participação os quais influenciam o sucesso ou o insucesso no ensino superior. Assim, se configura como um nó o caso do trabalhador-estudante, situação frequente no ensino superior brasileiro, o qual merece ser analisado com cuidado porque poderá ser um item considerado ensejador ou de sucesso, uma vez que

exige um esforço consciente e contínuo para a realização dos objetivos do aluno, ou de insucesso, por limitar a participação e o envolvimento acadêmico do discente.

Alarcão (2000) selecionou os fatores de sucesso acadêmico vinculados aos alunos: integração social; autonomia na gestão do estudo; inconformismo com a reprovação; articulação de valores (vida social, afetiva, escolar e trabalho); praxe com elemento de afiliação; reorientação assumida; adequação de métodos de estudo; participação ativa; trabalhador-estudante; condições familiares e socioeconômicas; cooperação entre alunos; e participação em atividades extraescolares. Em sua opinião, esses fatores relativos aos alunos têm diferentes raízes: psicossociais, metodológicas, profissionais, socioeconômicas, de integração institucional e de condições familiares.

Kuh et al. (2006), ao se referirem ao sucesso acadêmico, fazem uma analogia para facilitar a compreensão e, em seguida, apresentam, de forma analítica, um esquema, em quatro seções distintas e complementares. Dessa forma, os autores explicam o sucesso acadêmico, mediante uma comparação a qual pretende ser uma representação realista da educação universitária contemporânea. Nesse sentido, o percurso acadêmico, em vez de um simples duto ou rota retilínea e plana, fica melhor representado por um caminho largo, mas com curvas, subidas e descidas, depressões; entretanto conduz os alunos ao encontro dos melhores resultados, durante e ao final de seus percursos universitários.

O esquema apresentado por Kuh et al. (2006), está composto por quatro seções. A primeira seção desse caminho representa a aprendizagem e as experiências pré-universitárias dos estudantes resumidas, objetivamente, pelas notas e menções; pelos resultados da preparação acadêmica, reunidos em um histórico escolar, cuja função é a mesma do conhecido K-12 presente nas escolas americanas, australianas e canadenses.

A segunda seção do caminho é a experiência na faculdade em si e inclui dois elementos centrais: os comportamentos dos alunos e as condições institucionais. O comportamento dos alunos inclui aspectos como o tempo e o esforço despendido em seus estudos, a interação com professores, envolvimento de entidades educacionais e

culturais. As condições institucionais incluem recursos, políticas educacionais, programas, práticas e condições estruturais.

A terceira, situada no cruzamento dos comportamentos dos alunos com as condições institucionais, caracteriza-se pelo envolvimento dos alunos. É importante dar atenção ao engajamento dos alunos, porque a maioria dos fatores, das duas seções anteriores, como características pré-universitárias, estão fora do alcance direto do aluno ou da universidade. No entanto, no que tange aos comprometeros e engajamentos, aspectos comportamentais do estudante e do desempenho institucional são áreas de atuação que são dependentes da instituição e da aplicação de um algo a mais, complementar e facultativo, além das atividades restritas que compõem o currículo académico, propriamente dito.

Por fim, a última seção é o conjunto de resultados desejáveis, o qual indica a oportunidade de sucesso pós-universitário do aluno. Entre as muitas funções da educação superior, em uma economia baseada no conhecimento, está a preparação dos alunos para terem uma vida produtiva e satisfatória, de forma socialmente responsável e economicamente autossuficiente.

Entender quais são os fatores intervenientes e como funcionam conjuntamente fornecerá valiosas informações sobre a melhor forma possível de preparação dos estudantes para a realização, com êxito, do curso superior e o sucesso na carreira profissional. O percurso académico, os programas e as práticas disponibilizados pela universidade podem promover o enriquecimento intelectual e social de estudantes, oriundos de segmentos minoritários ou grupos que enfrentam desafios adicionais, trazendo para eles benefícios incalculáveis e duradouros (Kuh et al., 2006).

O sucesso académico pode ser avaliado sob dois aspectos: a) critérios objetivos: os resultados escolares medidos por notas e conceitos; b) critérios subjetivos: a percepção da satisfação pessoal, oriunda das relações com o ambiente, composto pelos alunos, pelos professores e pelo confronto entre as metas e os resultados.

Sucesso acadêmico objetivo.

O sucesso acadêmico é considerado, primordialmente, como os resultados da aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e do desempenho estudantil, expresso na forma de boas notas ao longo do curso. Para Egreja (2007), existe uma série de fatores e processos contribuidores para um elevado rendimento, assim sendo, alguns são próprios do indivíduo e outros têm origem no meio, tais como as expectativas e os investimentos materiais e afetivos dos familiares. Em sua proposta, as causas do sucesso podem ser, portanto, de natureza individual ou de construção coletiva.

O sucesso acadêmico, muitas vezes definido como objetivo, subjetivo ou ambos, é um construto de definições diversas de grande relevância. Desde o século XIX, buscaram-se instrumentos para prever o sucesso acadêmico. Por exemplo, há os testes de inteligência, os quais, segundo Coll (1996), continuam preditivos de sucesso acadêmico. Na Austrália, Puddey and Mercer (2014), encontraram preditores para o sucesso acadêmico na combinação das notas de GPA (*Grade Point Average*) com as notas do GAMSAT (*Graduate Australian Medical School Admissions Test*), capazes de antecipar os resultados, os quais seriam alcançados pelos alunos durante o curso superior.

São referências para esse estudo os modelos os quais compreendem o desenvolvimento Chickering (1969) e Pascarella e Terenzini (2016; 1991, 2005) e a proposta de Astin (1985, 1993, 1997) a qual apresenta a compreensão sobre a qualidade da trajetória de desenvolvimento dos alunos; os estudos de Tinto, (1975, 1993) sobre o papel dos fatores do contexto do ensino superior no desenvolvimento do aluno.

A visão do sucesso no ensino superior tem várias definições conducentes a variadas reflexões. Uma referência, para quantificar e medir o sucesso estudantil, sempre considerada, é o uso de um critério objetivo, o qual define o sucesso acadêmico pelos resultados obtidos nos estudos e nas práticas universitárias, considerados suficientes para a conclusão efetiva do curso e a conquista da graduação (Monteiro, Vasconcelos, & Almeida, 2005). Assim, o sucesso acadêmico passa a ser uma referência aos resultados obtidos durante a etapa de formação do aluno, considerando as menções

honrosas, as notas e outras métricas utilizadas em avaliações objetivas, independentemente dos sentimentos presentes na subjetividade do concluinte.

Entre os estudos existentes, dentro das próprias instituições de ensino superior e também entre os pesquisadores, as questões relativas à evasão ou à permanência nos cursos universitários despontam como um dos principais assuntos de interesse das investigações, quando o tema é o sucesso objetivo, obtidos pelos alunos os quais lograram concluir exitosamente o percurso universitário (Bardagi & Hutz, 2006; Ghizoni & Teles, 2005; Magalhães & Redivo, 1998; Mazzetto, Bravo, & Carneiro, 2002; Merucri & Polydoro, 2004; Palma, Palma, & Brancaleoni, 2005; Pardo, 1990).

Para Ramos et al. (2013) o ensino superior é o lócus no qual a aprendizagem deve ser desenvolvida de forma a permitir aos alunos o alcance de competências para uma aprendizagem autônoma. Segundo Alarcão (2000) a instituição, o currículo e o professor são elementos menos mutáveis e menos responsáveis pelo sucesso. Esses fatores são uma referência para o caminhar do aluno, para o seu desenvolvimento e envolvimento, uma vez que evitam a evasão e promovem a sedimentação do conhecimento com o modelo de profissional a ser moldado como preditor de sucesso na faculdade e na profissão. Para isso, o estudante precisa desenvolver sua competência, centrada no esforço (interno e controlável), concretizado, muito mais, pelo estudo disciplinado e constante do que pela confiança desmesurada, apoiada e centrada na capacidade intelectual (interna, incontrolável), como a memória, ou nas capacidades de extrapolação e indução. Essa última postura oferece ao estudante alguns resultados, porém sem a constância, proporcionada pelo estudo, o qual desenvolverá comportamentos mais adequados e duradouros para o seu desenvolvimento. A postura alicerçada predominantemente na capacidade intelectual é evidente em sala de aula, nos alunos que consideram o momento da aula suficiente para a descoberta, compreensão e absorção de novos conteúdos, sem buscar reforço posterior ou mesmo críticas, comprovações e atualizações do conteúdo proposto.

Muitos estudos sugerem: alunos motivados para o sucesso apresentam em geral notas superiores (Bzuneck, 2004; Rego & Souza, 1998). Os estudantes orientados para o

futuro estão mais motivados intrinsecamente (Almeida & Soares, 2004; Horstmanshof & Zimitat, 2006). As notas obtidas podem ser consequência de agentes motivadores preexistentes ou correlatos; assim, alguns estudos sugerem que alunos mais motivados para o sucesso apresentam em geral notas mais altas (Rego & Souza, 1998; Silva, 2012); os estudantes orientados para o futuro e seus objetivos estão mais motivados intrinsecamente e utilizam estratégias de estudo mais amplas e efetivas (Horstmanshof & Zimitat, 2006). Os bons alunos o são, porque utilizam estratégias metacognitivas e mobilizam seus melhores esforços para realizar as tarefas de uma forma mais concreta, não se limitando à mera aplicação de suas capacidades mentais como inteligência e memória (Monteiro et al., 2005).

Para o ensino superior, os fatores sociodemográficos, contextuais e individuais e as competências psicossociais e cognitivas agregam-se como um fator importante para o sucesso acadêmico, identificado pelos resultados acadêmicos obtidos pela satisfação com a realização/participação do curso ou pelas competências adquiridas (Koen, Klehe, & Vianen, 2012).

A utilização das competências cognitivas e a adaptação ao curso em desenvolvimento são duas variáveis decisivas para lograr o sucesso acadêmico (Santos & Almeida, 2001). Outra marca relevante para a aferição do sucesso acadêmico é o grau de satisfação do aluno com o seu rendimento global (Lencastre, Guerra, Lemos, & Pereira, 2000).

Outro enfoque que merece atenção, ao se estudar o sucesso acadêmico, é a observação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, traduzidas por notas baixas. A raiz do baixo desempenho pode estar na falta de conhecimentos em disciplinas, cujos conteúdos são pré-requisitos do curso escolhido (português, matemática, química e física) (Santos & Almeida, 2001). As instituições podem e devem criar estratégias, a fim de diminuir o *gap* e ampliar a bagagem intelectual do discente. Para tanto, é necessário identificar as lacunas e propor de forma obrigatória cursos de nivelamento dessas disciplinas (Almeida et al., 2001; Santos & Almeida, 2001).

Longe de discutir o porquê ou as condições para que uma nota possa expressar a capacidade avaliativa, de julgamento ou de aprendizagem, as aferições expressas numericamente são consideradas a principal referência para prolar e quantificar o desempenho do aluno e atribuir-lhe uma posição definida, no *ranking* dos egressos de uma instituição. Há instrumentos de definição objetiva de sucesso que incluem notas como referência, ou médias de semestres, módulos, anos, cursos, trabalhos ou modelos mais elaborados, como GPA (*Grade Point Average* – EUA) ou WAMs (*Weighted Average Marks* – Austrália). As notas, emitidas em conformidade com os estatutos da universidade e expressas do ponto de vista dos professores, são finalmente as credenciais acumuladas pelo aluno ao longo do curso e uma breve amostra do seu desempenho frente aos desafios que lhe foram propostos no ambiente universitário.

Ao considerar a visão ampla da gestão de sistemas de ensino, o sucesso escolar é geralmente avaliado por meio da análise de indicadores, consequentes do volume do sistema, quantidade de matrículas, frequência dos alunos, evasão escolar e desempenho de escolas ou sistemas em avaliações de larga escala (INEP, 2014b). Todavia, ao focalizar o aluno, tal sucesso em perspectiva individual pode ser considerado, por inferência dos resultados alcançados, ou seja, o rendimento escolar acumulado (notas ou médias de final de período escolar) (Egreja, 2007).

Na visão de Lencastre et al. (2000) a definição conceitual de sucesso deve acentuar a sua natureza objetiva e multidimensional por ligar-se a uma adaptação bem-sucedida, na academia, no social e bio-psicológico e no aspecto subjetivo. Nesse sentido, merece atenção a relação entre percepção e expectativa do aluno quanto ao resultado esperado e ao êxito logrado.

Para Goodman (2007), de forma ampliada, o desenvolvimento e a aprendizagem são afetados pelas vivências e experiências de fora da sala de aula e também pela vivência acadêmica, pelo bem-estar e pelas notas as quais propiciam a visão de sucesso, do ponto de vista do aluno. Dessa forma, é relevante considerar os recursos que o aluno dispõe como influenciadores na definição dos objetivos e nos resultados, dentre eles:

competências físicas, psicológicas e cognitivas e recursos externos, meios humanos e materiais (Lencastre et al., 2000).

Atualmente, no Brasil, esforços financeiros têm sido empregados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), para ampliar o acesso ao Ensino Superior (Massalli, 2014). Porém, será que financiamento governamental para a realização do curso é fator ou garantia de sucesso? Provavelmente, a graduação é uma contribuição para o desenvolvimento do aluno, embora lacunas pré-existentes de ordem familiar, financeira e de formação possam ser muito profundas para serem sanadas no curto período de duração do curso universitário. Por certo, à instituição cabe também a atenção efetiva acerca da escolarização e da formação anterior ao ingresso no ensino superior pela ampliação do acesso e pela alteração no perfil (Araújo & Almeida, 2015).

Para Tavares e Huet (2001), o sucesso acadêmico depende dos resultados alcançados na academia, traduzidos pelas competências cognitivas e metacognitivas, comportamentais e de comunicação, desenvolvidas e adquiridas durante essa etapa. Sob essa ótica, o aluno pode e precisa ser contagiado a buscar seu desenvolvimento, seu sucesso e compreender seu papel como agente da própria mudança.

Segundo Correia et al. (2003), o sucesso é na verdade a razão entre o objetivo pretendido e o resultado efetivamente realizado, isto é, os resultados alcançados sobre os objetivos iniciais. Ao compreender dessa forma o sucesso, cabe discutir a coerência dos objetivos colocados e sua tangibilidade. Sobre os resultados produzidos, cabe avaliar a qualidade, a intensidade e o tamanho do esforço empenhado em direção aos resultados. Entretanto, é esperada a aplicação de meios éticos e pautados pelo aprendizado, acumulação e esforço.

Em Ensino Superior - (in)sucesso acadêmico, Jose Tavares e Santiago (2000), postulam: “Por sucesso acadêmico entendemos não apenas o sucesso escolar ou educativo, mas também o sucesso pessoal, social e comunitário que deverá atingir o estudante universitário durante o tempo da sua vida no interior da academia”. É esperado que o aprimoramento e/ou o desenvolvimento do aluno ocorra, isto é, o sucesso acadêmico será apenas mais um, em sua coleção de sucessos. De outra forma,

consideramos que a etapa universitária deve oferecer a oportunidade final de desenvolvimento pessoal e autodescoberta (Almeida et al., 2002; Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993; Dias, 2010).

A investigação sobre o sucesso acadêmico também contempla o estudo do insucesso dos estudantes do Ensino Superior. Essa temática foi tratada de forma relevante por Tinto (1975, 1993), com vistas a compreender a evasão do estudante universitário. Analisar o fenômeno da evasão é o primeiro passo para entender o insucesso acadêmico no ensino superior. Para tanto, é necessário entender os fatores normalmente associados ao insucesso acadêmico e a interação entre eles. A compreensão dos motivos de evasão é fundamental para se poder intervir preventivamente e entender a dinâmica que culmina no abandono (Tinto, 1975, 1987, 1993; Tinto & Pusser, 2006).

Tinto (1975, 1993) ressalta a importância do envolvimento do aluno, ou seja, o grau de investimento temporal, cognitivo e comportamental dedicado aos estudos. Tal proposta vai ao encontro de Astin (1985, 1993, 1997), segundo o qual os *inputs* (associados tanto às características dos estudantes, como às das instituições) se relacionam para gerar determinados *outputs* associados ao sucesso acadêmico dos estudantes.

Para Taveira (2000), o sucesso pode ser concebido como o resultado dos processos mais vastos de adaptação e de desenvolvimento vocacional dos alunos. Em sua visão, a universidade requer do aluno envolvimento e participação para alcançar os níveis de excelência estipulados. Assim sendo, o sucesso é a tradução das competências, capacidades e aptidões, exigidas nesse contexto (Almeida & Ferreira, 1999).

De acordo com os teóricos, cujos estudos embasam esta revisão, o sucesso acadêmico relaciona-se com o envolvimento e a participação do aluno. Por sua vez, consideramos que o sucesso do aluno é consequência do esforço e da disciplina. Segundo Taveira (2000), é necessário atender às expectativas que os alunos trazem, pois a percepção de correspondência entre tais aspectos, por parte dos alunos, estará na base do seu grau de satisfação e de motivação (Cabral & Matos, 2010; Ferreira et al., 2001).

Ao sedimentarmos a teoria e a investigação revelam-se que as características (sociodemográficas, acadêmicas, desenvolvimentais) dos estudantes consideradas na seleção serão consumidas durante o período acadêmico. As características relativas à qualidade das instituições universitárias (infraestruturas, recursos, serviços, professores e currículo) e a interação entre todas são fatores seminais neste processo de busca do sucesso (Alarcão, 2000; Astin, 1993; Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993; Mayhew et al., 2016; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Tinto, 1975, 1987, 1993).

Kuh et al. (2006) apresentaram uma concepção integrada para a compreensão do sucesso. Nela detalham experiências e características dos alunos, trazidas para a faculdade, além de desafios financeiros da experiência acadêmica e da necessidade de trabalho do aluno fora do *campus*. Completam essa visão integrada aos hábitos e às características dos estudantes os padrões e as condições institucionais, presentes durante a vivência universitária. Eles trazem como resultados desejados a aprendizagem, o envolvimento do aluno com a sociedade, o trabalho e a capacidade de continuar aprendendo. Nessa proposta, são decorrência do sucesso do aluno: notas, conclusão do curso, ganhos de aprendizagem, empregabilidade e socialização (Kuh et al., 2005).

Uma das funções da educação pós-secundária, em uma economia baseada no conhecimento, é preparar os alunos para viver de forma produtiva, satisfatória, responsável e economicamente autossuficiente (Franco, 2008; Gomes & Moraes, 2009, 2012; Neves, 2007). Os benefícios comportamentais e cognitivos concretos para os indivíduos, como estudantes e cidadãos, e para a sociedade em geral, são um importante barômetro para medir o grau de sucesso dos alunos, na faculdade. No entanto, esses benefícios precisam ser sustentados por investimentos maciços de recursos públicos e privados, na construção e manutenção de instituições de ensino de nível superior (Kuh et al., 2006). É possível considerar que a formação continuada oferecerá destreza, engenho e estima às pessoas por meio do tempo empregado e da evolução alcançada. Estudar mais será vantajoso e valorizado, demandando uma compensação razoável pelo tempo e trabalho despendidos na aquisição dessas habilidades (SEMESP, 2017; Smith, 1996).

Sucesso acadêmico subjetivo.

Antes mesmo de abordar especificamente o conceito de Sucesso Acadêmico Subjetivo, é pertinente apontar que os resultados e as consequências cognitivas e afetivas, oriundos da interpretação dos acontecimentos, indicam que, independentemente das causas, o sucesso de qualquer ordem está ligado à alegria e à felicidade e, reciprocamente, todos os tipos de fracasso redundam em frustração e tristeza. A ocorrência de um acontecimento, interpretado como sucesso ou como fracasso, produz reações afetivas, gera sentimentos diferenciados, em função de suas causas e influências sobre os sujeitos. Segundo (Weiner & Graham, 1984), o passar do tempo, o amadurecimento das pessoas e a compreensão dos factos fazem com que os sentimentos relacionados aos resultados de um certo evento decresçam e os sentimentos vinculados às causas dos ganhos ou perdas aumentem (Grehan et al., 2011).

De acordo com Dweck and Leggett (1988), pessoas que buscam o sucesso ou a proteção contra os efeitos do fracasso, quando têm percepções e padrões referenciais divergentes, interpretam diferentemente o quociente o qual define a relação entre a competência exigida para agir e o esforço aplicado para a concretização de uma ação (Heyman & Dweck, 1992).

O sucesso e o fracasso, segundo Weiner (1983), dependem não só do esforço, da competência, da dificuldade da tarefa, mas também da oportunidade e da sorte. Quando o sucesso ou fracasso estão relacionados com estudos e pesquisas acadêmicas, merecem consideração outros fatores causais, como atenção, concentração, memória, maturidade, hábitos, experiência prévia, criatividade, humor e autoconfiança.

O Sucesso Acadêmico Subjetivo depende dos parâmetros de qualidade definidos pelo contexto multifacetado, estruturado com base em instalações e recursos oferecidos pela instituição universitária: os currículos e programas dos cursos e o conjunto das relações interpessoais entre alunos, professores e todas as pessoas prestadoras de serviços administrativos de apoio. É nesse contexto que se definem os fatores fundamentais sobre os quais se edificará um conjunto de condições necessárias para propiciar aos estudantes a sensação de real Sucesso Acadêmico Subjetivo, durante o

percurso que define e concretiza um curso universitário (Almeida & Ferreira, 1999; Ferreira et al., 2002).

As pesquisas demonstram que o Sucesso Acadêmico Subjetivo está intrinsecamente relacionado: ao ambiente universitário; ao compromisso dos alunos com os seus cursos; às condições favoráveis para as aulas, estudos e pesquisa; ao envolvimento dos alunos e docentes em atividade complementares e extracurriculares; e à *expertise* desenvolvida pelos alunos, traduzida concretamente por envolvimento, habilidade e esforço para estudar e amadurecer socialmente (Almeida & Ferreira, 1999; Mayhew et al., 2016; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005).

Sucesso acadêmico subjetivo e o ambiente universitário.

Para Ferreira and Hood (1990), a finalidade do ambiente universitário é promover a formação dos jovens, mediante a disponibilização de recurso para ensinar e apoiar as modificações que neles ocorrem, durante o período de seu curso, as quais consolidam os diferentes aspectos do seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial. Um modelo proposto por Chickering and Reisser (1993), detalha os vetores marcadores do desenvolvimento do jovem adulto, durante sua formação universitária: concretização da identidade, ampliação da competência, domínio e integração das emoções, autonomia, interdependência, evolução das relações interpessoais, clarificação de propósitos e objetivos, sentido da vida e valorização da ética e da integridade.

O ingresso, a adaptação e a inserção no ambiente universitário implicam diversas mudanças de ordem geográfica, social e pedagógica: organização curricular, critérios de avaliação, gestão do tempo. São muito relevantes, para o desempenho inicial dos novos alunos, a constatação e a convivência com os matizes do ambiente universitário, definidos por fatores como sexo, cor, idade, cultura e condição financeira (Tavares & Santiago, 2000). Além disso, na visão de professores, a convivência com colegas e outras relações interpessoais consistentes e positivas produzem mudanças em uma série de atitudes e comportamentos (Astin & Kent, 1983; Kuh & Lund, 1993; Pascarella et al., 1988; Vogelgesang & Astin, 2000). Por exemplo, segundo Astin, Sax e Avalos (1999), a

frequência com que um estudante participa de atividades sociais voluntárias, durante a faculdade, prevê um comportamento semelhante depois da faculdade. As interações entre colegas na universidade, em particular, tendem a ter efeitos consistentes, da mesma natureza, nos novos relacionamentos pessoais, depois da graduação (Astin, 1993). As interações de um aluno com outros que são diferentes étnica e culturalmente têm um efeito forte e positivo sobre o respeito às raízes das diversas consciências culturais (Astin, 1993). As interações dos alunos com professores também são positivamente correlacionadas à promoção do entendimento racial (Astin, 1993).

Os fatores que compõem o ambiente universitário, favorecedores do sucesso dos alunos, podem ser divididos em: fatores relacionados à instituição e fatores relacionados ao aluno. Para a instituição, são relevantes os aspectos relativos aos equipamentos, aos serviços, às atividades pedagógicas e às atividades extracurriculares. Dentre os fatores relacionados ao estudante, incluem-se questões relativas à transição, à adaptação, à personalidade, ao envolvimento, ao comprometimento e à satisfação (Brites-Ferreira, Seco, Canastra, Dias, & Abreu, 2010).

Na composição do ambiente universitário, fatores relacionados ao indivíduo, tais como transição, ingresso e permanência, propiciam ao jovem adulto uma ampliação de horizontes em várias áreas da vida e permitem explorar áreas novas ou complementares, inerentes à formação das diversas e futuras profissões (Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2005). O ambiente acadêmico proporciona também espaço para a exploração de ideias não vocacionais e não profissionais, como, *hobbies*, convicções políticas, valores religiosos, gostos e preferência. Ser um jovem adulto é estar em transição (Andrade, 2010; Arnett, 2011). É consolidar características, organizar a vida, em torno de objetivos ou motivos e descobrir-se e preparar-se para uma determinada profissão. Dentro desse processo de transição, estão fatores institucionais, contextuais e individuais que agem ativamente ou interferem (Taveira, 2000) ao influenciar no processo de transição ou provocar crises; além de dificuldades momentâneas ou duradoras na formação do jovem (Seco et al., 2005).

O desenvolvimento da competência interpessoal e intrapessoal, domínio da formação superior que merece referência, compõe-se de cinco atributos considerados indispensáveis para uma vida significativa, autorregulada e em plenitude: autoconsciência, autonomia, confiança, competência social e senso de propósito. Segundo Pascarella and Terenzini (1991, 2005), os ambientes universitários enfatizam a importância dos relacionamentos estreitos e de alto nível entre os alunos e os professores. Além de contribuir, significativamente, para o desenvolvimento dos cinco atributos citados, promovem também, no decorrer dos anos de faculdade, a formação de pensadores atentos, reflexivos e sofisticados, detentores de competência intelectual e analítica, de pensamento crítico e de flexibilidade intelectual (Kuh et al., 2006).

Em geral, de acordo com os alunos, os maiores ganhos resultantes do processo de desenvolvimento cognitivo e comportamental são obtidos pelos estudantes que: a) percebem haver empenho da faculdade com o ensino e o desenvolvimento dos alunos; b) desenvolvem um relacionamento próximo e significativo com o corpo docente; c) mencionam o relacionamento com os colegas como influência importante na sua formação (Kuh et al., 2006).

Sucesso acadêmico subjetivo e o compromisso com seus cursos.

Um fator-chave para o bom desempenho é o esforço dos alunos frente à realização das atividades da vida acadêmica, especialmente a quantidade de tempo que dedicam ao estudo. Dessa forma, estão lapidando seu próprio (Astin, 1993; Bailey, Jenkins, & Leinbach, 2005) julgamento reflexivo e a aplicação do conhecimento, notadamente habilidades necessárias para o desenvolvimento do pensar crítico, da avaliação lógica, da qualidade de suas próprias ideias e da experiência ao exercer julgamento independente. Assim, o desenvolvimento de habilidades cognitivas é, sem dúvida, um dos resultados mais importantes e desejáveis do ensino superior, que implica o desenvolvimento de competências intelectuais e práticas, particularmente o pensamento crítico e a criatividade (AACU, 2005; Astin, 1993; Bailey et al., 2005).

A aquisição de conhecimentos e habilidades durante a faculdade (Kuh, 1995), foi atribuída a um conjunto de cinco fatores: a) interação entre pares, ou seja, entre professores e estudantes; b) realização das atividades acadêmicas propriamente ditas, ou seja, dedicação ao estudo e à pesquisa; c) influências de fatores de diversas ordens, provenientes da família, da sociedade e das circunstâncias fortuitas sobrevenientes como doença e vicissitudes da vida humana; d) questões de ordem psicossocial; e) atividades com responsabilidade de liderança.

Espera-se que os alunos se comprometam, efetivamente, com a aquisição de uma série de habilidades e competências, resultante do curso superior. Espera-se, também, que eles desenvolvam uma competência prática (Kuh et al., 2006), representada pela capacidade de executar ações, de forma eficaz depois da faculdade, em uma variedade de áreas, além daquelas atividades adstritas ao exercício da futura profissão. As competências práticas podem ser obtidas em salas de aula, laboratórios e estúdios; porém a natureza de certas atividades profissionais, muitas vezes, requer o empenho dos alunos para se tornarem, realmente, competentes nessas áreas específicas. Algumas formações exigem que examinem e testem suas habilidades e valores em uma variedade de situações vinculadas àquilo que, possivelmente, irão fazer, depois de concluir a faculdade (Kuh et al., 1991). Dessa forma, os universitários devem esmerar-se na compreensão da importância da aquisição e do domínio da sua competência profissional prática, o que inclui habilidades na gestão de tempo e outras atitudes e *expertises*, tais como: comunicação interpessoal, trabalho em equipe, tomada de decisão, disciplina e postura. Tais habilidades, adequadas aos padrões de comportamento inerentes à profissão, são necessárias para que o discente possa gerir seu próprio patrimônio intelectual e sua posição social e alcance bom desempenho profissional (Kuh et al., 2006).

Sucesso acadêmico subjetivo e as condições favoráveis para as aulas, estudos e pesquisas.

Para Soares et al. (2006), a aprendizagem não é independente do desenvolvimento pessoal. Segundo os autores, os resultados acadêmicos obtidos pelos

estudantes surgem, no período acadêmico, pela influência de uma diversidade de fatores que atuam dentro e fora da academia. Muitas investigações têm demonstrado não só que o desenvolvimento dos estudantes se processa de uma forma holística, como também as fontes desse desenvolvimento são, elas próprias, holísticas (Kuh et al., 1991; Pascarella, Terenzini, & Blimling, 1996).

Como Gumpert (2000) e Kuh and Lund (1993) observaram, algumas instituições parecem deixar em seus graduados uma marca distintiva, substancialmente mais forte, do que outras congêneres. Diante dessa constatação, faz sentido afirmar que as instituições, suas missões, seus ambientes, suas culturas e suas peculiaridades têm um impacto significativo sobre a formação dos alunos por elas graduados (Kuh et al., 2006).

De acordo com Soares et al. (2006), espera-se que os alunos sintam a proposta da universidade de oferecer as condições propícias à satisfação das perspectivas que nela se abrem, para o desenvolvimento da iniciativa pessoal, da independência e da autonomia na aprendizagem, da gestão do tempo, do estabelecimento de objetivos e das formas de alcançá-los. Espera-se, ainda, a percepção ao ambiente de ensino-aprendizagem-convivência, sua estrutura e normas estabelecidas clara e eficazmente para propiciar não só a realização das exigências acadêmicas, mas também para satisfazer as expectativas dos estudantes (Mayhew et al., 2016; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005).

Sucesso acadêmico subjetivo e o envolvimento dos alunos e docentes em atividade complementares e extracurriculares.

Os ganhos no desenvolvimento cognitivo vinculados às experiências de fora da sala de aula relacionam-se à quantidade de esforço aplicado pelos estudantes às atividades educacionalmente intencionais, tais como (Astin et al., 1999), os estudos, a convivência entre colegas e professores, as pesquisas, os assuntos complementares recomendados (Frost, 1991), e ou outras questões relacionadas com os seus estudos curriculares (Astin, 1993, 1997; Pace, 1990).

Os resultados alcançados nessas áreas contribuem para o senso de autoestima e bem-estar e afetam a qualidade das interações com os outros. Na perspectiva educacional, as experiências vividas, propositalmente, à margem das atividades obrigatórias dos cursos acadêmicos regulares, ou complementarmente a eles, como interações entre colegas, experiências de trabalho e atividades de liderança, estão relacionadas à autoestima, à autoconfiança e a outros aspectos do desenvolvimento pessoal. (Kuh, 1993, 1995; Pascarella & Terenzini, 2005).

As experiências educacionais objetivas, como serviço comunitário voluntário, cargos nas entidades de política estudantil ou outras organizações classistas ou culturais, propositalmente realizadas fora da sala de aula, podem contribuir de modo positivo para o desenvolvimento de liderança, de habilidades gerenciais e de sentimentos de competência pessoal (Astin & Kent, 1983; Kuh & Lund, 1993; Pascarella et al., 1988). O impacto de experiências de liderança no desenvolvimento de habilidades profissionais relevantes e na competência prática é confirmado por outros (Astin, 1993; Kezar & Moriarty, 2000). Para estes pesquisadores estudiosos, o envolvimento em experiências diversas daquelas estritamente relacionadas às atividades curriculares obrigatórias, durante os anos passados na faculdade, contribui para a aquisição de competência prática. Segundo Astin et al. (1999), os estudantes reportam, com frequência, que, em particular, os serviços comunitários voluntários estão ligados a ganhos relativos à competência prática e à crença de que essas experiências, quando ainda se está na faculdade, ensejam uma boa preparação para o trabalho profissional futuro.

Embora os estudos sobre a influência do envolvimento do aluno em atividades co-curriculares e extracurriculares nem sempre estejam inter-relacionados, para alguns graduados tais atividades são muito importantes para o seu sucesso depois da faculdade, isto é, recém-formados se referem, normalmente, a esse envolvimento (por exemplo, funções de liderança) como de valor significativo para conquistas posteriores (Bisconti & Kessler, 1980; Pascarella & Terenzini, 1991; Schuh & Laverty, 1983). No entanto, é provável que outras variáveis (personalidade, motivação) possam ser mais importantes para explicar tais resultados, na fase seguinte à conclusão do curso

superior (Pascarella & Terenzini, 1991, 2005). Segundo um estudo sobre estudantes afro-americanos, o seu envolvimento em atividades extracurriculares pode melhorar a inserção social e as suas aspirações de carreira (Allen, 1992).

As percepções de desenvolvimento prático das competências são reforçadas quando a experiência de trabalho, durante o tempo do curso universitário, estava relacionada aos interesses do aluno em sua futura carreira profissional (Kane, Healy, & Henson, 1992). Os estudos sobre a influência no início do exercício da profissão, advinda da prática de atividades laborais, ainda no decorrer dos estudos universitários, não são conclusivos, embora as evidências tendam a apontar no sentido de que haja uma influência positiva (Fuller & Schoehberger, 1991).

Sucesso acadêmico subjetivo e a habilidade e o esforço para estudar.

A habilidade para estudar e realizar as tarefas exigidas para a conclusão de um curso universitário deve ser traduzida, concretamente, por uma *expertise* desenvolvida pelos alunos. Essa expertise deve redundar em compromisso e amadurecimento, que tornarão os estudantes competentes e socialmente úteis. No ensino superior, os jovens enfrentam uma série de desafios para se tornarem autônomos, para consolidarem a percepção de quem são e para definirem o que pretendem fazer na e com a sua vida (Almeida & Ferreira, 1999; Astin, 1993; Chickering & Reisser, 1993; Diniz, 2005; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005).

Uma dedicação meticulosa e constante, estabelecida pelo aluno, que implica empenho de tempo e esforço sobre o entendimento e estudo da matéria, é forte preditor de um bom desempenho acadêmico (Galvão, 2001). Entretanto, para Perrenoud (1995) e Nogueira (2004), certos estudantes conseguem quantificadores de desempenho elevados, resultante de manobras, que consistem em contornar, habilmente, as situações mais difíceis, evitando os professores mais exigentes e os conteúdos curriculares mais complexos para maximizar os resultados, diminuindo os esforços. A consequência dessa prática artilosa é a obtenção de notas suficientes, mas não a aquisição de conhecimento. Esse comportamento tende a ser mais frequente em

estudantes de melhor condição econômica, que buscam, formalmente, o grau universitário com outros objetivos sociais, diferentes da capacitação profissional exigida pelo mercado de trabalho.

As características pessoais e as motivações para a aprendizagem, identificadas como forças que movem os indivíduos na direção da aquisição de novos conhecimentos, são relevantes e influenciam o desempenho acadêmico. A motivação pode ter orientação intrínseca, centrada no processo de aprendizagem, ou extrínseca, com objetivo no desempenho, dependente de fatores externos, tais como recompensas (Deci et al., 1991; Street, 2001).

Durante os anos dedicados à formação universitária, os jovens têm oportunidade de se convencerem de que as universidades produzem valiosos benefícios permanentes de ordem cognitiva, social e econômica, em médio prazo, e também favorecem as gerações futuras, melhoram a qualidade de vida não só das pessoas com formação superior, mas também das famílias, das comunidades e da sociedade em que vivem (Kuh et al., 2006).

Síntese

Sem entrar no mérito dos benefícios proporcionados pelo sucesso acadêmico, o que se pretendeu com esta revisão foi a apresentação sucinta de alguns dos fatores relacionados à obtenção de desempenhos escolares de alto nível. Ressaltamos os temas e as formas complexas com que as características básicas do estudante e suas experiências pré-universitárias interagem para influenciar opções de matrícula e, posteriormente, o sucesso do aluno em um curso universitário.

Para fins de organização da apresentação, optamos por separar os fatores de origem psicológica daqueles de natureza social. Na realidade, porém, esses diversos fatores estão intimamente imbricados, a ponto de muitas vezes, ser difícil a tarefa de segregá-los, ainda que para fins de análise e explicação. Sendo relevantes, o envolvimento dos pais nos procedimentos que antecedem à matrícula, seja para cursos

mais curtos ou de longa duração, esse envolvimento tem reflexos significativos no sucesso acadêmico do futuro profissional, os conteúdos e as características do curso de ensino médio e as condições em que foi realizado predizem fortemente as oportunidades de sucesso dos ingressantes, no curso superior, que pode ser medido pelo envolvimento, pela persistência, pela dedicação, pelas notas e pela percepção de satisfação do estudante universitário, durante a realização do seu curso.

Os passos necessários para se conseguir a inscrição na faculdade, a admissão, a matrícula, a permanência até a conclusão do bacharelado sofrem claras influências do *status* socioeconômico das famílias, isto é, os filhos têm em suas famílias a sustentação e, por isso, as boas condições básicas da família, traduzidas pela situação financeira, social e cultural, estão relacionadas com maiores aspirações dos candidatos ao ensino superior. Sendo evidente a maior probabilidade de ingresso, permanência e conclusão de um curso universitário, além de períodos ampliados de formação. Que afetam significativamente o ingresso dos alunos à faculdade, à permanência no meio universitário e à continuidade exitosa nos estudos.

Finalmente, são fatores preponderantes para o sucesso acadêmico, não só a existência, mas, sobretudo, a qualidade das condições para a aprendizagem e a convivência no ambiente universitário: corpo docente qualificado e solícito, currículos bem estruturados, instalações em geral, bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas e outros espaços de convivência e lazer.

Capítulo 2

SUCESSO NA CARREIRA

O trabalho e o ambiente laboral.

Há evidência de que estamos assistindo a transformações importantes no mundo do trabalho. Surgem, com grande frequência, processos produtivos inéditos e modos inusitados de realização das atividades laborais, impulsionadas pela utilização de novas tecnologias da automação e da informação. No entanto, “ao mesmo tempo em que milhares de pessoas sofrem pela falta de uma vaga, outras sofrem pelo facto de terem que trabalhar excessivamente.” (Morin, 2002, p. 13). Na vida moderna, “Só existem dois mundos: ou você trabalha diariamente em um emprego das nove às cinco, com duas semanas de férias, ou você está morto! Não existe meio termo... trabalhar é respirar. É uma coisa sobre a qual não se pensa: a gente simplesmente o faz e é o que nos mantém vivos. Quando você para, você morre” (Cottle, 1992, p. 6).

Segundo Barbosa (2010), em seu o dicionário etimológico, a origem da palavra trabalho vem do latim *tripalium*, termo formado pela junção dos elementos *tri*, que significa “três”, e *paliu*, “madeira”. *Tripalium* era o nome de um instrumento de tortura, comum em tempos remotos na região europeia, constituído de três estacas de madeira bastante afiadas. Desse modo, originalmente, “trabalhar” significava “ser torturado” (2015). Talvez seja por esse motivo que, ainda hoje, o trabalho tenha conotação penosa e quase torturante (Brum, 2003, p. 34). Consta em documentos antigos que o verbo francês *travailler* inicialmente teve como significado “fazer grande esforço” (Pereira, 2012).

As novas formas de organização do trabalho, ditadas pela evolução científica e tecnológica, pela interdependência das economias e pelo desemprego estrutural, concorrem para o surgimento de cenários de instabilidade no mercado de trabalho (Coimbra, Parada, & Imaginário, 2001).

No passado, não muito remoto, a grande maioria das pessoas via o ambiente de trabalho como um conjunto de funções e responsabilidades posicionadas em várias

escadas, cujos degraus deveriam ser gradativamente alcançados pelos trabalhadores. O jovem, ao ingressar no mercado de trabalho, deveria procurar onde estava a sua escada e, ao encontrá-la, esforçar-se para subir cada degrau, desenvolver habilidades e competências, conquistar confiança e assumir níveis mais altos de responsabilidade, de *status*, tornando-se, dessa forma, merecedor de salários cada vez melhores. Apesar de essa noção em parte ainda persistir, quando se abordam as tendências para o futuro, é importante vislumbrar outras maneiras de pensar sobre o ambiente de trabalho e as carreiras profissionais (Cappelli, 1999; França, 2013).

As organizações tendem a responder às fortes exigências de adaptação, às mudanças por meio da flexibilização das suas estruturas e, por conseguinte, da criação de laços contratuais empregatícios mais tênues com os seus trabalhadores, como forma de garantir competitividade e flexibilidade num mercado globalizado. O modelo empregatício que se consagrou na figura de um profissional que trabalha, de forma exclusiva, para uma só organização ao longo da sua vida, está desaparecendo e dando lugar a uma pessoa com habilidades específicas, que oferece suas competências a várias organizações ao mesmo tempo ou numa determinada sequência, ditada pelas mudanças do mercado de trabalho. Se esse novo paradigma, para alguns, significa insegurança no emprego e enfraquecimento da posição dos trabalhadores nas organizações, para outros, tal mudança é sinônimo de maior flexibilidade e de maiores oportunidades de sucesso (Teichler, 1999).

Carreira profissional: conceito, fases, evolução e gestão.

O ambiente de trabalho está pautado por abordagens de novos modelos de carreira profissional, desenvolvidas em estruturas organizacionais menos hierarquizadas e mais horizontalizadas. As carreiras estão se formatando em eventos sequenciais de configuração espiralada ou em ziguezague, em vez de uma estrutura de patamares (França, 2013). No entanto, se, por um lado, uma delimitação sobre o conceito de carreira precisa ser apresentada porque é restritivo demais considerar a carreira como uma sucessão de fases ou somente como mobilidade vertical ou exercício de uma

profissão, por outro lado, admiti-la como história de vida, incluindo o trabalho, também é muito amplo.

Segundo (Motta, 2006), o achatamento hierárquico da empresa moderna descaracteriza a carreira como postos a galgar. Esse autor acrescenta à definição de carreira a perspectiva de desenvolvimento. Assim sendo, independentemente das organizações, as carreiras se constroem como uma sequência de percepções individuais, atitudes e comportamentos que emergem das atividades laborais e de outras conexas, como experiências de êxito ou fracasso na vida de uma pessoa (Motta, 2006). Essa definição não fica limitada à profissão ou à mobilidade vertical, nem é tão ampla a ponto de englobar, além do mundo do trabalho, qualquer atividade ou experiência da vida, alcançando também os trabalhos voluntários e informais.

As investigações teóricas sobre a carreira, conforme (Dutra, Veloso, Fischer, & Nakta, 2009) evoluíram, com maior celeridade, com os estudos realizados no início dos anos 1970, os quais partiram da constatação da inexistência de um campo do conhecimento científico, voltado especificamente à análise das carreiras profissionais, desenvolvidas no seio das organizações. Tais investigações buscaram a principal base teórica nos trabalhos produzidos, até então, por psicólogos vocacionais e sociólogos. Com bases nesses fundamentos, estudiosos como Schein (1990) e Hall (2000), foram protagonistas de importantes debates dos quais surgiram observações significativas as quais propiciaram a construção de uma base sólida para outros estudos sobre a estrutura da carreira profissional e a influência dos fatores contextuais que a delimitam e caracterizam.

Será um interessante ponto para reflexão a análise de Schein (1990) sobre a carreira profissional e as suas fases, segundo o ponto de vista do indivíduo, ou seja, como ele percebe a própria carreira e, também, como a sociedade a reconhece, embora o período associado a cada uma das fases varie muito, de acordo com a profissão ou com a pessoa que a exerce. Fase de Fantasia Exploratória - nessa fase, os profissionais (médicos, professores, astronautas, pintores, encanadores, eletricitas, esportistas e outros tantos) são reconhecidos e despertam atenção das crianças e adolescentes,

apenas como estereótipos de indivíduos presentes e necessários à sociedade. Fase de Formação e Opção - fase longa e crítica porque envolve escolhas com múltiplas eleições e renúncias. Exige, ainda, grandes e prolongados investimentos de tempo, persistência e dinheiro para a aquisição de conhecimentos e habilidades de ordem geral, relativas à educação formal exigida para o exercício da profissão pretendida. Fase de Ingresso no Mercado de Trabalho - é constituída pelo confronto da pessoa com a profissão, como ela realmente é e não como foi sonhada, desde a infância até o ingresso no mercado de trabalho. Implica na adequação gradual das aspirações, aptidões e valores à realidade do exercício profissional, inserido no contexto social. Fase de Aprimoramento e Socialização - a complexidade da profissão escolhida é o fator determinante de duração e intensidade das atividades desse período. É a fase de confronto da pessoa como profissional e as condições reais que o mercado de trabalho oferece para o exercício profissional e a progressão na profissão. É o período de socialização profissional, ou seja, de inserção da pessoa como profissional, na sociedade à qual pertence e à qual presta seus serviços. Fase de Admissão como Membro - nesta fase, transparecem a autoconsciência das próprias aptidões, pontos fortes e fracos, e consolida-se uma autoimagem, significativa da pessoa como profissional de determinada área e membro da sociedade. É a fase em que a pessoa se caracteriza e é caracterizada em conformidade com um estereótipo profissional, predefinido no ideário dos membros da sociedade. Fase de Estabilização Profissional - nessa fase, a pessoa sente-se e age, plenamente, como profissional de uma determinada área laboral. Reconhece-se e é reconhecido como tal e sujeita-se, resignadamente, às agruras e aceita as benesses inerentes à profissão abraçada e consolidada técnica e socialmente. Fase da Crise no meio da carreira - é uma fase marcada pela autocrítica e reavaliação geral, cujo resultado poderá variar, segundo um *continuum*, entre dois extremos: percepção de alta gratificação ou profunda e traumática frustração. Essa fase poderá ensejar a reformulação de objetivos, pessoais e profissionais, com efeitos psicossociais imprevisíveis, tanto em vertente positiva como negativa. Fase de Avanço, recomeço ou estabilização - significa, para alguns, a descoberta de oportunidade para subir alguns degraus na carreira; para outros, possibilita a redefinição da carreira profissional, pela eleição de atividades e áreas de atuação mais específicas, especializadas, sofisticadas

e gratificantes, que facilitem a harmonização do exercício da profissão com interesses sociais, familiares e pessoais. Fase do Desligamento Gradual - a marca dessa fase é a desaceleração do ritmo e da intensidade das atividades profissionais e concentração em tarefas mais específicas, mais especializadas, mais gratificantes e menos penosas, que exigem menos tempo de dedicação e menor envolvimento com as exigências do ambiente laboral. Nessa fase, começa a preparação para a aposentadoria parcial ou total. Fase da Aposentadoria - período que envolve as tomadas de decisões para o rompimento de certos vínculos, necessários ou de conveniência, estabelecidos durante a carreira. É uma fase crucial para a autoimagem profissional; para alguns, pode vir a ser uma situação traumática, a ponto de levar à perda gradual da própria identidade, da saúde física ou mental, e, às vezes, provocar senilidade e morte prematura. No entanto, para outros, pode ser a possibilidade de programar uma nova carreira ou conquistar tempo para usufruir de prazeres postergados durante a carreira profissional.

Frente às descrições dessas dez fases comentadas por Savioli (1991), é possível estabelecer um paralelismo analítico entre as carreiras profissionais e as pessoas, isto porque, em ambos os casos, se fazem presentes: o nascimento, o crescimento, o amadurecimento e a morte. Disso se infere que a carreira é mutável e tem fases bem distintas, ainda que não tenham contornos precisos. Cada fase se caracteriza por contextos específicos e se constitui de atividades diversas e de emoções bem marcantes.

Nesse sentido, a carreira no seu início demanda investimentos de tempo, esforço, persistência e superação. O crescimento da carreira é uma fase dinâmica e penosa, marcada por sucessos e fracassos, os quais se aglutinam para dar consistência a um perfil profissional peculiar e coerente com os traços da personalidade do profissional (Judge & Kammeyer-Mueller, 2007). A maturidade de uma carreira poderá ser marcada pela instabilidade, na medida em que esse trecho do percurso venha a passar por ocupações de cargos diferenciados e desafiadores das emoções e das competências (Tamayo, 2000; Tamayo & Paschoal, 2003). Na quarta fase, com o advento da aposentadoria, apenas a carreira formal se extingue, mas sobrevém a época da grande colheita dos frutos plantados nas fases anteriores, que são os geradores de satisfação pessoal e sensação honesta e sincera de missão cumprida (Paschoal & Tamayo, 2008).

Todos desenvolvem uma carreira, já afirmava Hughes (1937), e, ao desenvolvê-la, imprimem-lhe forma distintiva e peculiar, moldada pela personalidade e pelo envolvimento no ambiente. Isso interfere nas instituições no decorrer do tempo: provocam de forma consciente ou não, alterações estruturais mais ou menos significativas. Merece menção o pioneirismo de Hughes, (1937) ao reconhecer o papel transformador dos profissionais sobre as instituições, implícito no processo de construção das suas carreiras, sobre as instituições.

Para London e Stumpf (1982), a carreira é definida como uma sequência de trabalhos realizados e de posições ocupadas durante a vida de uma pessoa. A carreira envolve uma série de etapas e transições, consequências inerentes às necessidades, aos motivos e às aspirações individuais, e também expectativas e imposições da organização e da sociedade.

Outra visão, segundo Hall (2002), apresenta quatro aspectos distintos normalmente atribuídos para o significado de carreira: (a) Independentemente da área, da profissão ou da organização, a carreira é um percurso profissional progressivo, com mobilidade vertical, dentro das organizações; b) A carreira deriva e se confunde com a profissão que lhe dá denominação: carreira de médico, de advogado, de professor, de juiz, dentre outros; c) A carreira nada mais é do que uma sequência de empregos durante a vida, sendo que esse enfoque leva à conclusão de que todos os trabalhadores desenvolvem uma carreira, independente da mobilidade vertical; d) Finalmente, a carreira é concebida como uma sequência de atividades, experiências, sucessos e fracassos, não necessariamente, relacionados aos cargos, postos e funções ocupados ou exercidos ao longo da vida, no ambiente formal de trabalho.

Essa definição não está limitada ao exercício de uma profissão ou mobilidade vertical na estrutura empresarial. Abrange atividades voluntárias e informais no contexto social (Hall, 2002).

Segundo Motta (2006), a horizontalização das estruturas hierárquicas das empresas e organizações não permite mais focalizar as carreiras como postos e funções a serem gradativamente conquistados. Em decorrência disso, a carreira deve ser

encarada segundo uma dinâmica pessoal de autodesenvolvimento, em um processo progressivo de construção. Esse processo deve incluir uma sequência de percepções individuais, atitudes e comportamentos derivados das experiências de trabalho e de vida de uma pessoa, que permitem perceber um ritmo evolutivo e certo grau de êxito ou fracasso, sem atrelamento às exigências corporativas determinísticas.

Dutra (2004) define o desenvolvimento de uma carreira profissional como a capacidade para assumir, no âmbito do trabalho, atribuições e responsabilidades em níveis crescentes de complexidade, que se traduzem (Le Boterf, 2003) por um conjunto de características bem definidas de uma situação concreta, em processo contínuo de transformação.

Ainda segundo Dutra (2002, 2004), o progresso na carreira deve ser avaliado pela capacidade da pessoa de entregar resultados em níveis crescentes de complexidade. Esta definição segue uma linha diferente dos demais autores e considera na carreira não só a progressão vertical e os aumentos salariais, não só a satisfação subjetiva com a carreira, mas a capacidade de atuar em trabalhos com maior complexidade, ainda que no mesmo cargo.

Dutra (2004) descreve, de modo inovador, a carreira como um processo progressivo que deve ser avaliado pela capacidade crescente, apresentada pela pessoa, de entregar resultados em níveis cada vez mais elevados e complexos, independentemente da mudança de cargo no complexo estrutural de hierarquia empresarial.

As contribuições de (Le Boterf, 1999; London & Stumpf, 1982), conduzem a uma conceituação abrangente e clara de carreira como a sequência de posições ocupadas durante a vida de uma pessoa, em função dos trabalhos, estudos e outras experiências, e também das percepções, atitudes e comportamentos, que resultam em desenvolvimento de competências para resolver problemas laborais de complexidade crescente e, por vezes, inesperada. Nesse conceito, inclui-se, também, o facto de que as posições e as responsabilidades as quais compõem uma carreira profissional e o seu sequenciamento são, constantemente, influenciadas e negociadas, considerando os

motivos, as aspirações e as expectativas individuais, bem como as conveniências e imposições das organizações e da sociedade.

A natureza do processo de construção e análise da carreira profissional tem merecido pouca atenção e pouco esforço analítico (Heslin, 2003). A distinção entre carreira objetiva e carreira subjetiva, proposta por Hughes (1937, 1964) e citado por Gunz e Heslin (2005), constitui uma metodologia de estudo baseada no paralelismo entre esses dois enfoques. Tal autor define carreira objetiva como observável diretamente e, por isso mesmo, mensurável e verificável por um observador atento e criterioso. Em complementação, a parte subjetiva da carreira pode ser apenas experimentada e analisada pela pessoa nela envolvida.

A carreira é definida por Savioli (1991) de maneira sistêmica. O autor relaciona o profissional com o seu meio ambiente, no decorrer do tempo, por meio de conexão direta do processo de autoconhecimento, das experiências pessoais e profissionais com o trabalho atual e de suas perspectivas evolutivas, para maximizar a utilização de suas habilidades e exibir, oportunamente, comportamentos adequados para atingir seus objetivos pessoais. E estabelece também os passos fundamentais para o desenvolvimento de uma carreira profissional (Savioli, 1991), a seguir:

O primeiro passo é o autoconhecimento, o qual consiste na identificação e análise dos pontos fortes e dos pontos que se pretende aplicar em todo o processo de desenvolvimento da carreira profissional prospectada (Villa Real, Rocha, Rübenich, & Camargo, 2013).

O segundo passo é aprendizagem com as próprias experiências de ordem pessoal e profissional, auferidas de forma consciente, no contexto do trabalho atual, com vistas às perspectivas dos trabalhos projetados e realizados (Miranda, 2009).

O terceiro passo é a maximização do emprego das habilidades, mediante o melhor uso possível do ferramental disponível, advindo dos relacionamentos, dos treinamentos e dos projetos em andamento, ou concluídos (Smith, 1996).

O quarto passo é a utilização da carreira de forma ampla e pragmática para atingir os objetivos da vida pessoal e não somente as metas impostas pelos compromissos e pelos objetivos profissionais, em harmonia com os anseios vitais oriundos da família, da comunidade, da política, da cultura, da religião, entre outros (Heslin, 2005).

Cabe ressaltar o conceito de carreira proteana, modelo que se contrapõe ao de uma carreira estruturada no tempo e no espaço, com característica meramente de posto de trabalho pré-estabelecido, na estrutura organizacional. O termo carreira proteana tem relação com a mitologia grega, mais especificamente com o deus Proteu, ao qual era atribuída a habilidade de mudar de forma por sua própria vontade e conveniência. Assim sendo, a carreira profissional, com característica proteana, é processo consciente de autogerenciamento, protagonizado pela própria pessoa e não pela organização à qual o profissional se vincula. Como consequência, a carreira dita proteana consistirá nas variadas experiências do profissional, nas diversas organizações em que atuou e nas mudanças experimentadas no campo ocupacional e suas amplas implicações no campo vivencial, em sociedade, disso resultando ser o critério de sucesso interno – sucesso psicológico – não externo (Hall, 2002; Heslin, 2005).

Outro enfoque para a carreira é considerá-la como um processo de desenvolvimento da pessoa. De acordo com Schein (1978), a carreira das pessoas demanda o entendimento de suas características e necessidades, oriundas da interação com todos os elementos significativos de sua vida. Segundo Scalabrin (2008, p. 48), “atuações profissionais e buscando crescimento de carreira vertical e estável e sucesso material.”

Nesse sentido, o contexto do desenvolvimento da carreira apresenta influências agrupadas em três categorias: a) pressões e problemas, associados ao processo de amadurecimento e envelhecimento, decorrentes do processo biológico e social; b) pressões e problemas associados ao trabalho ou à construção de carreira, decorrentes das relações estabelecidas entre a pessoa com sua família; c) pressões decorrentes das relações que a pessoa estabelece com sua ocupação ou com empresas. As decisões

sobre projetos de vida pessoal e profissional, normalmente, estão associadas aos fatores acima citados e às pressões, de intensidade variável, por eles exercidas (Silva, Dias, Silva, Krakauer, & Marinho, 2011).

Essas posições, as quais compõem uma carreira profissional, são influenciadas e negociadas, por meio dos motivos, das aspirações individuais, das expectativas da organização empregadora e dos chamados da sociedade (Dutra, 2002, 2004; Hughes, 1937, 1964; London & Stumpf, 1982).

Operacionalmente e de modo muito amplo, podem-se considerar como tendo desenvolvido uma carreira todas as pessoas que já tenham realizado qualquer tipo de trabalho em algum tipo de organização, remunerado ou não, que possa ter alguma relação com suas necessidades, motivos, aspirações individuais e expectativas (Agapito, Polizzi Filho, & Siqueira, 2015; Le Boterf, 2003).

No mundo sem fronteiras, onde é necessário o movimento entre organizações, é preciso desenvolver competências transferíveis entre companhias. A partir do conceito de Quinn (1992) de empreendimento inteligente – no qual o conhecimento impele a organização, que precisa desenvolver competências ligadas à cultura, conhecimento operacional (*knowing-how*) e redes de relacionamento (*networks*) – foi criada a primeira proposta de carreiras inteligentes (Khapova, Arthur, & Wilderom, 2007). Nessa proposta, apresentada por Arthur, Claman e Defillipi (1995), as competências, que devem ser acumuladas pelas pessoas, são análogas às da organização, mas não são subordinadas a nenhum empregador: a competência sabendo por que (*knowing-why*) reflete a identidade e a motivação individual, o significado pessoal e a identificação com o trabalho; a competência sabendo como (*knowing-how*) representa as habilidades e especialidades individuais relevantes para o trabalho; a competência sabendo com quem (*knowing-whom*) reflete as relações interpessoais e redes de relacionamento importantes para o trabalho.

A construção das carreiras inteligentes depende, em certo grau, da iniciativa do trabalhador; porém as organizações têm um papel importante em prover recursos para que a carreira se desenvolva. Uma das maneiras para entender se as pessoas percebem

a disponibilidade desses recursos em seus ambientes de trabalho é a realização de pesquisas de clima organizacional, que têm também grande influência na parametrização dos fatores preditores do sucesso e da satisfação no trabalho (Dutra et al., 2009).

Para London e Stumpf (1982), a progressão na carreira se refere às mudanças no trabalho relativas aos postos ocupados e aos resultados profissionais positivos alcançados. Além do avanço para maiores níveis salariais e organizacionais, a evolução na carreira inclui qualquer mudança no trabalho, pertinente a um ou mais dos seguintes itens: cargo mais abrangente, maior satisfação pessoal, sentimentos de sucesso psicológico, autovalorização, sentimentos de competência, maestria, realização e elevação das recompensas organizacionais, tais como dinheiro, prestígio, poder e *status*.

É importante mencionar que, no século XXI, em função das reengenharias, das fusões e aquisições, começaram a ser quebrados os contratos psicológicos, supostamente garantidores de que a lealdade a uma única organização seja um caminho seguro para o topo da carreira. Assim, o modelo de uma única carreira em uma só empresa passou a ser substituído por formas diversificadas de percurso profissional com objetivo voltado para a autogestão das carreiras, hoje batizadas de carreiras sem fronteiras (DeFillippi & Arthur, 1994), carreiras de Proteu (proteana) (Hall, 2002), carreira caleidoscópico (Mainiero & Sullivan, 2005, 2006; Sullivan, Forret, Carraher, & Mainiero, 2009), dentre outras.

Coerente com as necessidades do mundo contemporâneo, Dutra (2004) apresenta uma abordagem diferenciada da carreira, desvinculada de cargo, de promoções ou *status* profissional, mas condizente com a percepção de crescimento, na era do conhecimento: a carreira como processo de desenvolvimento. Essa abordagem pode revelar uma nova dimensão na avaliação da carreira, correlata tanto com a abordagem objetiva quanto com a subjetiva do sucesso profissional, mas diferente de ambas.

Um fator interveniente nessa nova realidade é o facto incontestável de que a estrutura organizacional se torna cada vez mais horizontal e resulta em menores

possibilidades de mobilidade vertical dentro das organizações (Gunz & Heslin, 2005). O mundo do trabalho, cada vez mais complexo e mutável, caracterizado por ambientes organizacionais instáveis e volúveis, insere, inevitavelmente, novos desafios à forma de conceituação de carreira, de sucesso profissional e de sucesso na carreira laboral, num contexto organizacional que se afigura cada vez mais inconstante. A perspectiva de um emprego para toda a vida, numa única organização privada, ou de longos vínculos empregatícios em poucas empresas, configurados numa progressão linear e ascendente na hierarquia organizacional, está fora dos parâmetros definidos pelas atuais estruturas do mercado de trabalho (Teichler, 1999).

Sucesso na carreira profissional: conceito, pré-requisitos e avaliação.

As referências para a pesquisa sobre carreira profissional envolvem dois temas principais: carreira pessoal e comprometimento organizacional. Quando se confrontam a autogestão da carreira e a estratégia de gestão para o comprometimento, fica claro, à primeira vista, um conflito de interesses, dado que a autogestão da carreira implica maior mobilidade interorganizacional dos profissionais competentes, enquanto a gestão por necessidade de comprometimento visa à retenção na organização das pessoas qualificadas. Frente a essa dicotomia, surge a necessidade de aprofundar a percepção de sucesso na carreira, a fim de que as organizações desenvolvam práticas adequadas de gestão de pessoas com vistas a equilibrar as necessidades organizacionais, o comprometimento dos seus colaboradores e o interesse das pessoas na autogestão das suas carreiras (Costa, 2010).

Hall (2002) apresenta quatro critérios para avaliar a eficácia da carreira, assim configurados: 1) remuneração, posição hierárquica e *status* social; 2) percepção e avaliação do desenvolvimento da carreira, pela própria pessoa; 3) adaptabilidade entre personalidade, formação, competências e o exercício profissional; e 4) identificação: satisfação real e progressiva com a profissão e seu contexto.

Segundo Judge et al. (1995), o sucesso é a representação das realizações percebidas, acumuladas pelo indivíduo, como resultado de suas experiências de trabalho. Para conciliar as expectativas das pessoas à organização, faz-se necessário

reconhecer a existência da carreira objetiva (expressa em cargos, títulos e salários) e da carreira subjetiva (referências de caráter psicológico), associadas à realização e à satisfação pessoal na carreira.

Judge et al. (1995) definem o sucesso na carreira profissional como a acumulação de resultados positivos, de ordem psicossocial e/ou profissional, provenientes das vivências experimentadas no exercício da profissão. Consideram, ainda, que o sucesso é um conceito avaliativo. Como consequência, os julgamentos do sucesso na carreira dependem de quem está julgando. Quando julgado por outros, o sucesso é determinado por bases relativamente objetivas e critérios visíveis, denominados por pesquisadores de sucesso objetivo na carreira, e mensurado por métricas observáveis, tais como salário e número de promoções. O sucesso na carreira também pode ser julgado pelo próprio indivíduo que a persegue. Essa dimensão é chamada de sucesso subjetivo na carreira, mensurado pelos sentimentos de realização e satisfação com a própria carreira. No entanto, para Heslin (2003), as percepções individuais de sucesso sofrem influência, também, das opiniões emitidas por outras pessoas.

Arthur, Khapova, and Wilderom (2005) definem o sucesso na carreira como a realização de resultados desejáveis relativos ao trabalho em algum ponto, ao longo das experiências profissionais da pessoa. Essa definição tem por objetivo o alcance de metas pessoais, a fim de que a avaliação do sucesso na carreira também leve em consideração as expectativas da pessoa.

Segundo Dries, Pepermans, and Carlier (2008), o sucesso na carreira é mais um construto social do que uma realidade objetiva. É um conceito dinâmico, ao invés de uma situação estática. Assim, o sucesso profissional é um processo desenvolvido durante a vida do trabalhador, como uma pessoa inserida em contextos históricos e culturais, estabelecidos ao seu redor.

Para Schein (1996), a carreira subjetiva é interna e envolve as percepções e sentimentos da pessoa frente ao desenrolar dos factos constituintes da sua carreira. A carreira objetiva ou externa é o conjunto de funções e papéis distintivos de um indivíduo, o qual ocupa um determinado posto na estrutura organizacional. Seguindo essa

formulação conceitual, o sucesso profissional na carreira objetiva é caracterizado por muitos estudiosos pelos elementos quantificáveis ou verificáveis: remunerações, promoções e responsabilidades assumidas na escala hierárquica. Serve como referência dessa proposição o facto mencionado por Arthur, Khapova e Wilderom (2005) de que mais de setenta e cinco por cento dos artigos sobre do sucesso profissional (publicados entre 1992-2002) abordam elementos objetivos e indicadores tangíveis da situação profissional do indivíduo.

Sucesso na carreira: fatores contextuais para a medida de sucesso.

Percepção: conceito, importância e modalidades.

Percepção é o processo pelo qual os indivíduos detectam, organizam e interpretam suas próprias impressões sensoriais e psicológicas com a finalidade de dar sentido valorativo ao seu ambiente (Robbins, 2005). Embora a percepção tenha uma definição mais voltada para os órgãos dos sentidos, ou seja, para a interpretação de factos concretos, a psicologia também considera esse campo para os estudos do comportamento, pois este é baseado na interpretação que as pessoas fazem da realidade e não na realidade propriamente dita.

Segundo França (2006, p. 30) “A percepção é um fenômeno que envolve todos os órgãos dos sentidos e que nos leva a conhecer factos, pessoas ou coisas. Ela é influenciada pela nossa capacidade de prestar atenção, pelos nossos motivos, por factos que já vivemos e pelo nosso estado emocional.”

O termo percepção é amplamente utilizado em pesquisas de mercado, para avaliar o primeiro impacto recebido pelo consumidor ou cliente diante um produto oferecido. De forma análoga, quando o tema de estudo é o conjunto das atividades laborais, o sucesso na carreira é definido como as realizações percebidas ou reais que os indivíduos têm acumulado como resultado de suas experiências de trabalho (Judge et al., 1995).

Operacionalmente, a percepção costuma ser medida por escalas de atitude, como a Escala de Intervalos Aparentemente Iguais de Thurstone, de 1928; as Escalas de Likert,

de 1932; ou a Escala de Diferencial Semântico de Osgood, de 1957 (Brandalise & Bertolini, 2016).

A percepção de sucesso na carreira é a interpretação da própria pessoa sobre as suas realizações em relação à carreira, à sequência de posições ocupadas, às atitudes e aos comportamentos, aos trabalhos realizados, aos estudos e a outras experiências de vida que refletem o desenvolvimento de competências para lidar com situações complexas em constante transformação relativas ao trabalho. Essas competências percebidas sofrem influências e transformações contínuas e são negociadas em função de motivos e aspirações individuais, expectativas, oportunidades e imposições das organizações e da sociedade. A avaliação do sucesso subjetivo na carreira leva em conta os sentimentos de realização e satisfação da pessoa com a própria carreira (Farber, Silveira, & Godoi, 2011).

A escala de satisfação com a carreira (Greenhaus, Parasuraman, & Wormley, 1990) é composta de cinco itens, identificados a seguir: 1. Estou satisfeito com o sucesso que tenho alcançado em minha carreira; 2. estou satisfeito com o progresso que tenho alcançado em direção aos meus objetivos de carreira como um todo. 3. Estou satisfeito com o progresso que tenho alcançado em direção aos meus objetivos de renda. 4. Estou satisfeito com o progresso que tenho alcançado em direção aos meus objetivos de promoção. 5. Estou satisfeito com o progresso que tenho alcançado em direção aos meus objetivos de desenvolvimento de novas habilidades.

Ng et. al. (2005) realizaram uma análise de vários instrumentos de medida do sucesso objetivo na carreira e constataram que alguns autores mediam a compensação total, incluindo salário, bônus, *stock options*, e outros, ao invés do salário anual. Como a compensação total e o salário eram variáveis altamente correlacionadas, eles consideraram ambos como na mesma categoria. Os autores também perceberam que muitos mediam o número de promoções recebidas em suas carreiras, enquanto outros mediam a taxa de promoção, ou seja, o número de promoções dividido pelo tempo na organização. Eles optaram por excluir os estudos de taxa de promoções, porque, além

de o cálculo envolver a estabilidade na organização, a idade da pessoa era altamente correlacionada com o tempo de permanência em uma mesma organização.

Para Dries, Pepermans, Hofmans, and Rypens (2009), as medidas operacionais das pesquisas sobre preditores de sucesso nos parâmetros objetivos da carreira geralmente ocorrem de forma não sistemática, necessitando de muitos detalhes para se descrever o estudo. Dessa forma, dificulta-se o estabelecimento de teoria preditiva de sucesso na carreira, em um volume grande de pesquisas acumuladas sobre a questão.

Costa e Dutra (2011) propõem um modelo de três dimensões na avaliação do sucesso na carreira. A primeira dimensão da carreira profissional refere-se às tradicionais medidas objetivas de sucesso na carreira, operacionalmente avaliadas em função da progressão salarial e do número de promoções (Judge et al., 1995). A segunda dimensão da carreira profissional leva em consideração o forte componente de subjetividade da carreira contemporânea, ou seja, o chamado sucesso subjetivo na carreira (Gattiker & Larwood, 1986), mensurado pelos sentimentos de realização e satisfação. Uma terceira dimensão da carreira, emergente da gestão por competências, é a que considera a carreira na perspectiva de desenvolvimento, ou seja, o sucesso pode ser medido pela capacidade da pessoa de atuar em níveis crescentes de complexidade do trabalho (Dutra, 2004).

Tipificação dos fatores contextuais para a medida de sucesso na carreira.

Segundo os resultados de pesquisas, as estratégias apontadas como importantes para o sucesso (Farber et al., 2011) dependem da realidade situacional de cada pessoa, com as seguintes implicações: saída da cidade de origem para um grande centro; transformação das dificuldades em molas propulsoras; superação dos julgamentos da família; necessidade de sobrevivência; construção de muitas relações e de equilíbrio em tudo que se faz; avaliação do próprio desempenho; e possibilidade de se fazer o que se gosta.

Como avaliar o sucesso objetivo e o sucesso subjetivo na carreira? Os pesquisadores apontam como válido considerar a Figura 2 quando se pretende fazer uma análise abrangente sobre o sucesso na carreira profissional.

Segundo Costa (2010), o sucesso na carreira deriva da influência variável de diferentes fatores, com destaque tanto para os relacionados aos aspectos de ordem financeira, como os relacionados à capacidade de adaptação, à identidade com o trabalho, à visibilidade no mercado, às promoções, às realizações de metas e ao equilíbrio entre vida pessoal e trabalho.

Fatores Subjetivos	Fatores de Equilíbrio	Fatores Objetivos
COMPETÊNCIA CONTRIBUIÇÃO COOPERAÇÃO CRIATIVIDADE DESENVOLVIMENTO EMPREGABILIDADE IDENTIDADE VALORES	EQUILÍBRIO VIDA & TRABALHO	REMUNERAÇÃO HIERARQUIA PROMOÇÃO

Adaptado de (Costa, 2010).

Figura 2. Tipos de fatores contextuais para a medida de sucesso na carreira.

Fatores subjetivos para a avaliação do sucesso da carreira profissional.

A dimensão subjetiva é caracterizada por oito fatores: competência; contribuição; cooperação; criatividade; desenvolvimento; empregabilidade; identidade; e valores.

Competência como fator subjetivo para medida do sucesso na carreira profissional.

A Competência revela o quanto uma pessoa se sente apta para o que faz e o quanto se diferencia das demais pessoas em termos de êxitos. É um conceito amplo de senso comum, utilizado para designar a habilidade de uma pessoa que se capacita para realizar alguma coisa. O antônimo disso, ou seja, incompetência, implica não só na negação dessa capacidade, como também na depreciação do indivíduo no âmbito do seu trabalho ou do convívio social (Van Maanen & Schein, 1977).

A Competência profissional se comprova mediante a real capacidade de se atingirem metas estabelecidas, conhecidas e assumidas e de se enfrentarem os desafios a elas inerentes. O reconhecimento implícito ou explícito das qualidades de um profissional pelas pessoas, do mesmo ambiente de trabalho ou fora dele, são também uma evidência da competência, como atributo distintivo de um profissional (Le Boterf, 2003).

Como se reduz gradualmente a valorização do dever e da obrigação, como motivação para o empenho na realização das atividades laborais, faz-se necessária a incorporação, hoje, de uma nova visão do desempenho profissional, na qual ganham destaques as tanto as competências individuais e coletivas, como os ganhos de produtividade, traduzidos pelos resultados (Martinez, 2002).

Os fatores que mais explicam o desempenho profissional e a produtividade empresarial são: a identidade com o que se faz; a percepção de competência no que faz; a satisfação com a posição hierárquica; e o desenvolvimento mediante desafios. Para as organizações, é necessário obter, desenvolver e reter, ao máximo, as competências pessoais. Para isso, é preciso manter um núcleo estável de funcionários altamente competentes (Saviani, 2007).

Contribuição como fator subjetivo para medida do sucesso na carreira profissional.

O fator Contribuição revela o quanto a pessoa sente que sua carreira contribui para a organização e é útil para a sociedade. Segundo Dutra et al. (2009, p. 56), “trabalho deve elevar o seu poder de contribuição para o desenvolvimento da organização.” A contribuição se manifesta mediante a verificação da significância e da relevância da atuação profissional. Atuação visível no desenvolvimento da empresa; sobre o conjunto de colaboradores; sobre os cidadãos e a sociedade de um modo geral.

Cooperação como fator subjetivo para medida do sucesso na carreira profissional.

O fator Cooperação revela o quanto a pessoa se sente bem-sucedida no trabalho em equipe e o quanto atinge bons resultados em cooperação com outros (Mendes & Tamayo, 2001).

Um ambiente de cooperação pode ser reconhecido quando, no ambiente de trabalho, são construídos e mantidos bons relacionamentos interpessoais, os quais se revelam pela ajuda mútua, pela busca de resultados em equipes, pelo reconhecimento da boa vontade em socorrer os colegas em dificuldades (Del Prette & Del Prette, 2003).

As organizações empresariais possuem, na essência de sua definição, um coletivo de indivíduos unidos pela busca de um determinado desempenho (Hall, 2004); portanto, tendem a ser fundamentalmente influenciadas pelo clima de cooperação entre as pessoas que nelas trabalham. Nesse sentido, segundo Vergara (2011), as organizações, quando analisadas sem as pessoas que delas fazem parte, nada mais são do que instalações e prédios abandonados. Por isso, gerenciar a ação cooperativa entre as pessoas de todos os níveis e funções é muito relevante para as organizações.

Nos tempos atuais, para se conseguir eficiência operacional, é necessário adequar harmoniosa e cooperativamente os fatores de produção, ter as pessoas certas nas posições adequadas e realizar o ajustamento entre as pessoas e o trabalho, ação que privilegia o conhecimento, a capacidade, a competência e a habilidade individual e grupal. Para se conseguir essa eficiência, é preciso cooperação, que se fará mediante o envolvimento das pessoas em projetos bem elaborados, bem divulgados e assumidos por todos, e pelo desenvolvimento do gosto e da dedicação ao que se faz, tendo uma crença, um apego, um engajamento ético vital com essa faceta existencial tão importante, representada pela harmonia no ambiente de trabalho (Jabbour, Freitas, Teixeira, & Jabbour, 2012).

Criatividade como fator subjetivo para medida do sucesso na carreira profissional.

O fator Criatividade revela o quanto a pessoa é inventiva profissionalmente e o quanto tem alcançado em termos de sucesso ao criar algo novo ou extraordinário, com sua capacidade de produzir aquilo que é útil e valioso para solucionar um problema (Amabile, 1993).

A criatividade se faz presente no ambiente de trabalho quando se podem perceber soluções inovadoras, fundamentadas em novas ideias, para questões rotineiras. Entretanto, segundo Miguel e Teixeira (2009), existe um paradoxo: enquanto as organizações desejam propiciar liberdade ao indivíduo, simultaneamente, enfatizam metas e resultados.

Desenvolvimento como fator subjetivo para medida do sucesso na carreira profissional.

O fator Desenvolvimento revela o quanto a pessoa sente que seu trabalho é cada vez mais desafiante e representa crescimento profissional. Segundo Vasconcelos et al. (2010, p. 231): “ [...] o processo de aprendizagem contínua: exige dos indivíduos uma capacidade de aprender [...], de se adaptar”.

O desenvolvimento é caracterizado pelo dinamismo em buscar novas respostas e novas soluções para melhorar o desempenho da organização. Isso implica em aprendizagem constante, em busca de alto nível de produtividade e sucesso (Velo, 2012).

Empregabilidade como fator subjetivo para medida do sucesso na carreira profissional.

O fator Empregabilidade revela o quanto a pessoa se sente segura para a obtenção de oportunidades de recolocação no mercado de trabalho. Os funcionários que se caracterizam pelo requisito empregabilidade demonstram tranquilidade com relação à sua colocação atual e futura, mantêm uma boa rede de contatos, sentem-se confortáveis em mudar de cargo e assumir novas responsabilidades (Dutra, 2002).

As atividades e as relações laborais são uma parte fundamental da economia (Smith, 1996). O trabalho ou atividade laboral produtiva tem uma dinâmica e complexidade evolutiva constantemente ampliada, seja por causa dos ambientes organizacionais instáveis e voláteis, seja pelos novos desafios à formação profissional que interferem na empregabilidade, cujo fundamento está nas habilidades interpessoais, na personalidade e na motivação.

A necessidade do cultivo da empregabilidade deriva do facto de que organizações produtivas, de um modo geral, sofreram fortes transformações provocadas pelas novas tecnologias, pelas fusões de empresas, pela intensa competitividade estratégica e pela mudança de paradigma da economia, antes baseada na produção e agora fundamentada no conhecimento (Kilimnik, Sant'anna, & Castilho, 2008).

Identidade como fator subjetivo para medida do sucesso na carreira profissional.

O fator Identidade revela o quanto a carreira faz sentido na vida da pessoa, como expressão de seu ser a trazer-lhe felicidade e reconhecimento das pessoas próximas.

A identificação de um funcionário com o seu trabalho vai ao encontro dos aspectos de ordem vocacional e se manifesta pelo seu empenho em construir uma carreira sólida e progressiva, ajustada à sua personalidade, às suas aspirações e competências, redundando em felicidade e bem-estar pessoal (Dutra et al., 2009).

Além disso, outra tendência social muito marcante é a autonomia. As pessoas querem se sentir independentes e autônomas; querem ter o controle de suas próprias vidas, distanciando-se de um tipo impessoal, como representação da autoridade organizacional. Portanto, a organização necessita buscar não apenas profissionais engajados, envolvidos em uma relação de prazer com suas funções, mas também deve fornecer um ambiente de trabalho fundamentado nos valores básicos e simples da vida, como autonomia, confiança, transparência e clareza de objetivos (Macarenco, 2006; Oliveira, 2006).

A identificação e o envolvimento de um indivíduo com uma organização em particular podem ser caracterizados por, pelo menos, três fatores: (1) uma forte crença e aceitação dos objetivos e valores da organização; (2) uma razoável disposição a exercer esforço considerável em benefício da organização; e (3) um forte desejo de se manter membro da organização (Mowday, Steers, & Porter, 1979).

Valores como fator subjetivo para medida do sucesso na carreira profissional.

O fator Valores revela o quanto a pessoa sente que respeita seus interesses e princípios enquanto desenvolve sua carreira. Trabalha com orgulho, de forma a manter e promover a ética nos procedimentos e nas relações interpessoais e institucionais (Vigoda-Gadot & Grimland, 2008).

Um fator a ser considerado, quando o objetivo se volta para o estudo do ambiente de trabalho, é o formato das carreiras. Atualmente, elas exigem mais flexibilidade, lealdade e ética tanto do empregado quanto do empregador. Segundo Crawshaw, Van Dick e Brodbeck (2012), diante de contextos e decisões desfavoráveis ao desenvolvimento de carreira, os empregados apresentam comportamentos positivos e proativos em relação à organização, porém, dependentes das relações com a mesma.

Uma das tendências sociais mais marcantes em todo o mundo, na era pós-moderna, é a mudança de uma ética do trabalho baseada em dever para uma ética laboral fundamentada nos princípios do hedonismo ou prazer. Ou seja, antes, o trabalhador era movido pelo dever de sustentar a família, pelo dever de respeitar o compromisso para com a sociedade, a empresa e o empregador. Esse sentido de dever e de obrigação está se extinguindo, incorporando-se hoje ao trabalho. Há uma nova ética baseada no prazer, no divertimento, na eficiência, na satisfação pessoal e no sucesso pessoal (Sant'Anna & Kilimnik, 2008).

Fator de equilíbrio entre vida e trabalho.

O fator de equilíbrio entre vida e trabalho, um fator independente para medida do sucesso na carreira profissional, revela como a pessoa lida com os desafios da carreira profissional e da vida pessoal. A existência de equilíbrio entre vida e trabalho pode ser reconhecida quando as fronteiras estão bem definidas e um campo de atividade não interfere no outro, mas beneficiam-se reciprocamente, produzindo um estado permanente de bem-estar. Segundo Veloso et al. (2008, p. 2), “trabalhar pode significar algo mais que ter um emprego, pois o fator segurança pode estar mais relacionado a qualificações pessoais e a atitudes sobre a própria carreira do que às possibilidades atreladas ao empregador”.

As interações entre trabalho e família têm despertado o interesse de muitos pesquisadores nos últimos anos, pois sua compreensão é importante para as próprias famílias, as organizações e a sociedade como um todo (Edwards & Rothbard, 2000).

As pessoas que galgam altos degraus da vida corporativa, e que em algum momento perdem o controle das suas vidas pessoais e familiares, passaram a ser consideradas como maus exemplos de sucesso na carreira. Assim, apesar de conquistar postos elevados, desde longo tempo tão almejados, eram pessoas infelizes e pessoalmente descontentes com o caminho trilhado. Nesse sentido, os estudiosos passaram a avaliar o sucesso na carreira, com base em uma análise multifatorial ampla, com quatro enfoques, em dois eixos bipolares: objetivo/subjetivo e extrínseco/intrínseco (Costa, 2010).

Construir família e a carreira, mantendo equilíbrio não é fácil, mas possível (Farber et al., 2011). Homens e mulheres vivenciam diversamente os problemas decorrentes da necessidade de compatibilizar tempo e energia para esses vários espaços sociais. Nesse processo, surgem vários conflitos quando esses papéis não são compatibilizados e um deles acaba interferindo no outro (Greenhaus & Beutell, 1985; Hammer & Thompson, 2003).

As dificuldades para a construção e manutenção do equilíbrio carreira-família são: sobrecarga de funções, limitação do tempo, pressão social, doenças, falta de apoio familiar, machismo social e esponsal; no entanto, as próprias dificuldades e os conflitos tornaram-se alavancas ou meios para atingir os fins, sendo fatores relevantes: entendimento da construção de família e de carreira como facto natural; otimização do tempo (estudar e cuidar dos filhos ao mesmo tempo); flexibilidade de horários; importância das amizades e da família, suporte emocional, moradia perto do trabalho, separação das atribuições da profissão e da família, desenvolvimento da capacidade de concentração em ambientes adversos, permissão do envolvimento da família na tomada de decisões para a construção da carreira, construção da independência dos filhos, sensibilidade para distribuir o tempo de dedicação entre o trabalho, a família e a si mesmo; negociação de horários e de funções com o cônjuge e busca da construção da carreira em comunhão com seu cônjuge (Farber et al., 2011).

Há, segundo Farber et al. (2011), além de tudo, uma estratégia maior que foi revelada: a motivação intrínseca, ou seja, o porquê de tudo, a clara visão de onde se quer chegar. A construção simultânea da carreira e da família foi entendida como esta motivação maior; mas ainda outros pontos são considerados: abertura de oportunidades para os filhos; amadurecimento e solidez no relacionamento familiar e profissional; independência e autonomia da mulher; o exemplo para os filhos quanto ao equilíbrio no desempenho do casal no mercado de trabalho; e a determinação de garantir a criação de filhos saudáveis, bem-educados, decididos, resolvidos e equilibrados para enfrentar a vida de acordo com as exigências da geração à qual pertencem.

Segundo Probst e Ramos (2016), as mulheres são mais suscetíveis ao *stress* na carreira do que os homens, uma vez que as pressões do trabalho fora de casa se duplicam. As mulheres dedicam-se tanto ao trabalho quanto o homem e, quando voltam para casa, dedicam-se com a mesma intensidade ao trabalho doméstico.

Para Jonathan e Silva (2007), apesar de muitos homens ajudarem no desempenho de atividades do ambiente doméstico, a carga de trabalho da mulher é mais intensa, porque existe um mito social em torno do seu papel como responsável pela

administração da casa e cuidado dos filhos, além de dedicação a sua vida profissional. Esses três modelos apontam caminhos diferentes para compreender as relações entre o trabalho e a família, mas eles não são dissociados. As pessoas podem ter comportamentos em casa em decorrência de fatores ligados ao trabalho e também podem buscar no trabalho compensação para uma vida familiar que não atende às suas expectativas. O modelo de segmentação, que estabelece uma fronteira entre os domínios, parece ser uma alternativa para evitar o surgimento de conflitos entre trabalho e família; entretanto, mesmo estabelecendo limites entre as duas dimensões, essa dissociação não é tão simples, pois não envolve apenas o espaço físico, mas o espaço psicológico (Fischer, 1994).

A fronteira, segundo Pittman (1994), ajuda a compreender a interface entre o trabalho e a família. Por um lado, a interferência excessiva do trabalho na família pode ter efeitos adversos nas relações dos indivíduos com seus cônjuges e na qualidade da vida familiar, alertam Quental e Wetzel (2002). Por outro lado, a interferência crônica da família nas responsabilidades do trabalho pode vir a prejudicar o progresso nas carreiras dos empregados e, portanto, reduzir sua satisfação com a vida profissional.

A relação entre trabalho e família não pode ser vista de forma segmentada nem dissociada, pois as duas dimensões estão integradas e podem provocar uma série de conflitos. Esses conflitos emergem quando pressões dos papéis exercidos no trabalho e na família são incompatíveis em determinados aspectos (Ahmad, 2003; Carlson, Kacmar, & Stepina, 1995; Greenhaus & Beutell, 1985). Essa perspectiva de competição entre papéis, geradora de conflitos, segundo Carlson et. al. (1995), é baseada na teoria dos papéis. A teoria dos papéis fornece uma forte compreensão para o estudo dos conflitos entre trabalho e família porque assume a existência de uma pressão mútua e incompatível entre esses papéis.

No trabalho de Greenhaus, Collins e Shaw (2002) foram evidenciadas as relevâncias do equilíbrio entre trabalho e família para a manutenção da qualidade de vida. Para tanto, foram avaliados três componentes do equilíbrio: a) saldo de tempo (tempo dedicado ao trabalho e à família); b) balanço de envolvimento (envolvimento com

a família e o trabalho); c) equilíbrio de satisfação (satisfação com a família e com o trabalho).

Entre os indivíduos que investiram em equilibrar o papel familiar e o trabalho e aqueles que passaram mais tempo com a família do que com o trabalho, constatou-se uma maior qualidade de vida do que entre aqueles que passaram mais tempo no trabalho do que com a família. Voydanoff (2005), ao analisar a percepção do equilíbrio entre trabalho-família, concluiu que a família exige recursos do trabalho e, por sua vez, o trabalho exige recursos da família. Assim, as duas dimensões agem de forma integrada; conseqüentemente, são necessárias estratégias para influenciar esse equilíbrio (Farber et al., 2011).

Fatores objetivos para a medida do sucesso na carreira.

A avaliação do sucesso objetivo na carreira refere-se à avaliação por parâmetros externa e objetivamente mensuráveis. Os mais comuns são as recompensas financeiras, o nível hierárquico e o número de promoções (Sturges, 1999). A seguir, serão apresentadas e discutidas algumas formas de se avaliarem esses parâmetros.

Remuneração como fator objetivo de sucesso na carreira profissional

Uma informação é muito valiosa para os gestores de pessoas: as práticas de gestão devem considerar a percepção de sucesso sob seus critérios internos. É preciso que haja a suposição de que apenas uma remuneração justa e possibilidades de crescimento vertical farão com que o indivíduo se sinta bem-sucedido e o estimularão a recusar uma proposta de trabalho em outra empresa que não ofereça tão boa remuneração ou possibilidades de promoção (Judge et al., 1995).

O salário é o pagamento do empregador ao empregado, tendo em vista o contrato de trabalho, ou seja, é a contraprestação direta pela prestação do serviço; todavia, não são considerados salários indenizações, ajudas de custo, que não excedam a 50% do

valor do salário do empregado; os pagamentos de natureza previdenciária, a participação nos lucros; e as gratificações pagas por mera liberalidade e sem habitualidade. A remuneração abrange, além do pagamento do salário, outros benefícios, como as gorjetas. Para a Lei, o termo remuneração representa a soma do salário mais as gorjetas, conforme preleciona o artigo 457 da CLT. Todavia, mesmo na CLT, por vezes, o termo remuneração tem o mesmo significado de salário.

Segundo Milkovich e Boudreau (2000, p. 381), “a remuneração inclui o retorno financeiro, os serviços e benefícios como parte de pagamento em uma relação de trabalho, pois, dessa forma, os colaboradores se satisfazem com as recompensas geradas por meio dos esforços prestados e, conseqüentemente, trazem bons resultados para a organização.” Para o autor, a remuneração é capaz de conceber um clima organizacional favorável para influenciar o comportamento laboral das pessoas que a compõem. Estas, por sua vez, devem demonstrar comprometimento e dedicação para atingir os objetivos e metas da organização em que atuam.

De acordo com Silva (2002), as matrizes, as quais embasam o subsistema de remuneração, constituem em um equilíbrio interno e externo. O interno ocorre por meio de relações salariais existentes entre cargos componentes de uma mesma empresa e considera a aceitação dos valores por parte dos colaboradores que compõem essas relações. Desse modo, as variações de salários, definidas no plano de remuneração, devem atender aos requisitos por cargo. Assim, desse modo, é possível obter um equilíbrio interno. O equilíbrio externo, por sua vez, proporciona aos colaboradores o mesmo grau salarial de outras empresas do mesmo segmento. Este equilíbrio ocorre quando uma empresa equipara sua remuneração às demais praticadas no mercado, pelo setor no qual está inserida.

De acordo com Vasconcellos and Neiva (2015), o ambiente corporativo torna-se mais produtivo com boas práticas de gestão de pessoas, atentas às questões de planejamento e gestão de carreira, de distribuição adequada de trabalho nas equipes, de remuneração adequada, de treinamento e desenvolvimento de pessoas e lideranças, todos elementos com grande potencial para influenciar a ocorrência de afetos positivos

e realização no trabalho. Segundo Chiavenato (1999), as recompensas concedidas aos colaboradores podem ser tanto monetárias quanto de caráter não financeiro. A remuneração financeira ocorre de maneira direta ou indireta; no primeiro caso, são os pagamentos de salário, enquanto no segundo são os acordos coletivos do trabalho e dos benefícios oferecidos pela organização.

Para Robbins (2002), o plano de carreira e o plano de remuneração são considerados ferramentas utilizadas para motivar os colaboradores. Além disso, há oportunidades de desenvolvimento profissional, as quais resultam em satisfação pessoal e servem como estímulo para o alcance de bons resultados para ambos.

Hierarquia e promoção como fator objetivo de sucesso na carreira profissional.

A premissa, em uma organização que valoriza a hierarquia, é de que os cargos gerenciais são mais importantes do que os cargos técnicos e, conseqüentemente, é natural que o profissional, no ápice de sua carreira, ao ocupar um cargo gerencial, tenha pré-requisitos relacionados ao poder e à autoridade (Costa, 2010).

A carreira por linha hierárquica ainda se faz presente em grande número de organizações. Por ser mais rígida, essa concepção perde espaço para outros tipos de concepções nas empresas mais modernas. A carreira por linha hierárquica culmina, obrigatoriamente, com os cargos gerenciais no topo da estrutura. Como as posições gerenciais são em menor número e dependem de vagas, aparece o fator inibidor do desenvolvimento profissional. Cabe, ainda, ressaltar que cada vez mais as organizações estão implantando novas estruturas, mais leves, com um número menor de posições gerenciais. A carreira por linha hierárquica não leva em conta as metas ou desejos individuais. O maior problema desse tipo de carreira é que a promoção pode acabar em castigo para um profissional bem-sucedido tecnicamente. Se o desempenho no cargo gerencial não corresponder às expectativas, não restará outra alternativa senão a da saída do colaborador da empresa, ou seja, perde-se um bom técnico e nem sempre se ganha um bom gerente. Como a carreira, por linha hierárquica, é inflexível, qualquer mudança na estrutura da empresa gera grandes problemas na realocação das pessoas,

as quais passaram a ocupar cargos gerenciais, uma vez que não há possibilidade de retorno a cargos técnicos, o que consistiria em rebaixamento (Mendes & Tamayo, 2001).

Segundo Pontes (2005), há vários conceitos associados ao plano de carreira que merecem referência: a) Trajetória de Carreira é a sucessão de cargos que exigem requisitos crescentes. b) Trajetória de Carreira em Linha de Especialização é a sucessão de cargos de uma mesma família de atividades correlatas e de mesma natureza que exigem requisitos crescentes. c) A opção pelo tipo de carreira por linha de especialização fornece ao colaborador um plano de desenvolvimento em sua área de atuação. É uma forma amplamente empregada. O colaborador inicia o trabalho em certa área e nela vai se especializando até chegar ao topo da área – finanças, *marketing*, relações humanas [...].

Trajetória de Carreira em Linha Generalista é a sucessão de cargos de famílias diferentes que exigem requisitos crescentes. A carreira, por linha generalista, propicia ao profissional crescimento por meio do conhecimento profundo de uma área específica agregado ao conhecimento geral e menos profundo de outras áreas da organização.

Trajetória de Carreira em Linha Hierárquica é a sucessão de Cargos Executivos que exigem requisitos crescentes e alocados em graus superiores aos cargos técnicos e administrativos. A carreira por linha hierárquica é a mais comum nas organizações. É também a mais rígida. Essa concepção perde espaço para outros tipos de concepções nas empresas mais modernas. A carreira por linha hierárquica culmina, obrigatoriamente, com os cargos gerenciais no topo da estrutura.

Trajetória de Carreira em Y é a sucessão de cargos técnicos ou administrativos com complexidade similar aos cargos executivos. Permite ao profissional crescer na organização, ocupando cargos Técnicos ou Gerenciais. Oposta ao tipo de carreira por linha hierárquica, a carreira em Y tem como pressuposto a mobilidade e a ascensão profissional do colaborador pelo exercício de funções gerenciais ou de ocupações na sua área de especialidade. Os níveis iniciais são básicos e, a partir de certo patamar da estrutura da carreira, o profissional pode optar pelo prosseguimento por meio de cargos gerenciais ou tipicamente técnicos (Vasconcelos et al., 2010).

Trajatória de Carreira em Linha de Polivalência é a configuração do cargo de forma ampla, disposto em níveis crescentes de complexidade. Oposta à concepção do tipo de carreira por linha de especialização, a carreira por linha de polivalência propicia o crescimento do profissional pelo conhecimento profundo em áreas diferentes. Nesse caso, as promoções verticais são mais lentas e a integração entre as diversas áreas é maior (Velooso et al., 2008).

Trajatória de Carreira Mista é a adoção de vários tipos de carreira, simultaneamente, que melhor se adaptem à necessidade da organização. Citam-se como exemplo: tipo em Y com tipo em linha generalista; tipo em Y com tipo em linha por especialização, entre outras formas.

Trajatória de Carreira Individual é a sucessão de cargos ocupados por um indivíduo em sua trajetória profissional que melhoram, gradualmente, suas competências para atingir o objetivo de desenvolvimento pessoal (Vasconcelos et al., 2010; Velooso et al., 2008).

Entende-se por promoção, a movimentação que contempla alteração do nível do cargo e salário, podendo ou não ocorrer mudança de área e/ou unidade. A Dimensão Objetiva da Promoção (Costa, 2010) é caracterizada por dois fatores: Hierarquia/Promoção e Remuneração, respectivamente representados pela percepção de sucesso em termos de posição hierárquica, promoções obtidas na carreira e pela percepção de sucesso em termos de recompensas financeiras obtidas na carreira (Vasconcelos et al., 2010; Velooso et al., 2008).

Sucesso na carreira profissional: conceito e medida.

Para Judge et al. (1995), o sucesso na carreira pode ser definido como as realizações percebidas ou reais que os indivíduos têm acumulado, como resultado de suas experiências de trabalho. Essa definição considera somente uma dimensão, ou seja, a realização do indivíduo. A maioria dos pesquisadores tem avaliado o sucesso na carreira por componentes extrínsecos e intrínsecos. O sucesso extrínseco é

relativamente a objetivo e observável. Tipicamente, consiste de resultados altamente tangíveis, tais como pagamento e ascendência (Jaskolka, Beyer, & Trice, 1985). O sucesso intrínseco é definido como uma avaliação subjetiva do indivíduo sobre seu sucesso e costuma ser expressa em termos de emprego, carreira e satisfação com a vida (Gattiker & Larwood, 1986; Judge et al., 1995).

Ampliando a concepção de sucesso intrínseco e extrínseco para uma perspectiva de carreira como aprendizagem e desenvolvimento profissional, Dutra (2002) e Vasconcelos et al. (2010), propõem um modelo de gestão de pessoas composto por três dimensões: movimentação, desenvolvimento e valorização. Nesse modelo o progresso na carreira, mesmo sem movimentação ou com base em movimentações laterais – e não verticais, torna-se particularmente relevante a partir do momento em que as organizações oferecem poucos níveis para ascendência vertical e empregabilidade torna-se uma preocupação mais presente nos planos do trabalhador. A dimensão desenvolvimento refere-se ao progresso na carreira, sendo avaliado pela ampliação do espaço ocupacional e pela capacidade de entregar resultados em níveis maiores de complexidade. E a dimensão valorização refere-se ao reconhecimento das contribuições dos profissionais com a instituição (DeFillippi & Arthur, 1994, p. 309).

A carreira sem fronteiras apresenta um novo elemento na avaliação da carreira, ou seja, a constituição da rede de contatos interna e externa à organização. O século XXI está sendo denominado de Era do Conhecimento. No final do século XX, estudiosos da administração anunciavam uma nova economia/sociedade, que se distinguiu pela importância do conhecimento, convertido em capital intelectual, como diferencial competitivo e fonte de poder (Stewart, 1998). Com essa maior valorização de ativos intangíveis e do conhecimento, alguns poderiam pensar que o comportamento humano perderia espaço e relevância. Pelo contrário, quanto mais a empresa se concentra no chamado ativo intangível, representado por marcas, desempenho, inovação tecnológica e de produto, atendimento diferenciado, melhoria de processos, dentre outros, mais forte se torna a dependência dos negócios relativa ao desempenho humano.

O comportamento humano passa a integrar o caráter intrínseco dos negócios, tornando-se elemento de diferenciação, potencializando a vantagem competitiva (Fischer, 2002). Essa crescente valorização do capital humano e da capacidade de uma pessoa fazer diferença nos resultados organizacionais, seja individualmente, seja em grupo, tem estimulado práticas de gestão de pessoas voltadas não só à retenção das pessoas, práticas difundidas como sendo de retenção de talentos, mas também ao comprometimento dessas pessoas com os objetivos das organizações. Na Era industrial, como o trabalho era manual e objetivamente observável em função do tempo semanal de dedicação, o controle era simples. Entretanto, na Era do conhecimento, a presença física de uma pessoa não significa a entrega de todas as suas competências para realizar uma tarefa ou resolver um problema. O que leva as pessoas a efetivamente entregarem o máximo de suas competências não está necessariamente vinculado ao tempo semanal de dedicação ou à dedicação exclusiva, mas a uma relação com a organização que satisfaça os seus interesses de carreira (Maynard & Joseph, 2008).

A informação e o conhecimento são as armas termonucleares competitivas de nossa Era. O conhecimento é mais valioso e poderoso do que os recursos naturais, grandes indústrias ou polpudas contas bancárias. Em todos os setores, as empresas bem-sucedidas são as que têm as melhores informações ou as que as controlam de forma mais eficaz – não necessariamente as empresas mais fortes. “A Walmart, a Microsoft e a Toyota não se tornaram grandes empresas por serem mais ricas do que a Sears, a IBM ou a General Motors – ao contrário; todavia, tinham algo muito mais valioso do que ativos físicos ou financeiros. Tinham capital intelectual” (Stewart, 1998, p. XIII).

Davenport and Prusak (1998, p. 6) definem o conhecimento como “uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e *insight* experimentado que proporciona uma estrutura para a avaliação e a incorporação de novas experiências e informações.”

Síntese

Destacamos a estrutura tridimensional atualmente atribuída à percepção de sucesso na carreira laboral: objetiva, subjetiva e equilíbrio. Sendo uma autoavaliação, uma indagação básica pode ser destacada: o estudo do sucesso profissional deverá priorizar os fatores objetivos de sucesso ou deverá valorizar a percepção subjetiva das experiências laborais ou, ainda, deverá levar em conta os dois aspectos, simultaneamente, segundo uma visão de desenvolvimento pessoal?

A avaliação objetiva refere-se, basicamente, à compensação financeira pelo trabalho, ou seja, ao salário; às promoções obtidas; à posição hierárquica; à quantidade; e à qualidade de recursos e benefícios disponibilizados.

As múltiplas dimensões no sucesso profissional subjetivo, segundo Arthur, Khapova e Wilderom (2005), alcançam também a possibilidade de como se conseguir tempo para a família e de realizar aprendizagem continuada.

A avaliação subjetiva liga-se ao sentimento de realização, ou seja, à percepção subjetiva da forma como a pessoa se sente diante das experiências relacionadas ao trabalho, no decorrer da sua carreira profissional, área na qual o autodesenvolvimento tem sido trabalhado pelo indivíduo por meio de *coach*, profissionais especializados na promoção e desenvolvimento das pessoas.

A avaliação, segundo a perspectiva do desenvolvimento, tem por objetivo a evolução da capacidade, obtida ao longo da vida profissional, para atuar em trabalhos cada vez mais complexos, mediante valorização simultânea dos aspectos objetivos e subjetivos, pessoais, profissionais e sociais do indivíduo.

Na atualidade, as promoções em escala ascendente na carreira, por meio de cargos mais elevados, perdem espaço na estrutura corporativa, sendo cada vez mais frequentes, independente da mudança de cargo, nível ou status, as movimentações horizontais e o reconhecimento pelo desempenho no trabalho.

Há uma nova política de valorização da performance do trabalhador pela qual, dependendo do nível hierárquico galgado, as compensações são obtidas por meios indiretos ou recompensas em *stock options*, como: subsídios financeiros e educacionais, carros, computadores e outros serviços visando ao atendimento de necessidades pessoais e familiares.

Diante da complexidade das estruturas organizacionais do século XXI, a avaliação, segundo a perspectiva do desenvolvimento, ganha significação cada vez maior, em termos de avaliação externa da carreira, pois as configurações dos cargos têm contornos muito tênues.

O estudo recente, que focaliza as informações relacionadas aos profissionais de todas as áreas, às suas carreiras, às estruturas organizacionais atuais, à variedade e à complexidade das tarefas, evidencia que as pessoas passam por grandes transições na carreira durante a vida, como decorrência das oportunidades propiciadas pelas mudanças nas conjunturas de trabalho.

O conceito de complexidade do trabalho, como parâmetro referencial para avaliar a carreira, engloba métricas e mecanismos para analisar, por exemplo, a carreira de alguém que, tendo exercido, com sucesso, uma atividade gerencial em uma pequena empresa, passou a exercer um cargo de direção em uma instituição educacional e, posteriormente, tornou-se um empresário de um negócio virtual de âmbito internacional.

A incompatibilidade entre trabalhos diferentes se tornará apenas aparente, se o nível de complexidade puder ser avaliado; no entanto, a operacionalização das políticas que priorizam o conceito de complexidade de trabalho carece de maior profundidade conceitual, para definir uma escala abrangente dos níveis de complexidade das tarefas e responsabilidades, constituintes das estruturas corporativas modernas.

As pesquisas sobre a operacionalização da avaliação do nível de complexidade do trabalho são muito importantes para que haja não só avaliação do progresso

profissional do trabalhador, mas também e, sobretudo, fundamento a uma compensação equitativa e transparente.

A Carreira, o sucesso profissional e a qualidade de vida caminham unidos, na mesma direção; entretanto, para obter resultados efetivos nesses campos conexos, deve haver políticas unificadoras, envolvendo tanto os indivíduos quanto as corporações para desenvolver de modo sistemático e orgânico todas as potencialidades disponíveis.

As tensões estarão sempre presentes na conjugação do campo de forças, que atuam nas estruturas corporativas. As pessoas deverão aprender a lidar com os conflitos, aprendendo a contorná-los, transformando-os em aliados para seu crescimento pessoal.

As organizações têm um papel primordial nos processos de desenvolvimento de políticas efetivas de gestão de pessoas, adequadas e voltadas para os valores básicos da vida humana em sociedade civilizada. Promovem, de modo equilibrado, a satisfação e o prazer de aprender, de produzir e de consumir de modo sustentável.

Heslin (2005) apregoa que os investigadores deverão voltar suas atenções para um conjunto mais abrangente dos aspectos dos sucesso objetivos e subjetivos, tendo em mira as preocupações vocacionais dos trabalhadores e os contextos da população nos quais estão inseridos.

O modelo multifatorial de Dries, Pepermans e Carlier (2008) tem como campo referencial, para as carreiras bem-sucedidas, os seguintes elementos: contribuir com a sociedade; cooperar com os colegas de trabalho e obter resultados em equipe; criar algo diferente para a sociedade; desenvolver-se como pessoa; galgar postos almejados; sentir-se satisfeito com a vida pessoal, familiar e profissional; ser reconhecido pela sociedade, pela família e pelas organizações; e ter bom desempenho, segurança material e empregabilidade.

A análise interpretativa da própria carreira, de forma objetiva dentro e fora da organização, é tão relevante quanto as possibilidades reais para o seu desenvolvimento,

pois, na Era do conhecimento e em ambiente profissional instável, levar em consideração a percepção individual passa a ter grande significação (Arthur et al., 2005).

Embora o ideal fosse avaliar a carreira também de forma objetiva e por desenvolvimento, a percepção que a pessoa tem da sua carreira é o que a direciona efetivamente para as tomadas de decisão.

Para Bailyn (2006, 2011), a definição organizacional de sucesso e as trajetórias de carreira que delas resultam, de modo geral, não se coadunam com as necessidades e orientações individuais. Assim, trazem consequências negativas tanto para a eficácia organizacional como para a satisfação das pessoas com o trabalho.

Na contemporaneidade, para se dispor de indicadores mais adequados à variedade de possibilidades de carreira e à conciliação das expectativas entre pessoas e organizações, há necessidade de se repensarem os instrumentos de avaliação de carreiras, tanto pelas pessoas quanto pelas organizações.

Cabe ao profissional do mundo moderno, com larga margem de prevalência, estar preparado para adaptar-se às mudanças e, dessa forma, garantir o sucesso profissional, porque as transformações na relação de emprego são constantes, rápidas, inesperadas e, por vezes, implicam rupturas radicais.

Capítulo 3

BEM-ESTAR SUBJETIVO E QUALIDADE DE VIDA

Bem-estar: conceituação e contextualização

Este capítulo contém um apanhado sobre a literatura a qual aborda o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico. Um componente largamente reconhecido como principal integrante de uma vida saudável é a felicidade (Diener, Scollon, & Lucas, 2003). O desafio de trazer evidências científicas sobre o bem-estar tem sido a preocupação de muitos estudiosos, nas últimas décadas. Pesquisadores, espalhados por diversos países, estão empenhados em descobrir o quanto as pessoas se consideram felizes ou em que medida são capazes de realizar plenamente suas potencialidades. Desses desafios, participam diversos estudiosos os quais conseguiram, depois de décadas de investigações, instalar o conceito de bem-estar no campo científico da psicologia e transformá-lo em um dos temas mais enfaticamente discutidos e aplicados para compreender os fatores psicológicos que integram uma vida saudável.

Segundo a história mais remota das eras da civilização, a felicidade do ser humano sobre a Terra sempre foi objeto de atenção dos legisladores, governantes e pensadores. A evolução da formulação do conceito de bem-estar, analisada por diferentes investigadores, aponta para variadas heranças históricas, relacionadas com a convergência de origens teóricas distintas.

A título de exemplo, lembramos que, no Código de Hamurabi (1700 a. C.), já figuravam os temas: justiça (lei de talião: olho por olho e dente por dente), falso testemunho, roubo e receptação, estupro, família, trabalho, escravidão, ajuda a fugitivos. Um ponto, que talvez ilustre perfeitamente a finalidade da composição de tal legislação, é o prólogo, no qual está escrito o seguinte: “[...] por esse tempo, Anu e Bel me chamaram, a mim Hamurabi, o excelso príncipe, o adorador dos deuses, para implantar justiça na Terra, para destruir os maus e o mal, para prevenir a opressão do fraco pelo forte, para iluminar o mundo e propiciar o bem-estar do povo [...]” (Ferrario, 2010, p. 8).

Também os filósofos da Grécia antiga (400 a. C.), Sócrates, Platão e Aristóteles, já se esmeravam para decifrar o enigma da vida feliz. Aristóteles, incansável em doutrinar, afirmava ser necessário estudar e praticar a ética, a fim de melhorar a vida, demonstrando, dessa forma, sua preocupação com os fundamentos do bem-estar humano. O pensamento de Aristóteles segue os ensinamentos de Sócrates e Platão, os quais situavam as virtudes no centro de uma vida feliz e bem vivida.

A Bíblia, tanto no Antigo como no Novo Testamento, traz inúmeras referências à vida feliz, à busca e à construção da felicidade neste mundo como presságio da felicidade eterna. “Descobri que não há nada melhor para o homem do que ser feliz e praticar o bem enquanto vive.” (Eclesiastes 3:12). “Certo dia, Noemi, sua sogra, lhe disse: Minha filha, tenho que procurar um lar seguro, para a sua felicidade.” (Rute 3:1). “Aprendi a arranjar-me em qualquer situação. Aprendi a viver na penúria e aprendi a viver na abundância; estou acostumado a toda e qualquer situação: viver saciado e passar fome, ter abundância e passar necessidade. Tudo posso naquele que me fortalece.” (Paulo de Tarso – Fil 4:12-14). “Em tudo o que fiz, mostrei a vocês, que mediante trabalho árduo, devemos ajudar os fracos, lembrando as palavras do próprio Senhor Jesus, que disse: Há maior felicidade em dar do que em receber.” (Atos dos Apóstolos 20:35).

Assim, pela sua abrangência, nos tempos atuais, o conceito de bem-estar lançou suas raízes numa área de intersecção entre vários domínios: política, sociologia, antropologia e psicologia, particularmente psicologia social, psicologia da saúde e psicologia clínica.

Segundo Ryan e Deci (2001), há duas perspectivas para o estudo do bem-estar, uma que abrange a felicidade como estado subjetivo (bem-estar hedônico), e, por isso, denomina-se bem-estar subjetivo, e outra que aborda o potencial humano e trata do bem-estar psicológico (bem-estar eudemônico). Esses dois enfoques são os fundamentos das concepções científicas da atualidade sobre bem-estar no campo psicológico. Segundo esses autores, a felicidade é analisada sob duas visões bem distintas: enquanto a primeira é uma visão de bem-estar como prazer ou felicidade (hedonismo), a segunda (eudemonismo) tem como campo de estudo o bem-estar como

manifestação das potencialidades de uma pessoa, pensamento, competência, raciocínio e bom senso.

Segundo Galinha e Ribeiro (2005), apesar de o conceito de bem-estar subjetivo ter uma história recente, seus fundamentos ideológicos estão conectados com as ideias do iluminismo, ainda no século XVIII, que defendia ser a principal finalidade da existência humana a vida em si mesma, em vez da submissão aos deuses e aos mandatários de plantão. Nessa época, a valorização do ser humano como pessoa e a busca da felicidade individual afloraram como argumentos fundamentais para a ação social e política. A satisfação das necessidades humanas básicas, como meio de se desfrutar de uma vida confortável e feliz, passou a ser considerada uma forma válida e necessária, para que a sociedade alcance um estado de bem-estar durável.

Conforme apontamentos feitos por Galinha e Ribeiro (2005), a constituição dos Estados Unidos da América nas suas bases, definidas no século XVIII, expressa logo no Segundo parágrafo que todos os homens são criados iguais... “We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness” (The Independence Hall Association, 2015).

A Constituição da República Portuguesa inclui, expressamente no art. 9º, a promoção do bem-estar do povo como uma tarefa fundamental do estado. Um traço marcante da Constituição Brasileira de 1988 é a positivação de diversas normas próprias de um Estado de bem-estar social. Em seu preâmbulo, consta a afirmação: Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias.

Essa convicção se manifestou, ainda no século XIX, pelos princípios do utilitarismo, fundamentada na afirmação de que a melhor sociedade é aquela que providencia a melhor felicidade para o maior número de pessoas (Veenhoven, 1996).

Ampla literatura nos dá conta de que, no século XX, os princípios do utilitarismo inspiraram medidas de reforma social em larga escala e influenciaram o desenvolvimento dos Estados Providência (Welfare States). Foram, a partir de então, mapeados os males que mais afligiam a sociedade: pobreza, doença, ignorância, desigualdade e injustiça. Medidas várias começaram a ser tomadas para instaurar os meios de se criar uma melhor sociedade para todos. Como ferramenta para a ação de melhoria da sociedade, iniciaram-se a medida e a análise estatística dos resultados para desencadear o controle de epidemias e extinção da fome. Foram também considerados, posteriormente, como extensão do desenvolvimento questões econômicas relacionadas aos salários e rendimentos em geral (Veenhoven, 1996).

No início da década de 1960, com a universalização do conceito dos Estados Providência (Welfare States), impõe-se, em definitivo, entre os compromissos dos governantes, a instauração de políticas para a busca dos meios capazes de proporcionar o bem-estar das populações, Isso exigiu uma conceituação mais abrangente e a categorização e a mensuração dos elementos garantidores de bem-estar social permanente (Veenhoven, 1996). O termo qualidade de vida é introduzido, definitivamente no ideário da sociedade, e ficou evidente a necessidade de atender muito mais a condição humana digna, na sua globalidade, do que o bem-estar material, de forma isolada e restrita (Sousa & Lyubomirsky, 2001; Veenhoven, 1996).

Conceito de bem-estar

A preocupação constante sobre bem-estar se aprofundou e então estudos abrangentes dos fatores psicológicos, que dão sustentação a uma vida saudável, têm levado pesquisadores a se empenharem, nas últimas três décadas, para construir conhecimento e trazer evidências científicas sobre a conceituação, a instauração e o

usufruto do bem-estar pelas pessoas, no confronto consigo mesmas e com os outros, nos variados contextos da ampla gama de relações sociais reais e virtuais da vida contemporânea (Albuquerque & Tróccoli, 2004; Costa & Pereira, 2007; Diener, 2000; Siqueira & Padovam, 2008; Sousa & Lyubomirsky, 2001; Woyciekoski, Stenert, & Hutz, 2012).

A participação de diversos estudiosos, depois de décadas de investigações multidisciplinares, possibilita o desenvolvimento do conceito de bem-estar no campo científico da psicologia e da sociologia, transformando esse tema em um fulcro enfático de discussões e avanços de conhecimento (Almeida, Guitierrez, & Marques, 2012).

Para Bowling e Windsor (2001), os conceitos de qualidade de vida, bem-estar e felicidade confundem-se entre si. Não há, entre eles, distinção relevante. No decorrer do tempo, o conceito de qualidade de vida expandiu-se de forma a incluir uma dimensão cognitiva, focalizada na satisfação com a vida, e uma dimensão emocional, envolvendo a felicidade dos indivíduos e suas emoções.

Assim, para Minayo, Hartz e Buss (2000), o conceito de bem-estar, de uma maneira ampla, está associado a um estado de boa disposição, de satisfação, de conforto e de segurança. O termo bem-estar, dependendo da situação em que for usado, assume diferentes significados: aconchego, comodidade, conforto, felicidade, satisfação, segurança, tranquilidade, saúde, contentamento, alegria, euforia, entre outros (Diener, 2000).

Na atualidade, o bem-estar é entendido como consequência de uma complexa interação entre fatores ambientais, biológicos, sociais e psicológicos, ou seja, a qualidade de vida pode ser vista por meio de um modelo biopsicossocial, em que diversos fatores interagem entre si e determinam o processo de felicidade pessoal (Bennett & Murphy, 1997; Calvetti, Figuera, Muller, & Poli, 2006; Diener & Biswas-Diener, 2015; Sousa & Lyubomirsky, 2001).

Para Buss (2000), o bem-estar, em conceituação abrangente, pode ser considerado como o conjunto de fatores que expressam qualidade de vida, como:

segurança alimentar, habitacional e de saneamento ambiental básico, boas condições de trabalho; oportunidades de educação; segurança social para a saúde dos indivíduos e suas famílias.

Apesar de o conceito de qualidade de vida ter sido definido de diversas formas ao longo da história, considerando sua importância para a literatura científica, a Organização Mundial da Saúde (OMS), em seu grupo de estudo The Whoqol Group definiu qualidade de vida como: “A percepção do indivíduo sobre a sua posição na vida, no contexto da cultura e dos sistemas de valores nos quais ele vive, e em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (OMS, 1996, p. 6).

O conceito adotado pela OMS é um dos mais utilizados para o entendimento do termo qualidade de vida, por englobar vários aspectos relacionados com esse conceito, como a inter-relação entre aspectos ambientais, relacionais, psicológicos, físicos e de nível de independência (Fleck, 2008; Kawakane & Miyadahira, 2005).

O bem-estar está associado a um conjunto de práticas que englobam boa nutrição, atividade física, bons relacionamentos interpessoais, familiares e sociais, além de controle do *stress*. Pode-se assim dizer que bem-estar significa a saúde no seu sentido mais amplo, de maneira ativa e em todos os seus aspectos. Para uma análise mais específica sobre essa relação, a saúde é definida como um estado de amplo bem-estar físico, mental e social, e não somente a ausência de doenças e enfermidades (OMS, 2015).

O bem-estar humano, não sendo apenas uma condição física e objetiva, expressa por funções orgânicas intactas e protegidas, apresenta uma dimensão subjetiva, individual, psíquica, mental e social, em permanente evolução e instabilidade, porque está sujeito a mudanças rápidas e constantes e, por vezes, inesperadas, derivadas de ações das pessoas e do ambiente (Weineck, 2003).

Diante do exposto acima, fica claro que a promoção do bem-estar depende de comportamentos individuais e também de aspectos de dimensão coletiva, sendo este último caso uma questão intimamente relacionada às políticas públicas.

Bases governamentais e sociais do bem-estar.

Pode-se, para melhor entendimento, focalizar, de forma analítica, o conceito de bem-estar, e verificar seus vários aspectos governamentais e sociais.

Compete aos governos dos países prover, mediante políticas públicas abrangentes, melhorias na condição de vida dos seus cidadãos no que tange à infraestrutura, educação, saúde, segurança e vários outros setores. Saúde não é somente uma palavra que caracteriza a ausência de doenças, uma vez que esse conceito envolve aspectos mais amplos, como o bem-estar físico, mental e social (Almeida et al., 2012).

Segundo a Constituição Federal Brasileira de 1988, Artigo 196, saúde é direito de todos e dever do Estado, mediante políticas sociais e econômicas que visam à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal igualitário às ações e aos serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

De acordo com a *Commission for Rural Communities* (2015), o bem-estar econômico de um indivíduo ou de uma comunidade é determinado pela capacidade de acesso a bens, serviços e oportunidades econômicas, geradas por atividades sustentáveis nos âmbitos ambiental e social.

O bem-estar econômico, segundo Osberg e Sharpe (2002), está atrelado a um conjunto de variáveis, separadas em quatro dimensões: fluxos de consumo pessoal; estoques de riqueza; distribuição de renda e seguridade econômica. Para esses autores, o nível de bem-estar econômico não se restringe à satisfação individual presente, mas abrange as condições necessárias à satisfação da sociedade em geral, bem como as garantias institucionais para a segurança econômica e social, no futuro. As políticas que tenham por objetivo distribuição de renda, sustentabilidade e preocupação com o bem-estar coletivo, propugnam desenvolver a conscientização dos indivíduos, da sociedade e dos governantes para valorizar, sobretudo, as ações coletivas, devido ao seu amplo efeito sobre a sociedade.

O bem-estar econômico é sustentado pelos elementos que proporcionam maior nível de comodidade e conforto de ordem material para a satisfação individual ou coletiva. (Osberg & Sharpe, 2002; Smith, 1996).

A Carta de Princípios, de 7 de abril de 1948, que declarou essa data como Dia Mundial da Saúde, divulgou o conceito da OMS, reconhecendo o direito individual à saúde e a obrigação do Estado de promover e proteger o bem-estar social: “Saúde é o estado do mais completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de enfermidade”. Havia uma aspiração latente, implícita nas aspirações sociais do pós-guerra, embalada pelo fim do colonialismo e a ascensão do socialismo, de institucionalização da defesa da saúde e do direito a uma vida confortável, segura e sem privações (Scliar, 2007).

O bem-estar social é caracterizado pela satisfação pessoal advinda da construção e da manutenção de relacionamentos interpessoais, significativos, duradouros e enriquecedores que garantem a integração das pessoas na família e na sociedade. O bem-estar físico, condição geral do corpo humano em relação a patologias e ao vigor físico, é a ausência de doenças, associada a um bom funcionamento do metabolismo. O bem-estar mental relaciona-se com o equilíbrio emocional entre a interioridade pessoal e as vivências externas, isto é, o estar bem consigo e com os outros, aceitando as exigências da vida, sabendo lidar com todos os tipos de emoções, respeitando as imposições da legalidade, beneficiando-se dos direitos, criando e mantendo relacionamentos harmoniosos com as outras pessoas, enfim vivendo e usufruindo as condições humanas em plenitude (Scliar, 2007).

O bem-estar é entendido, também, como um estado de satisfação, em grau elevado, das exigências do corpo e/ou do espírito que gera a sensação de segurança, conforto, tranquilidade. A vida saudável e o bem-estar pessoal, (Diener et al., 2003), têm como componentes a interação do indivíduo consigo mesmo, com as outras pessoas e com o meio ambiente. Essa interação poderá ser indutora de felicidade, na ampla extensão do conceito e em suas variadas manifestações.

Minayo, Hartz e Buss (2000, p. 6) consideravam a qualidade de vida um conceito subjetivo. Assim sendo, para eles: “O termo abrange muitos significados, que refletem conhecimentos, experiências e valores de indivíduos e coletividades, que a ele se reportam em variadas épocas, espaços e histórias diferentes, sendo, portanto, uma construção social com a marca da relatividade cultural”.

A avaliação dos fatores que promovem e mantêm a qualidade de vida de pessoas e comunidades é uma forma efetiva de medir o bem-estar e tornou-se um procedimento muito usado pelos governos para conhecer a real situação da população e, em seguida, instituir, implementar e divulgar políticas públicas (Araújo & Araújo, 2000).

O conceito de qualidade de vida tem sido definido de diversas formas ao longo da história. A Organização Mundial da Saúde (OMS), em seu grupo de estudo The Whoqol Group, considera a importância de uma unificação para pesquisa e a literatura científica. Nesse sentido, definiu qualidade de vida como: “A percepção do indivíduo sobre a sua posição na vida, no contexto da cultura e dos sistemas de valores nos quais ele vive, e em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (OMS, 1996, p. 6).

O conceito adotado pela OMS se impõe como amplamente válido e, por isso, é muito utilizado para a compreensão e divulgação da terminologia relacionada à qualidade de vida, a qual abrange vários aspectos implícitos, como a inter-relação entre fatores ambientais, relacionais, psicológicos, físicos e de autonomia individual (Fleck, 2008; Kawakane & Miyadahira, 2005).

Importância da avaliação do bem-estar.

Para Oliveira (2006), a análise dos fatores, considerados pelos indivíduos como positivos ou negativos, permite avaliar o nível de qualidade de vida de uma comunidade ou população. Este levantamento, e a análise subsequente, trazem benefícios, pois, a partir do conhecimento da situação real por um determinado grupo ou uma população inteira, é possível atuar nos aspectos que não estejam favorecendo uma melhor qualidade de vida.

A Organização Mundial de Saúde realiza a medição da qualidade de vida mediante a aplicação de um questionário criado pela própria organização, composto por seis domínios, objetos de estudos: físico, psicológico, nível de independência, relações sociais, meio ambiente e aspectos religiosos.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida, estabelecida pela ONU acerca do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. Tem como objetivo oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, o qual considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Criado por Mahbul ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, o IDH pretende ser uma medida geral e sintética que, apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, não abrange nem esgota todos os aspectos de desenvolvimento.

A qualidade de vida dos países pode ser representada pelo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), - índice que serve para a comparação entre os países, com objetivo de medir o grau de desenvolvimento econômico e dos fatores que sustentam a qualidade de vida e estão colocados ao alcance da população. O relatório anual de IDH é elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), órgão da ONU.

Publicado pela primeira vez em 1990, IDH é calculado anualmente. Aos poucos, o IDH tornou-se referência mundial. É um índice-chave dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas e, no Brasil, tem sido utilizado pelo governo federal e por administrações regionais por meio do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M).

Diferentemente da perspectiva do crescimento econômico, segundo o qual o bem-estar de uma sociedade ocorre apenas pelos seus recursos financeiros ou pela renda geradora, a abordagem de desenvolvimento humano preocupa-se diretamente com as pessoas, com suas oportunidades e capacidades. A renda é importante, no entanto, como um dos meios do desenvolvimento e não como seu fim. O IDH é uma

mudança de perspectiva porque o conceito de desenvolvimento humano transfere o objetivo do crescimento econômico ou da renda para o ser humano em sua plenitude existencial.

Para Benjamin (1994) e Oliveira (2006), o nível de qualidade de vida é incrementado pelos fatores positivos percebidos pelas pessoas. Isso enseja o desenvolvimento de estratégias para manter ou melhorar a ação dos fatores considerados positivos e para reduzir o impacto dos fatores negativos, minimizando-os e até mesmo extinguindo-os. O estudo da qualidade de vida de uma comunidade permite conhecer as reais condições de vida das pessoas individualmente, seus hábitos e costumes e suas reais necessidades e aspirações. Dessa forma, possibilita a implementação de ações e programas preventivos para a promoção da saúde, com base em políticas públicas fundamentadas na aplicação de recursos tecnológicos disponíveis (Benjamin, 1994).

Conceito de bem-estar subjetivo

O bem-estar subjetivo é a percepção das dimensões positivas da vida e do contexto vivencial de uma pessoa. É um conceito recente, que tem suscitado, nas últimas décadas, o interesse generalizado de muitas vertentes da psicologia e que tem vindo reforçar a sua identidade, à medida que os estudos vão confirmando a sua estrutura e o sistema de conceitos a ele associados. É considerado, simultaneamente, um conceito complexo, que integra uma dimensão cognitiva e uma dimensão afetiva, relacionadas com um amplo campo de estudo o qual abrange outros grandes conceitos e domínios de investigação como a qualidade de vida, o afeto positivo e o afeto negativo (Galinha & Ribeiro, 2005a).

A evocação da palavra “felicidade” serve para expressar, de forma unívoca, os componentes afetivos do BES (Diener, Lucas, & Oishi, 2002; Scorsolin-Comin & Santos, 2010). O senso comum recorre a vários conceitos como sinônimos de felicidade e bem-estar subjetivo. Assim, a expressão qualidade de vida, por exemplo, é muitas vezes

utilizada para a compreensão dos fatores positivos que compõem um estado de bem-estar individual ou de uma população (Costa & Pereira, 2007; Diener et al., 2002).

As investigações sobre o bem-estar subjetivo (BES) e outros conceitos correlatos são o estudo científico para buscar respostas às seguintes questões fundamentais sobre a felicidade: o que a causa, mantém e incrementa, o que a destrói e quem a tem (Csikszentmihalyi, 1999; Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995).

Na conceituação de Gill e Feinstein (1994), para qualidade de vida, estão incluídos não somente fatores relacionados estritamente à saúde, mas também vários outros fatores como caracterizadores do bem-estar geral, como condições físicas, funcionais, emocionais e mentais e também as relacionadas a trabalho, família, amigos, relacionamentos sociais e circunstâncias gerais de vida.

Para os pesquisadores do BES, aspecto subjetivo é essencial para a avaliação da qualidade de vida de um indivíduo ou de um grupo, pois os indicadores sociais de caráter objetivo, isoladamente, não seriam eficazes para defini-la, tendo em vista que as pessoas reagem diferentemente frente a ocorrências contextuais semelhantes (Diener & Suh, 1997).

Com o passar do tempo, o significado de bem-estar foi evoluindo e apropriando significados de termos de outros conceitos semelhantes ou conexos, como qualidade de vida, saúde integral, boas relações interpessoais, liberdade de expressão e satisfação com o trabalho. A saúde mental deriva da percepção positiva da ação dos fatores ambientais os quais se remetem à sustentabilidade, ao bem-estar geral e permanente (van Praag & Frijters, 1999).

Segundo Diener (2001) o conceito de qualidade de vida se distingue de saúde mental porque, paradoxalmente, uma pessoa pode ser ou estar psicologicamente insana e sentir-se muito feliz, e também, outra pessoa pode estar bem, em muitos aspectos de sua vida, mas não ser particularmente feliz, por isso. BES não significa necessariamente saúde psicológica, ele é apenas um aspecto do bem-estar psicológico, sendo necessário, mas não suficiente para a pessoa sentir-se bem na vida. BES apresenta

necessariamente três características fundamentais que podem distingui-lo dos outros conceitos: a subjetividade, medidas positivas e uma avaliação global (Diener, 1984). Para Campbell, Converse e Rogers (1976), BES é uma experiência interna de cada indivíduo.

Quando analisadas sob o aspecto da subjetividade, não devem fazer parte das definições do BES as condições externas objetivas, tais como integridade física, conforto, virtude ou riqueza. Esses fatores não são considerados como parte inerente e necessária do BES, ainda que possam ser considerados como seus potenciais elementos condicionantes (Diener et al., 2002; Diener et al., 2003).

Na proposição de Diener and Lucas (2000), o BES implica necessariamente em autoavaliação, porque sua descrição e consequente relato emergem de cada pessoa. Assim sendo, os indicadores externos, predefinidos e selecionados, deixam de ser uma ferramenta adequada para avaliar BES. Essa autoavaliação inclui necessariamente uma avaliação abrangente, a qual deve alcançar os diversos aspectos da vida de uma pessoa e um balanço entre os aspectos positivos e negativos (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995; David Watson & Clark, 1992).

Diante disso, perdem, portanto, importância os indicadores fundamentados em estatísticas, os quais conduzem a dados e correlações, relativas à prevalência e ao controle de doenças, à redução dos índices de criminalidade e violência, à mortalidade infantil, ao desemprego, ao analfabetismo. Perderam, também, instrumentalidade processual os indicadores aplicados para descrever a evolução dos resultados de políticas sociais e que projetam a qualidade de vida de extratos sociais, comunidades ou de nações (Siqueira & Padovam, 2008).

Atualmente, BES é concebido por (Diener & Lucas, 2000) como um conceito que requer autoavaliação porque somente pode ser observado e descrito pelo próprio sujeito e não por analistas, os quais avaliam com bases em escalas e métricas estipuladas e estruturadas externamente. Assim, excluem-se na avaliação do BES os indicadores relacionados ao contexto vivencial da pessoa; dados estatísticos sobre os avanços das políticas sociais que incrementam a qualidade de vida das comunidades ou de nações, como taxas de desemprego ou de analfabetismo e índices de controle de doenças, de

queda da mortalidade infantil, de redução de criminalidade e violência (Passareli & Silva, 2007).

Componentes emocionais do bem-estar subjetivo - afetos positivos e afetos negativos.

O estudo do bem-estar subjetivo (BES) tem por objetivo as percepções das pessoas sobre as suas próprias vidas (Diener, Suh, & Oishi, 1997). As investigações sobre a satisfação pessoal e a felicidade tiveram um crescimento acelerado nas últimas décadas (Diener et al., 2003). Tais investigações, de caráter cognitivo, além de voltadas para as satisfações amplas diante da vida, incluem, também, seus aspectos mais específicos, como os relacionamentos familiares e laborais, e analisam a qualidade das emoções positivas e negativas e a frequência em que são experimentadas pelas pessoas.

O bem-estar subjetivo é um campo de estudos e análises muito importante para psicologia positiva, a fim de desvendar a visão sobre nós mesmos e sobre as outras pessoas e o grau de satisfação pessoal advindas da vivência das situações cotidianas e do relacionamento com nossos pares (Passareli & Silva, 2007).

Há, entre os estudiosos, unanimidade sobre os aspectos teóricos relativos à conceituação de Bem-Estar Subjetivo – BES. Entretanto é ponto pacífico, uma formulação consensual quanto às suas dimensões: satisfação com a vida e afetos positivos e negativos (Martinez & Garcia, 1994). Os trabalhos de Campbell, Convergence e Rogers (1976) e de Bradburn (1969) foram estudos precursores e valiosos para a conceituação dessas duas dimensões, as quais integram a visão contemporânea de BES (bem-estar subjetivo).

Nas décadas de 1970 e 1980, os pesquisadores inseriram, definitivamente, os afetos positivos e negativos na composição do componente emocional do BES. Nesse período, diversos autores Andrews e Withey (1976); Campbell, Convergence e Rogers (1976); Diener (1984); Emmons (1986) realizaram investigações e produziram relatórios convincentes que contribuíram decisivamente para a inclusão dos afetos positivos e negativos, em paralelo à satisfação com a vida, componente de ordem cognitiva, como

integrantes de BES. Segundo Albuquerque e Tróccoli (2004) a dimensão satisfação com a vida refere-se à avaliação geral da própria vida é um julgamento de caráter eminentemente cognitivo.

Os estudos mais referenciados (Diener & Lucas, 2000; Diener & Suh, 1997; Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999) dão conta da existência de um entendimento geral de que o BES se afigura como um amplo fenômeno descrito sob dois aspectos distintos, mas altamente relacionados e complementares: as avaliações globais de satisfação com a vida e seus aspectos específicos e as experiências emocionais positivas e negativas. Diante disso, o conceito de BES engloba duas abordagens no campo da psicologia: a primeira fundamentada nas teorias sobre emoções, afetos e sentimentos (afetos positivos e afetos negativos) e outra que prospera nas esferas da cognição e se manifesta por avaliações de satisfação com a vida em geral e com seus aspectos mais específicos relacionados com a sociedade, o trabalho, a família (Galinha & Pais-Ribeiro, 2011).

Para Pavot, Fujita, e Diener (1995), afeto positivo é um contentamento de caráter hedônico puro, presente e experimentado em um determinado momento como um estado auspicioso de alerta, de entusiasmo para uma atividade prazerosa. Um afeto positivo é um sentimento ativo e transitório de prazer que expressa mais uma presença de um estado emocional do que um julgamento cognitivo.

O afeto negativo refere-se a um estado transitório e desprazível que conduz à restrição, ao desengajamento e ao repúdio, originados por emoções desagradáveis, como ansiedade, depressão, agitação, aborrecimento, pessimismo e outros sintomas psicológicos aflitivos e angustiantes (Diener, 1995). A dimensão do BES, entendida como a satisfação com a vida, é um julgamento cognitivo de algum domínio específico na vida da pessoa; um processo de juízo e avaliação geral da própria vida (Emmons, 1986); uma avaliação sobre a vida de acordo com um critério próprio (Shin & Johnson, 1978). O julgamento da satisfação depende de uma comparação entre as circunstâncias de vida do indivíduo e um padrão por ele escolhido.

O bem-estar subjetivo é considerado um conceito complexo, o qual compreende uma dimensão cognitiva e uma afetiva; engloba outros conceitos e dimensões de estudo, como qualidade de vida, emoções negativas e emoções positivas. Um BES elevado inclui frequentes experiências emocionais positivas, rara experiência emocional negativa (depressão ou ansiedade) e satisfação não só com vários aspectos da vida, mas com a vida como um todo (Galinha & Ribeiro, 2005a; Giacomoni, 2004).

Para os estudos da psicologia positiva, o bem-estar subjetivo tem em vista compreender a avaliação dos indivíduos sobre suas vidas, em relação à felicidade, à percepção de satisfação ou insatisfação com a vida e ainda, com frequência, às emoções positivas ou negativas (Albuquerque & Tróccoli, 2004; Diener & Diener, 1996). A avaliação do bem-estar subjetivo visa à investigação das experiências individuais perante a vida e as suas circunstâncias como contribuição para o bem-estar e a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos (Giacomoni, 2004).

Um aspecto relevante na aferição do nível de BES adequado de uma pessoa é a possibilidade de se confirmar a evidência de quanto uma pessoa está segura de que consegue manter, em grau elevado, sua satisfação com a vida, e a constatação de que a frequência de suas experiências emocionais positivas é alta e, em contraposição, é baixa a frequência de suas experiências emocionais negativas. Para Seligman (Seligmann-Silva, 2004, p. 74), "nem de longe fadada a uma vida sem alegrias. Do mesmo modo, muita emoção positiva não passa de uma proteção moderada contra a tristeza".

Assim sendo, segundo Diener et al.(1996), o objetivo da construção desse conhecimento não é a identificação e análise intrínseca de estados psicológicos negativos ou patológicos (depressão, ansiedade e *stress*), mas o reconhecimento dos diferentes níveis de bem-estar que as pessoas alcançam e dos quais usufruem em suas vidas. Outras conclusões dos estudos de investigadores da psicologia positiva, como Seligman e Csikszentmihalyi (2000), coadunam-se perfeitamente ao exposto.

Na esteira da investigação e da identificação de indicadores de qualidade de vida para compreensão e análise das mudanças sociais e implantação de políticas sociais, o conceito de BES teve percurso cronologicamente importante, a partir dos anos 1950

(Land, 1975). Na década de 1960, surgem três trabalhos sobre o assunto: Gurin, Veroff e Feld (1960); Cantril (1967); Bradburn (1969), tendo como tema central a satisfação com a vida e a felicidade, como fundamentos do conceito de qualidade de vida.

Há décadas, os livros de Andrews e Withey (1976) e Campbell, Converse e Rogers (1976) surgiram como referências sobre o tema, porque defendiam a ideia de que, embora as pessoas vivam em ambientes objetivamente estruturados, os seus comportamentos são moldados a partir de uma visão de mundo subjetivamente definida. Dessa forma, o BES ficou consagrado como um importante indicador de qualidade de vida, porque, por exemplo, essa avaliação é feita pelo próprio indivíduo sobre seu BES e inclui muitos componentes positivos e não necessariamente relacionados com fatores de ordem material e econômica (Diener et al., 1999).

Merece referência, aqui, o trabalho de Wilson, em 1967, "Correlatos de Felicidade Declarada". Apesar da limitação dos dados sobre o assunto, Wilson (1967) ousou caracterizar, para exemplificar, um grupo de pessoas que se consideravam felizes, ou seja, que se percebiam estar com elevado nível de BES "[...] jovens de ambos os sexos, que detinham diversificados níveis de inteligência, com boa educação, bons salários, extrovertidos, otimistas, despreocupados, com religiosidade, casados, elevada autoestima, moral no trabalho, aspirações modestas".

As pesquisas mais recentes foram orientadas para a compreensão do processo que sustenta a felicidade (Diener et al., 1999) e nem tanto para as correlações entre características demográficas e níveis de BES e tampouco para a descrição dos atributos de pessoas felizes.

Segundo (Diener, 2000), essas concepções subjetivas se estruturam com base em pensamentos e sentimentos sobre a existência individual, em si, e o quanto vale a pena o contexto social. Para Giacomoni (2004, p. 45); "uma predisposição para interpretar as situações, as experiências de vida, de forma tanto positiva quanto negativa, e essa propensão influenciaria a avaliação da vida". Dessa forma, cada pessoa avalia a própria vida em um processo de encadeamento lógico e permanente de concepções subjetivas e, em consequência disso, instala-se um processo construtivo no

qual as expectativas, valores, emoções e experiências prévias são os elementos estruturantes os quais consistem no BES e possibilitam a sua emergência e manifestação.

Configuração do bem-estar subjetivo.

Foi Bradburn (1969) quem iniciou a discussão sobre os componentes emocionais do BES. Propôs uma estrutura bidimensional para os afetos: afetos positivos e afetos negativos. Ele defendeu a proposição: os afetos positivos e os afetos negativos não são duas polaridades de um mesmo *continuum*, mas formam dois *continuum* distintos de afetividade, correlacionados, de modo muito particular, por traços específicos da personalidade.

A partir daí, a investigação da estrutura do conceito de BES passou a envolver uma avaliação bidimensional comparativa, quantitativa e qualitativa, de dois acervos psicológicos distintos: as emoções positivas e as emoções negativas (Bradburn, 1969). As emoções são as duas faces de uma mesma moeda. O choro e o riso, por vezes, se associam e se alternam e, portanto, dificultam ao observador diagnosticar a que tipo de emoção a pessoa está submetida, em determinados instantes existenciais. Feito o balanço geral das emoções, a presença do BES será confirmada se houver evidências de vivência de mais emoções positivas do que negativas no decorrer da vida ou do período considerado na investigação (Siqueira & Padovam, 2008).

Na medida em que enfatiza os aspectos afetivos da vida, a dimensão do BES que representa os seus afetos positivos e seus afetos negativos tem correlação com a visão hedônica de felicidade (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002). Embora o conceito de bem-estar subjetivo tenha sedimentado com certo grau de solidez o seu terreno, é sem dúvida um campo de estudo em expansão. Está consolidado, hoje, entre os investigadores, um consenso sobre a existência de uma dimensão cognitiva e uma dimensão afetiva do bem-estar subjetivo. Essas dimensões estão expressas em conceitos, como a satisfação com

a vida e o sentimento de felicidade, (Sagiv & Schwartz, 2000), substancialmente correlacionadas e interagentes (Diener et al., 1999).

Para Galinha e Ribeiro (2005), o bem-estar subjetivo é uma categoria vasta de fenômenos a qual inclui respostas emocionais das pessoas, domínios de satisfação e julgamentos globais de satisfação com a vida. Cada um dos construtos deve ser entendido isoladamente, embora se correlacionem substancialmente, pois sugerem a necessidade de um fator de ordem superior.

Nos anos 1960, Ostrom (1969) propunha ser o BES uma atitude. Sua tese encontrava guarida na ideia, então em vigor, de que as atitudes eram compostas por elementos cognitivos e afetivos. Diante disso, a concepção do BES como uma atitude teria componentes cognitivos ou intelectuais, envolvidos por elementos de caráter emocional.

As discussões derivaram para a identificação dos componentes afetivos integrantes do BES e produziram indicação de um elenco de conceitos psicológicos (Costa & Pereira, 2007). Para representar a composição dos afetos negativos foram eleitos os traços indicadores de ansiedade e depressão. A composição de afetos positivos foi encabeçada pela autoestima, apontada como um conceito psicológico, o qual representava saúde mental, porque incluía uma autoavaliação. Nesse sentido, a autoavaliação é entendida como o mecanismo pelo qual o próprio indivíduo se reconhece como tendo valor, mediante a confrontação de suas características positivas e negativas. A valorização do senso pessoal de autoestima fez esse conceito evoluir e ser complementado com outros conceitos correlatos – auto aceitação, autoimagem e autorrespeito – para poder expressar a sua força representativa como integrante principal da dimensão positiva de BES (Giacomoni & Hutz, 2006).

Investigar o acervo individual de afetos positivos e negativos, para a caracterização do BES, não significa identificar a existência de continuidade das sensações positivas, no decurso da vida, mas, sim, aferir se a prevalência das vivências marcadas por emoções prazerosas foi mais frequente e mais significativa do que os momentos marcados por sofrimentos e angústia.

Os pesquisadores de BES, quando solicitam às pessoas relatos sobre elas, sobre suas representações mentais (cognição) e sobre as vidas pessoais, procuram obter informações, subjetivamente organizadas e armazenadas no decorrer do tempo, frente aos factos e às circunstâncias por elas vivenciadas (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; Lyubomirsky, King, & Diener, 2005).

É relevante mencionar que, segundo alguns pesquisadores (Andrews & Robinson, 1991; Diener & Diener, 1996; Thomas & Diener, 1990), o relato das pessoas apresenta maior constância, em suas vidas, das emoções positivas do que das negativas. Alguns aspectos dos relatos das pessoas sobre as emoções por elas vivenciadas merecem registro. De acordo com Diener e Lucas (2000), as mesmas pessoas que mencionam intensas emoções positivas relatam também fortes experiências emocionais negativas. A fixação na memória de experiências emocionais não é precisa (Thomas & Diener, 1990). Por isso, as análises dos resultados de algumas pesquisas levaram Diener e Lucas (2000), a fazer ponderações e a sugerir aos pesquisadores muita cautela para não macular as evidências buscadas, durante um determinado processo investigativo. Para tanto, se faz imprescindível distinguir os factos fundamentalmente significativos, inerentes às experiências emocionais realmente vividas, das meras circunstâncias e detalhes irrelevantes referidos nos relatos elaborados pelos sujeitos investigados.

A esta altura, uma questão se impõe: Por que a investigação do elenco de experiências emocionais é necessária para as avaliações que uma pessoa faz do seu BES?

Segundo Diener e Lucas (2000), é mais adequado fundamentar as análises da presença do BES na frequência das emoções positivas experimentadas do que na intensidade que marcam essas emoções. A continuidade do pensamento, referida acima, vai na direção da evidência de que, na avaliação do BES, merece mais valoração a frequência do que a intensidade das emoções positivas, porque as pessoas consideram que as emoções positivas intensas são muito raras e também porque estas são, muitas vezes, acompanhadas por circunstâncias anteriores, concomitantes e posteriores, as

quais representam custos marginais para o indivíduo que as experimenta (Paschoal & Tamayo, 2008).

Os estudos sobre afetos (Diener & Diener, 1996) e satisfação com a vida (Andrews & Robinson, 1991), apontam para evidências reveladoras de duas tendências: as pessoas enfatizam, em seus depoimentos, as vivências de afetos positivos em detrimento dos negativos; as pessoas tendem a revelar satisfações com a vida em níveis acima do nível médio, independentemente do seu nível socioeconômico, sua idade e sua etnia.

Escalas de avaliação do bem-estar subjetivo.

Para Diener, Emmons, Larsen, e Griffin (1985) e Watson, Clark, e Tellegen (1988), a contribuição de Bradburn e Caplovitz (1969) foi a introdução do debate sobre a definição de felicidade no âmbito da psicologia e, sobretudo, no apontamento de uma forma de avaliação em duas dimensões complementares, mas independentes entre si.

O bem-estar subjetivo já despertou a atenção de pesquisadores brasileiros cujos trabalhos visaram construir e validar escalas para medir o bem-estar subjetivo (Albuquerque & Tróccoli, 2004). Siqueira, Martins e Moura (1999) realizaram estudos para investigar os pressupostos do bem-estar subjetivo. Esse trabalho complementou o estudo de Freire (2001), estabelecendo as suas relações do bem-estar subjetivo com sentimentos de solidão e interações sociais, em conformidade com Capitanini (2000), e, analisando também a repercussão sobre a qualidade de vida, segundo Prebianchi (2003).

A Dimensão Afetiva do Bem-Estar Subjetivo.

Fundamentalmente, na visão de Bradburn e Caplovitz (1969), felicidade ou BES bem-estar subjetivo – se caracterizava como um constructo, disponível para investigação e análise, composto por dois conjuntos de sentimentos separados: afetos positivos (AP) e afetos negativos (AN).

Bradburn e Caplovitz (1969) foram além e desenvolveram escalas para avaliar esses dois conjuntos de sentimentos. Formularam 10 itens agrupados em duas escalas, sendo cinco para mensurar AP (*Positive Affect Scale*, ou PAS) e outros cinco para avaliar AN (*Negative Affect Scale*, ou NAS). Esses mesmos pesquisadores levaram avante uma série de estudos, nos quais não foram observadas prevalência de correlações constantes e significativas entre os elementos das duas escalas, por eles desenvolvidas. Diante disso, Bradburn e seus colaboradores (1969) foram induzidos a reafirmar a existência de relativa independência entre AP e AN e a passar a considerá-los como duas dimensões na estrutura dos afetos.

Outros pesquisadores (Diener et al., 1985; Watson, Clark, & Tellegen, 1988) também evidenciaram a existência das duas dimensões estruturais dos afetos propostas por Bradburn (1969). A partir de então, passou-se a focar o BES como um constructo psicológico composto por experiências emocionais positivas e negativas. Essas experiências foram nominadas como experiências de afetos positivos (*positive affects*) e experiências de afetos negativos (*negative affects*).

Foi a partir de então que as investigações se voltaram à elaboração e validação de medidas as quais possibilitassem o aprofundamento da compreensão da estrutura bidimensional dos afetos proposta por Bradburn (1969).

O ano de 1988 foi marcado pelos estudos de Watson et al., que validaram a Lista de Afetos Positivos e Negativos (*Positive Affect and Negative Affect Schedule* – PANAS). Essa lista é composta por duas escalas com 10 itens cada, propostas e defendidas pelos seus criadores como merecedoras de credibilidade científica pelo seu grau de eficiência, consistência e validade, para medir as duas dimensões de afetividade (Watson et al., 1988).

A escala AP representa a extensão na qual uma pessoa se sente entusiasta, ativa e alerta, de acordo com Watson et al. (1988). Se, por um lado, um nível alto na escala de AP é caracterizado por um estado emocional marcado por energização, concentração e comprometimento prazeroso, por outro lado, o baixo nível na escala AP é evidenciado por tristeza e inoperância.

O Afeto Negativo (AN) é uma postura constante que retrata adesão forçada ou indiferente, sem manifestação de prazer e entusiasmo. Atinge, em seu nível mais elevado, sensações negativas e até perversas, manifestadas por comportamentos indicadores de indiferença, desprezo, raiva, vingança, nervosismo, ansiedade, angústia, medo e até culpa. As manifestações acentuadas e inesperadas de imobilismo, de inoperância, de calma, de serenidade e de sossego podem indicar a prevalência latente de um nível extremamente baixo de AN (Miles, MacLeod, & Pote, 2004; Zanon & Hutz, 2010).

Para descrever sentimentos e emoções positivas, a escala de AP, que faz parte da PANAS (*Positive Affect and Negative Affect Schedule*), recorre a 10 termos: (interessado, forte, entusiasmado, orgulhoso, ativo, inspirado, determinado, atento, animado e estimulado). A escala de AN está estruturada por outras 10 palavras indicadoras da dimensão negativa da afetividade (angustiado, descontrolado, culpado, assustado, hostil, irritado, envergonhado, nervoso, inquieto e amedrontado) (Giacomoni & Hutz, 2006).

A PANAS (*Positive Affect and Negative Affect Schedule*) foi muito utilizada em estudos, nos anos 1980, para obter as medidas de estrutura dos afetos; porém, a essa altura, os estudos e investigações sobre BES decorriam em um campo minado pela busca de correlações psicológicas entre as variadas emoções experimentadas pelas pessoas. A inclusão dos afetos positivos e negativos na estrutura do BES ainda não se impunha com a clareza e ênfase que lhe são atribuídas hoje. Dava-se maior ênfase a eles como traços afetivos que se aproximavam muito de determinados traços de personalidade. O AP era visto como um correlato de dimensões positivas da personalidade, como a extroversão. O AN tornava-se um correspondente de neuroticismo. Os estudos que utilizavam a PANAS procuravam relacionar o conceito genérico de bem-estar a diferentes indicadores de doenças mentais ou psicopatologias, tais como depressão, ansiedade e *stress* (Giacomoni & Hutz, 1997).

No Brasil, coube a Siqueira et al. (1999) elaborar e validar uma escala para a medida de afetos positivos e negativos, a conhecida EAPN - Escala de Ânimo Positivo e

Negativo. A EAPN é um instrumento de medida, composto por 14 afetos distintos, divididos em duas subescalas. A primeira mede afetos positivos valendo-se de seis itens (feliz, alegre, animado, bem, satisfeito e contente). A segunda mede afetos negativos, mediante oito itens (irritado, desmotivado, angustiado, deprimido, chateado, nervoso, triste e desanimado). As autoras garantem haver um grau de precisão de 0,87 para subescala que avalia os afetos positivos, enquanto a precisão da subescala dos afetos negativos é de 0,88. Nessa métrica, as respostas, relativas à intensidade com que as pessoas vivenciam os 14 afetos, são dadas em uma escala de cinco pontos (1 = nada; 2 = pouco; 3 = mais ou menos; 4 = muito; 5 = extremamente).

Há ainda outro instrumento de medida, desenvolvido no Brasil, para avaliar a dimensão emocional do BES, a Escala de Bem-Estar Subjetivo (EBES) produzida e validada por Albuquerque e Tróccoli (2004), com índices de precisão de 0,95. A Escala de Bem-Estar Subjetivo (EBES) é constituída por 21 itens de afetos positivos e por 26 de afetos negativos. Um terceiro fator, cuja precisão é de 0,90, avalia, mediante 15 itens, a dimensão cognitiva de BES – satisfação–insatisfação com a vida.

A Dimensão Cognitiva de Bem-Estar Subjetivo - Satisfação com a Vida.

A satisfação com a vida é o julgamento que o indivíduo faz sobre sua vida (Keyes et al., 2002) para expressar o grau de sucesso ou fracasso no processo de realização de suas aspirações (Campbell et al., 1976). Para Giacomoni (2004), é crescente nas últimas décadas, o interesse em aprofundar estudos sobre o bem-estar subjetivo em sua vertente designada como satisfação com a vida.

Têm-se como referência os Estados Unidos, no ano de 1957, como a primeira vez que se promoveu essa aproximação entre os conceitos e o resultado de uma pesquisa coordenada por Gurin e publicada em 1960 (Gurin et al., 1960). Tratava-se de um levantamento de caráter estatístico no qual se pretendeu aferir níveis de satisfação com a vida, felicidade e moral, de uma população relativamente grande, quando ainda esses elementos eram considerados componentes de qualidade de vida (Keyes et al., 2002).

Os anos 1980 marcaram definitivamente uma nova abordagem quando diversos pesquisadores (George & Bearon, 1980; Kozama & Stones, 1980) reconheceram a satisfação com a vida como dimensão cognitiva de BES. Tal reconhecimento da natureza desse conceito tornou-se importante porque possibilitou distinguir satisfação com a vida do componente emocional de BES, afetos positivos e negativos, e também porque elucidou a compreensão de como se dá a estruturação dos dois componentes de BES, mediante investigação com amostras populacionais com características demográficas distintas.

Naturalmente que o humor das pessoas, suas emoções e julgamentos autoavaliativos mudam com a passagem do tempo e caracterizam a satisfação com a vida como um construto não só multidimensional, mas também dinâmico. Isso, no entanto, não implica instabilidade do fenômeno. Flutuações momentâneas não obscurecem um julgamento mais abrangente do que pode ser considerado como o nível mais estável que a pessoa julga caracterizar a sua satisfação com a vida.

Depois dessa pequena introdução, será muito valiosa a referência buscada nos escritos de alguns outros estudiosos sobre o tema. A abordagem investigativa sobre satisfação com a vida, segundo Neugarten, Havighurst e Tobin (1961), é um estado psicológico mais relacionado com o bem-estar subjetivo do que avaliações objetivas da qualidade de vida pessoal. Neugarten e cols. (1961), afirmam, ainda que, paradoxalmente, uma pessoa com alta qualidade de vida poderia priorizar e relatar insatisfações, em contrapartida uma pessoa com baixa qualidade de vida poderia até revelar e valorizar satisfações com a vida.

A avaliação de qualquer elemento, no âmbito da vida pessoal, seria arbitrária, sem a análise prévia do repertório dos valores e crenças da população à qual o indivíduo se agrega e às formas como ele e os outros expressam esse fator em seus comportamentos, mesmos os ligados a hereditariedade (Lykken & Tellegen, 1996).

Em Andrews e Robinson (1991); Campbell (1981), encontra-se referenciado. Como consequência desse reconhecimento, foi possível identificar, por exemplo, que pessoas

idosas se demonstravam mais satisfeitas com suas vidas do que os mais jovens, mas, em contrapartida, quanto aos afetos positivos, a situação se invertia.

O reconhecimento de satisfação com a vida como componente cognitivo de BES possibilitou aos pesquisadores contar com elaborações teóricas mais consistentes, por meio de medidas específicas de cada um dos componentes de BES, para avançar a investigação do bem-estar como um constructo coerente com os domínios da psicologia e avaliar, com mais objetividade, as relações entre os componentes cognitivo (satisfação com a vida) e emocional (afetos positivos e negativos) do BES (Diener, Lucas, & Oishi, 2005).

Neugarten e seus colaboradores, em (1961), desenvolveram uma primeira medida de satisfação com a vida, referida na literatura sobre esse assunto. O objetivo da medida foi avaliar sentimentos gerais de bem-estar reveladores do processo de envelhecimento bem-sucedido. O instrumento de medida foi composto por duas vertentes ou versões. A versão A é um *checklist* de 20 frases, sendo 12 positivas e oito negativas com as quais o respondente concorda ou das quais discorda. (Ex.: "Eu me sinto mais velho, da mesma idade ou de idade menor que a minha verdadeira idade." A versão B apresenta 12 questões abertas sobre cujas respostas, após análise, é atribuído um valor nos limites de um escore predeterminado. (Ex.: "Eu me sinto como se estivesse nos meus... anos", "Eu aparento estar com...anos", "Eu faço coisas, como se eu estivesse em meus...anos", "Meus interesses principais são como os de uma pessoa nos seus...anos").

No Brasil, Siqueira, Gomide e Freire (1996) desenvolveram e validaram um instrumento de medida de satisfação com a vida, denominado Escala de Satisfação Geral com a Vida – ESGV. A ESGV contém 31 frases em uma escala unidimensional, a qual abrange um elenco definido de aspectos, tais como saúde, amizade, riqueza, aparência física e nível de instrução, e possibilita avaliar o quanto cada indivíduo está satisfeito ou insatisfeito com relação a cada um desses aspectos, por uma escala de respostas de cinco pontos (1 = muito insatisfeito, 2 = insatisfeito, 3 = nem satisfeito nem insatisfeito, 4 = satisfeito, 5 = muito satisfeito). A precisão da escala foi validada em 0,70.

A principal virtude desse instrumento de medida está no facto de que o amplo elenco de aspectos integrantes da ESGV fornece ao pesquisador uma visão panorâmica sobre o nível de satisfação demonstrado pelos indivíduos e grupos, ao fazerem uma avaliação global de suas vidas. O principal vício da ESGV é não ser um instrumento específico capaz de permitir a avaliação de satisfações inerentes a domínios mais restritos de aspectos da vida individual e grupal.

Conceito de bem-estar psicológico

Resta fazer uma abordagem das origens e das dimensões do terceiro estudo psicológico sobre bem-estar, referido por Deci e Ryan (2000b) como bem-estar eudemônico, entendido como aquele constructo específico, o qual serviu de base para os pesquisadores no processo de esclarecer o funcionamento psicológico positivo capaz de erigir o conceito de bem-estar psicológico.

Os estudos sobre bem-estar psicológico (BEP) relacionam-se com oposição a um posicionamento analítico e crítico. Relatando que existe fragilidade das proposições que fundamentam o BES e também discutindo que os estudos psicológicos tendem a focar o sofrimento e a infelicidade em detrimento das causas e consequências de uma postura positiva ou sua estabilidade (Camelo & Angerami, 2004).

Os estudos sobre o bem-estar subjetivo desenvolvem-se em paralelo e, muitas vezes, em articulação com os conceitos do bem-estar psicológico, no seio de um campo ainda maior, que é o da saúde em geral e da saúde mental em particular. A separação do bem-estar psicológico e do bem-estar subjetivo torna-se, por estas razões, essencial para respeitar os limites entre os domínios de cada um (Galinha & Ribeiro, 2005a).

Segundo Deci e Ryan (2000b), as concepções científicas de maior destaque sobre bem-estar no campo psicológico apresentam-se sob duas perspectivas.

A primeira é o bem-estar hedônico, ou bem-estar subjetivo, que aborda a felicidade como um estado mental, voltada para o aproveitamento de situações

corriqueiras e banais para auferir, pelo menos em grau mínimo, a sensação de satisfação e prazer. Hoje, aquele que não consegue ser feliz é visto como uma pessoa fraca e merecedora de culpa. Em nossos dias, "toda tristeza é vergonhosa, injustificada e daqui por diante patológica" (Silvestre, 1999, p. 115).

O hedonismo é uma doutrina filosófica a qual proclama o prazer como fim supremo da vida. Por isso, os hedonistas baseiam sua existência na busca pelo prazer e na supressão da dor. Trata-se de um grupo de teorias morais segundo as quais, de forma geral, tudo o que o homem realiza é uma forma de conseguir/obter outra coisa. Só o próprio prazer é procurado por si só. Neste caso, o objetivo é estar feliz, aqui e agora, diante daquilo que a realidade oferece a cada momento, a cada situação (Ryan & Deci, 2001).

A segunda perspectiva é o bem-estar eudemônico ou bem-estar psicológico – BEP, voltado para investigação da forma pela qual as potencialidades humanas se empenham na construção da felicidade, como meta permanente, verdadeira e única da vida. Nesse caso, a atenção se volta para os mecanismos psicológicos, os quais permitem a cada pessoa desenvolver um estado permanente e duradouro de felicidade, para superar os reveses dos fatores circunstanciais intervenientes (Ryan & Deci, 2001).

Segundo Deci e Ryan (2000b), essas vertentes refletem duas visões filosóficas distintas, mas complementares, sobre felicidade. Enquanto a primeira (hedonismo) adota uma visão de bem-estar como prazer ou felicidade e fruto do enfrentamento otimista dos factos, a segunda (eudemonismo) fundamenta-se na noção de que bem-estar é o pleno funcionamento das potencialidades de uma pessoa, traduzido pela sua capacidade de ser feliz, de pensar, raciocinar e usar do bom senso em suas reações e decisões, independentemente da necessidade do enfrentamento de circunstâncias mais ou menos favoráveis.

Dois autores, com trabalhos sólidos e abrangentes, fincaram marcos definitivos na literatura sobre o tema, Ryff (1989) e, depois, Ryff e Keyes (1995). Esses autores demonstram a fragilidade das formulações teóricas em que se apoiam os estudos do BES e apontam diversas razões para isso. O primeiro argumento, desses autores, para

demonstrar a existência de fragilidade teórica, está relacionado ao objetivo do estudo tido como clássico de Bradburn (1969).

Segundo Ryff (1989) e, depois, Ryff e Keyes (1995), os resultados apresentados por Bradburn (1969) guardam certa relação com o acaso. O trabalho desse autor não deixa de ter valor intrínseco; porém, ele buscava, na época, uma forma de compreender e explicar como as mudanças sociais de amplo espectro (evolução dos níveis culturais e educacionais, evolução dos padrões de emprego, melhorias dos serviços urbanos ou envolvimento políticos) interferiam no padrão de vida dos cidadãos e de que forma as pessoas agiam para usufruir daquilo que o senso comum definia como o verdadeiro bem-estar (Siqueira & Padovam, 2008). Porém, estima-se que pouca atenção foi dada à compreensão de bem-estar, como estado psicológico com sólidos fundamentos cognitivos. Em decorrência, consolida-se a alegação de que a satisfação com a vida, entendida como componente cognitivo de BES, surgiu por transposição de um conceito o qual emergiu no campo sociológico, sem ter fundamentação teórica consistente nos postulados da psicologia (Ryff & Keyes, 1995).

Ryff (1989) e Ryff e Keyes (1995) apresentam como segundo argumento para sustentar as proposições de BEP a afirmação de que, na psicologia geral, existem diversas teorias as quais fundamentam a construção de concepções sólidas sobre o dinamismo psíquico, com enfoque na positividade. Os parâmetros conceituais para compreender o processo de resolução de desafios, que se apresentam durante a vida (Keyes et al., 2002) e que constituem o entendimento central de BEP, estão consolidados no corpo teórico da psicologia. Portanto, é preciso distinguir: o BES classicamente busca a sua sustentabilidade em avaliações de satisfações com a vida em um balanço entre afetos positivos e negativos reveladores de felicidade. As concepções teóricas de BEP são fundamentadas sobre formulações psicológicas estruturadas no âmago do processo evolutivo do desenvolvimento humano, que se traduzem em capacidades para o enfrentamento dos desafios da vida (Keyes et al., 2002).

Uma abordagem ampla do funcionamento psicológico positivo estará sempre apoiada em diversas teorias clássicas, existentes na ciência psicológica, que ensinam,

também, em seu enfoque pragmático, uma abordagem clínica. Merecem destaque, sem exclusividade, as teorias que tratam particularmente dos fenômenos da individuação (Jung, 1939); da maturidade (Allport, 1961); da saúde mental (Jahoda, 1958); do completo funcionamento da personalidade (Rodgers, 1985); da autorrealização (Maslow, 1970).

Configuração do bem-estar psicológico.

Referenciando-se em todas essas obras e nas concepções teóricas nelas consignadas, Ryff (1989) elaborou uma proposta integradora e expressou-a em um modelo de seis componentes de BEP, os quais mereceram a atenção de Ryff e Keyes (1995), que as reestruturaram, reformulando posteriormente suas definições apresentadas aqui, na sequência.

Autoaceitação. Trata-se de uma característica reveladora de elevado nível de autoconhecimento, ótimo funcionamento das faculdades mentais e maturidade, sendo considerada o fator preponderante e estruturante da saúde mental. As atitudes positivas, reveladoras de autonomia e domínio sobre si mesmo, emergem como uma das principais características do funcionamento psicológico positivo que seja concretizada em autoaceitação.

Relacionamento Positivo com Outras Pessoas. Capacidade de manter amizade e identificação com o outro; capacidade de amar fortemente como resultado de acentuados sentimentos de empatia e afeição por todas as pessoas.

Autonomia: Resistência à aculturação e à dependência acerca dos juízos externos os quais resultam em indicadores do conceito de locus interno, um foro íntimo de avaliação que gera e utiliza padrões próprios de autoavaliação e ação proativa.

Domínio do Ambiente: Capacidade pessoal de participação marcante em seu meio e que se manifesta pela compreensão, manipulação e controle de ambientes interativos complexos e, a partir disso, escolhe ou cria posicionamentos adequados às suas características psíquicas.

Propósito de Vida: Domínio de um sentimento duradouro de que a vida tem um significado e vale a pena a busca de objetivos, a firmeza de intenções e a manutenção de um senso único de direção.

Crescimento Pessoal: Postura de vencedor de desafios no decorrer da vida para superar os obstáculos ao crescimento constante e ao enriquecimento pessoal, mediante o aproveitamento dos fatores positivos, advindos da abertura para novas experiências.

Para confirmar evidências empíricas sobre as relações entre BES e BEP. Mencionamos um estudo realizado por Keyes et al. (2002), realizado com base em uma amostra de abrangência nacional de 3.032 americanos com idade entre 25 e 74 anos. Desse estudo, resultou a confirmação de que BES e BEP, ainda que mantivessem correlações nítidas entre si e mantidas suas conotações específicas comprovadas e relatadas nas pesquisas, até então realizadas, poderiam ser considerados distintos. Os estudos das autoras também revelaram que fatores como a idade e nível cultural interferiam positivamente no nível do BES e do BEP, pois revelam extroversão e autoconsciência, enquanto o neuroticismo revelou-se como um forte vetor atuando no sentido inverso.

Síntese

A literatura disponível indica que a satisfação com a vida é um conceito apropriado e redefinido por estudiosos das ciências comportamentais para compor um dos elementos que integram a definição de BES. Teve origem nas concepções de qualidade de vida.

É incontestável que a preocupação com a felicidade individual, grupal e social, traduzida em qualidade de vida, se faz presente no dia a dia das pessoas de todos os sexos, de todas as idades e de todos os níveis sociais, culturais e econômicos.

Satisfação com a vida, assim como qualidade de vida, felicidade e bem-estar, são conceitos com fortes conotações de objetividade. Quando é feita uma abordagem

objetiva do espectro que representa a qualidade de vida de uma pessoa, necessariamente, as atenções se voltam para fatores como saúde, ambiente físico, recursos materiais, moradia e entre outros indicadores observáveis e quantificáveis.

As discussões que versam sobre as ações capazes de promover a felicidade, a partir da integridade física, emocional e social da população, têm chamado a atenção dos estudiosos e das mídias sociais. Prova disso é a alta frequência dessa temática nas conversas informais, nas matérias dos jornais e revistas, nas redes sociais, bem como nos programas de televisão.

A qualidade de vida é hoje objeto de estudos em campos das ciências médicas e das ciências sociais e sua configuração é prospectada e valorizada no contexto dos diversos estilos de vida das pessoas na sociedade moderna.

A literatura sobre bem-estar, utilizada como referência, evidencia uma forte confrontação, no campo da psicologia, entre a ênfase negativista para a definição de bem-estar, focalizada na ausência da infelicidade e do sofrimento, e a postura positiva que procura descrever e valorizar as manifestações e consequências dos adventos psicológicos auspiciosos.

A estruturação de novas visões sobre o funcionamento psíquico positivo se afigurou como um desafio que aproximou pesquisadores de bem-estar humano. Essa busca, ao introduzir, no campo da teorização e das práticas psicológicas, uma concepção diferenciada do bem-estar, revelou um potencial intrínseco capaz de atrair e monopolizar a atenção de vários estudiosos do comportamento humano.

As perspectivas teóricas sobre bem-estar apresentadas comungam uma forte reação à ênfase dada em psicologia, desde seus primórdios, à infelicidade e ao sofrimento em detrimento aos antecedentes e consequências do funcionamento psicológico positivo.

Ao lado desses fatores, que podem ser considerados objetivamente, há também uma perspectiva, defendida como uma possibilidade de se levar em conta, nos julgamentos e subsequentes relatos individuais, as diferenças culturais na percepção do

padrão de vida. Disso se pode inferir como relevante o facto de que em uma mesma cultura, observam-se, em participantes de certos grupos, variações entre os indivíduos quanto às suas necessidades, aspirações aos objetivos, crenças e valores, dentre outros.

Há certo grau de equivalência entre a atenção dada pela comunidade científica às variáveis positivas da saúde mental e à importância atribuída pela sociedade em geral a esse assunto.

Os esforços para integrar o conceito de satisfação com a vida ao conceito de BES somaram-se ao longo de várias décadas. As pesquisas se multiplicam em diversas instituições de muitos países, a fim de descobrir o grau de felicidade auferido pelas pessoas, no decorrer das etapas da vida e em que medida as potencialidades humanas encontram, hoje, condições de plena realização no mundo moderno.

Muitas pessoas, ainda, têm dúvidas sobre o que é qualidade de vida e bem-estar. Não sabem exatamente implantar isso em sua vida, pois, atualmente, a maioria das pessoas mal tem tempo para seus afazeres diários.

Para Oliveira (2006), estudo do bem-estar e da qualidade de vida permite averiguar quais fatores estão sendo vistos pelos indivíduos como positivos ou negativos. Isso traz benefícios, pois conhecendo a qualidade de vida de um determinado indivíduo ou população é possível atuar nos aspectos que necessitam de fomento.

Em síntese, trata-se de traduzir em procedimentos preventivos institucionalizados as práticas sociais que contribuem positivamente para o bem-estar. Isso requer a difusão nas comunidades, nos grupos sociais, nas famílias e nas equipes dirigentes institucionais e empresariais um vasto leque de potencialidades positivas que estão à disposição dos indivíduos, grupos, famílias e instituições e que podem ser compartilhados e desfrutados para a construção de uma situação existencial mais feliz, saudável e plena de realizações.

Hoje, as pessoas, os grupos informais, as comunidades estruturadas politicamente ou não, as instituições formais, as nações organizadas e politizadas e as instituições transnacionais clamam por normas e ações concretas capazes de codificar,

instituir, promover e garantir a justiça social igualitária. Esse clamor, oriundo dos quatro cantos do mundo, acolhidos pelos organismos internacionais capitaneados pela Organização das Nações Unidas e repercutido pelas várias mídias, de alcance planetário, visam à responsabilização de todos, sem exceção, para o engajamento nos processos de desenvolvimento do bem-estar, como elemento inerente ao grau de civilização, alcançado pela humanidade, no início do terceiro milênio.

Finalmente, não há temeridade em afirmar que os esforços para aprofundar as investigações e debates acadêmicos e extra acadêmicos sobre o conceito, multifacetado de bem-estar, contam, hoje, com uma substancial base teórica a qual enseja e propicia o empreendimento de mais e maiores conquistas para o avançar nesse campo e o estabelecimento de conexões com outros conceitos que compõem a psicologia social positiva. A construção de redes multidisciplinares de integração, entre saberes, trará uma melhor e mais completa compreensão do conceito, da construção, da importância, da manutenção e do constante aprimoramento deste patrimônio multifacetado das pessoas e da sociedade que é o direito ao usufruto dos benefícios do bem-estar.

As pessoas e a sociedade exigem e merecem usufruir, neste mundo, dos benefícios advindos das condições vitais positivas, prazerosas e favoráveis ao pleno gozo dos bens, valores e oportunidades que a vida saudável, laboriosa e colaborativa pode oferecer.

Há muitos estudos, esforços e investigações para descobrir os meios eficazes para preservar e manter o bem-estar, onde ele já se estabeleceu em proporções razoáveis. É necessário, porém, fazê-los chegar onde há escassez real de recursos, que afeta a condição humana sobre o planeta Terra, associada a princípios comportamentais, ditados por preceitos religiosos e políticos anacrônicos, que impedem o usufruto desse benefício fundamental incluído na Declaração Universal dos Direitos Humanos, acordado há décadas e preconizado por normas nacionais e internacionais.

O desafio permanente é promover o engajamento de todos, no processo de construção de uma sociedade que possa ser considerada como modelo. Essa sociedade, justa, igualitária e solidária, não importando quais sejam os princípios políticos,

ideológicos, religiosos e culturais que fundamentam e vivificam a teia de relações que configura a sua estrutura, deve ter, como característica predominante, robustos fatores e dinâmicos agentes, capazes de instalar, promover, institucionalizar, proteger e sustentar mecanismos para o desenvolvimento de um elevado nível de bem-estar que esteja, mediante razoável esforço físico e intelectual, ao alcance das pessoas e da sociedade.

Capítulo 4

SATISFAÇÃO NO TRABALHO

Satisfação no trabalho: conceituação e contextualização

O objetivo do presente capítulo é buscar, na literatura especializada, diferentes concepções sobre a satisfação no trabalho, seus fatores determinantes e as respectivas consequências, para as pessoas trabalhadoras e para as organizações empregadoras. Como ponto de referência deste estudo bibliográfico, a satisfação no trabalho será considerada como sendo uma situação de natureza pessoal, que se instala e se desenvolve a partir de fatores físicos e psicossociais, oriundos das características das pessoas, dos processos de realização do trabalho e dos componentes do ambiente no qual têm lugar as atividades laborais.

Segundo a Organização Internacional do Trabalho – OIT (1984), os eventos, que podem gerar satisfação no trabalho ocorrem pela interação entre o indivíduo trabalhador, seu trabalho e ambiente no qual o trabalho é realizado. Alguns desses eventos são: o conteúdo do trabalho, os fatores externos que interferem diretamente nas tarefas, as habilidades do trabalhador, as expectativas e os valores individuais, os níveis culturais da organização e as condições gerais da organização produtiva. Esse conjunto de fatores e situações pode, ao longo do tempo, gerar percepções e experiências individuais e coletivas, capazes de influenciar o ânimo do trabalhador e o seu desempenho no trabalho, com reflexos na saúde do trabalhador e na produtividade organizacional.

As questões relacionadas à satisfação no trabalho despertaram a atenção dos estudiosos, como Klijn (1998), sobretudo a partir da terceira década do século XX, devido à relevância das consequências delas advindas para a produtividade, a qualidade de vida e a saúde do trabalhador. A partir daí, os diversos aspectos da satisfação no trabalho foram analisados por vários autores: Locke (1969, 1976); Henne & Locke (1985); Harris (1989); Begley and Czajka (1993); Fraser (1996); Wright and Cropanzano (2000); Elovainio, Kivimäki, Steen, and Kalliomäki-Levanto (2000).

Segundo O'Reilly and Chatman (1986), questões relacionadas à satisfação do trabalhador foram, no século passado, uma das temáticas mais estudadas no âmbito individual e coletivo, tornando-se um assunto importante para os estudos organizacionais, porque a avaliação de um sistema corporativo de trabalho se dá a partir da capacidade de adaptação do trabalho ao homem e do homem ao trabalho (Guérin, Laville, Danniellou, Duraffourg, & Kerguelen, 2001).

Conceito de satisfação no trabalho.

Ainda que numerosos estudos tenham sido realizados, não há um consenso a respeito da definição e da natureza da satisfação no trabalho. As diferenças conceituais podem acarretar eventuais equívocos nos resultados das investigações sobre a satisfação no trabalho. Por isso, as hipóteses iniciais, os instrumentos de investigação e os objetivos pretendidos devem ser coerentes.

Há autores que consideram a satisfação no trabalho como um estado emocional, um sentimento (Begley & Czajka, 1993; Elovainio et al., 2000; Fraser, 1996; Harris, 1989; Henne & Locke, 1985; Locke, 1969, 1976; Wright & Cropanzano, 2000). Outros a consideram como uma atitude (Rego, 2001; Robbins, 2002). Robbins, Judge, and Sobral (2010) define satisfação no trabalho como a atitude geral de uma pessoa em relação ao trabalho que realiza. Rego (2001) complementa que o grau de satisfação no trabalho está relacionado ao nível de justiça e de respeito no qual o trabalhador é envolvido. Por isso, persiste a dificuldade de conceituação, de definição de parâmetros para medir o grau de satisfação no trabalho, como uma variável atitudinal, que envolva afeto do indivíduo para seu trabalho (Brief & Weiss, 2002), dependente de aspectos disposicionais e ambientais. As conceituações mais frequentes, portanto, abordam a satisfação no trabalho sob três aspectos distintos, mas complementares: motivação, atitude e estado emocional positivo.

A satisfação no trabalho é um construto que tem evoluído por décadas, sendo equiparada, inicialmente, à própria motivação, a qual levava os trabalhadores a

apresentarem certos indicadores de comportamento organizacional. Esse construto representa a totalização de quanto o funcionário vivencia experiências prazerosas no contexto das organizações. A escala de satisfação no trabalho (EST), construída e validada no Brasil, é composta de cinco dimensões: satisfação com o salário, com os colegas de trabalho, com a chefia, com as promoções e com o próprio trabalho (Siqueira, 2008).

Além da escala de satisfação no trabalho, outra escala, que contém elementos para avaliar a carreira de forma subjetiva, é a escala de satisfação com a vida. O movimento de psicologia positiva estuda fatores que fazem a vida valer a pena, ao invés da psicologia tradicional, que é uma ciência devotada a diagnósticos e tratamentos de doenças mentais. Um dos fenômenos que a psicologia positiva estuda é o bem-estar subjetivo (BES). O BES pode ser decomposto em três partes: afeto positivo (alegria, otimismo), afeto negativo (tristeza, raiva) e satisfação com a vida, *life satisfaction* (Proctor, Maltby, & Linley, 2009).

Há escalas de satisfação com a vida unidimensionais e multidimensionais. As unidimensionais avaliam a satisfação da pessoa com sua vida como um todo, enquanto as multidimensionais avaliam a satisfação com domínios específicos da vida. Dentre as várias escalas já validadas, uma que merece atenção neste trabalho é a *Extended Satisfaction With Life Scale (ESWLS)*, de Alfonso, Allison, and Rader (1996), que avalia nove domínios e serve para um público de qualquer idade. Os domínios são: geral, sexo, social, escola, família, relacionamento, si próprio, físico, emprego. Cada fator pode ser excluído conforme a necessidade do público. A escala contém 50 itens. Posteriormente, essa escala foi ampliada por Gregg and Salisbury (2001) com mais três domínios: renda, saúde e segurança, de maior interesse para a avaliação do sucesso subjetivo na carreira.

Dries et al. (2008) elaboraram um modelo para avaliação do sucesso na carreira profissional, a partir de 22 gerentes de indústrias diferentes e suas reflexões acerca do sucesso na carreira profissional. O modelo apresenta 42 construtos, agrupados em nove regiões, que, por sua vez, compõem uma matriz de quatro quadrantes. Acima, no eixo vertical, encontramos os aspectos interpessoais do sucesso na carreira e, abaixo, neste

eixo, o aspecto intrapessoal; no eixo horizontal, à esquerda, temos o aspecto do sentimento de sucesso e, à direita, a realização do sucesso. O aspecto interpessoal contém os constructos relativos aos sentimentos e às realizações em relação aos outros, dentro do contexto do desenvolvimento de sua carreira; no foco intrapessoal, a validação está na própria pessoa, seus sentimentos e realizações; no foco sentimento, organizam-se os constructos ligados aos sentimentos pessoais de sucesso; no foco realização, estão os constructos mensuráveis por observação. Uma relação muito interessante se coloca sobre a contribuição delimitada percebida e real, ocupando os quadrantes interpessoal e sentimento, interpessoal e realização.

Com os eixos ortogonais, os quatro quadrantes que se formam são:

Realizações-interpessoais: são realizações (factuais) em relação aos outros ou ao contexto. Este quadrante contém três regiões de significado: desempenho (sucesso em termos de atingir resultados em um conjunto de metas observáveis); promoção (sucesso em termos de progredir e crescer em termos de nível e experiência); e contribuição real (sucesso em termos de contribuir com algo tangível à coletividade, tanto para a organização quanto para as pessoas).

Realizações-intrapessoais: são realizações para si. Esse quadrante contém duas regiões de significado: desenvolvimento (sucesso em termos de alcançar seu máximo potencial por meio da autogestão de desafios e experiências de aprendizagem); e criatividade (sucesso em termos de criar algo novo ou extraordinário).

Sentimentos-intrapessoais: são sentimentos de sucesso em relação a si próprio. Esse quadrante contém duas regiões de significado: segurança (sucesso em termos de suprir suas necessidades financeiras e de emprego); e satisfação (sucesso em termos de alcançar satisfação pessoal e felicidade, tanto na família quanto no trabalho)

Sentimentos-interpessoais: são sentimentos de sucesso na carreira na sua relação com os outros, no contexto da organização ou da sociedade. Esse quadrante contém três regiões de significado: reconhecimento (sucesso em termos de sentir-se adequadamente recompensado e apreciado por seus esforços e talentos); cooperação

(sucesso em termos do sentimento de realizar bom trabalho junto aos pares superiores, subordinados e clientes); e contribuição percebida (sucesso em termos de sentir-se satisfeito com seu serviço à sociedade por meio do trabalho, de forma ética).

Segundo Costa and Dutra (2011), estão presentes neste modelo várias áreas da vida consideradas pelas pessoas ao autoavaliarem as suas carreiras. Essa concepção é extremamente mais ampla que as considerações de Fontenelle (2005, p. 2), “uma estrada para progressão profissional ao longo da vida”. O estabelecimento dos quadrantes permite uma compreensão sobre a trajetória da carreira de cada profissional por ampliar as formas de medir e por recuperar a concepção de autogestão da carreira (Vasconcelos et al., 2010).

Com esse enfoque e diante de outros fatores ambientais, como as mudanças no perfil do trabalhador e no mercado de trabalho, Dutra (2002, 2004; 2009) enfatiza a necessidade de se criar um novo modelo de gestão de pessoas, pela avaliação de seus percursos profissionais com as seguintes premissas e objetivos: no desenvolvimento, em vez de focalizar o controle; no processo, em vez de nos instrumentos; no interesse conciliado, em vez de no interesse da empresa; no modelo integrado e estratégico, em vez de no modelo constituído por partes desarticuladas entre si.

O modelo proposto por Dutra (2002) estrutura-se com base em três processos de gestão de pessoas e avaliação da performance na carreira profissional: movimentação, desenvolvimento e valorização. A movimentação engloba as práticas de captação, internalização, transferências, promoções, expatriação e recolocação. O desenvolvimento abrange capacitação, carreira e desempenho. Por fim, a valorização envolve remuneração, premiação, serviços e facilidades.

O modelo de Dutra (2002), com base em competências, e o de Albuquerque (2002), voltado para o comprometimento, complementam-se nos aspectos comportamentais e de competitividade, para mobilizar a energia emocional e intelectual das pessoas na direção de objetivos organizacionais, como propõe Fischer (2002). A estratégia de gestão de pessoas e de suas carreiras profissionais deve ser baseada no comprometimento, ou seja, enriquecer o trabalho, gerar desafios, ter uma política com objetivo em uma

carreira flexível e emprego em longo prazo, ou seja, as pessoas devem ser contratadas para uma carreira longa na empresa, e esta deve ser flexível, com permeabilidade entre diferentes trajetórias. Essa parte comportamental é a que Storey (1989) denominou de versão *soft* da gestão estratégica de pessoas. A versão *hard* tem como objetivo os aspectos quantitativos, de administrar os recursos humanos de forma racional, coerentes com a estratégia do negócio. Nessa versão, segundo as contribuições da escola francesa, Fleury and Fleury (2004) e Dutra (2004), a gestão deve promover a movimentação, o desenvolvimento e a valorização das pessoas, alinhados à estratégia e às competências organizacionais. Essa via é de mão dupla, ou seja, o desenvolvimento das pessoas promove novas competências organizacionais e ajustes na estratégia.

Satisfação no trabalho como motivação.

Os primeiros estudos realizados sobre a satisfação no trabalho, segundo Siqueira (2008), incluíam a motivação como um componente imprescindível desse tema, porque a consideravam um factor importante, capaz de influir na permanência dos trabalhadores nas empresas, na redução do absenteísmo, na melhoria do desempenho e nos índices de produtividade.

Para Martinez (2002) , no século XX, a satisfação no trabalho foi vinculada ao processo motivacional, tendo, portanto, certa ligação com as teorias de gestão relacionadas ao comportamento no trabalho, como a teoria dos dois fatores, de Herzberg, Mausner, and Snyderman (2011); a teoria X e Y, elaborada por McGregor (1960); e a hierarquia das necessidades, de Maslow (1970).

Pereira (2004) afirma que a satisfação no trabalho pode depender, em grande parte, das tarefas laborais em si mesmas, sendo então suficientes para gerar certo grau de motivação intrínseca, que, para Bergamini (2008), impulsionará o indivíduo a utilizar espontaneamente suas melhores aptidões. Os funcionários podem ser, também, motivados a demonstrar suas competências pelo ambiente de trabalho agradável oferecido pela organização. Se o trabalho realizado por uma pessoa é organizado e

permite ações alternativas de livre escolha, Dejours (1994) proporcionará equilíbrio, satisfação e alívio de tensões psíquicas. Isso equivale a dizer que a remoção de componentes e circunstâncias do trabalho que geram desgaste mental trará como consequência motivação e incremento da satisfação no trabalho.

A confusão entre os termos “motivação” e “satisfação” tem sido considerada como causa de imprecisões na formulação de hipóteses e na seleção de instrumentos de pesquisas, especialmente naquelas destinadas a correlacionar satisfação no trabalho com produtividade (Pérez-Ramos, 1980). Segundo Steuer (1989), é necessário fazer uma distinção esclarecedora: motivação é a manifestação de uma tensão originada por uma necessidade, e satisfação é a sensação de que uma necessidade foi atendida.

Robbins (1999) elenca uma série de fatores motivacionais, relacionados às expectativas dos trabalhadores, que podem proporcionar satisfação no trabalho: o trabalho em si, as condições de trabalho, o salário e os benefícios, o relacionamento com os colegas, o crescimento na carreira, o relacionamento com o supervisor, a responsabilidade assumida, o progresso e realização pessoal, o reconhecimento da administração da empresa, a segurança e o status. Segundo Chiavenato (1999), as atividades desafiadoras e estimulantes são fatores motivacionais que elevam substancialmente o nível de desempenho e a satisfação do trabalhador.

Satisfação no trabalho como atitude.

Robbins (1999) afirma que, se, por um lado, os fatores motivacionais influenciam a satisfação, esta, por sua vez, interfere nos níveis de produtividade, de absenteísmo e de rotatividade. Diante dessa convicção, amplamente difundida nos meios corporativos, a satisfação no trabalho passou a ser considerada pelos gestores, nas décadas de 1970 e 1980, como uma atitude, desenvolvida pelo próprio trabalhador e reforçada por contrapartidas incentivadoras, advindas dos gestores e das estruturas organizacionais.

Por atitude entende-se a disposição para atuar e assumir posição perante determinadas situações (Pérez-Ramos, 1980). De uma forma mais analítica, uma atitude

pode ser considerada como uma internalização de informações, conceitos e emoções da qual resulta uma ação consentânea com o grau de respeito a uma pessoa, a um grupo, a uma ideia, a um objeto ou a um evento. As atitudes são, portanto, derivadas de cognições e de crenças e, por isso, exercem poderosas influências sobre aprendizagem e comportamento (Campbell, 1995). A Teoria da Expectativa, representada principalmente por Vroom (1964), cujas proposições argumentam que as expectativas e os desejos conscientes do indivíduo voltados para o futuro são mais relevantes do que seus impulsos momentâneos ou necessidades imediatas e por vezes inconscientes.

Para Steuer (1989), a Teoria da Expectativa tem como fundamento um processo cognitivo estruturado com base em raciocínio, que conduz às tomadas de decisões ou a situações nas quais o indivíduo pondera a somatória das valências e a probabilidade de êxito no futuro. Esse processo motivacional determina uma atitude expressa por comportamentos coerentes com as convicções e expectativas individuais.

Para Robbins (1999), a satisfação com o trabalho é uma atitude geral, em relação ao próprio trabalho, isto é, ao grau de compatibilidade entre as recompensas recebidas, de facto, pelo funcionário e aquilo que ele acredita merecer. Robbins (1999) considera, ainda, que uma pessoa com alto nível de satisfação com seu trabalho apresenta atitudes positivas em relação às tarefas a realizar, enquanto aquela insatisfeita, apresenta atitudes negativas.

Ainda para Robbins (2002), a satisfação no trabalho manifesta-se mediante uma atitude positiva, abrangente e duradora de uma pessoa frente ao seu trabalho, bem como aos fatores, direta ou indiretamente, a ele correlacionados como: relações de trabalho; relações de poder; clima organizacional; ambiente laboral; estrutura das tarefas; gestão da empresa expressa em suas metodologias, políticas e programas; responsabilidades inerentes ao trabalho; definição e perseguição de metas; gestão organizacional económico-financeira; recursos tecnológicos disponíveis; objetivos e interesses corporativos de todas as ordens; história e cultura organizacional; e políticas corporativistas vigentes no ambiente organizacional.

Segundo Siqueira (1995) , a partir da década de 1980, a satisfação no trabalho passou a ser entendida como uma atitude resultante da conjunção de componentes afetivos e cognitivos, capazes de predizer diversos comportamentos no trabalho. Sob esse prisma, a autora afirma que os administradores começaram a defender a satisfação no trabalho como uma atitude expressa por comportamentos dos seus colaboradores frente ao trabalho, com reflexos em campos de grande interesse para as corporações produtivas como desempenho, produtividade, rotatividade e absenteísmo.

Satisfação no trabalho como estado emocional positivo.

Locke (1969) conceituou satisfação no trabalho como uma emoção positiva e de bem-estar, sob dois enfoques: a) como o resultado da avaliação que o trabalhador faz sobre o seu trabalho; b) Como a oportunidade de aplicação das suas competências e de preservação dos valores de quem trabalha. Em decorrência dessa concepção, a satisfação no trabalho é um estado emocional agradável, positivo ou de prazer, resultante de um trabalho em si, da percepção e avaliação do indivíduo sobre o quanto esse trabalho satisfaz ou permite satisfazer suas necessidades e salvaguardar os valores pessoais (Locke, 1969, 1976).

Dois fatores da satisfação no trabalho afloram dessa conceituação: a) um componente de ordem cognitiva, que reflete o pensamento do indivíduo e suas consequentes opiniões sobre o trabalho; b) um componente oriundo do campo afetivo ou emocional, que indica o nível bem-estar que a pessoa sente em relação a um trabalho. Um destaque feito por esse autor alerta para a diferença entre valores e necessidades. Enquanto aqueles são adquiridos e diferentes de pessoa para pessoa, estas são inatas e comuns a todos e se referem à sobrevivência e ao bem-estar do indivíduo (Locke, 1969, 1976).

A abordagem da satisfação no trabalho como estado emocional permite considerá-la como um campo psicológico de natureza multidimensional, no qual se fazem presentes vínculos afetivos positivos com o trabalho (entusiasmo e envolvimento)

e com a organização (comprometimento organizacional afetivo e efetivo). Portanto, a satisfação no trabalho é um fenômeno vivencial de natureza afetiva e se constitui em um processo de avaliação das experiências no trabalho. Como tal, é indutor de um estado agradável ou desagradável, influenciado pelas características intrínsecas das tarefas a realizar e pelos traços da personalidade do indivíduo que as realiza. Esse processo valorativo é influenciado pelas crenças, valores monetários, fatores circunstanciais, valores morais, possibilidade de desenvolvimento no trabalho e de crescimento pessoal e profissional (Levin & Stokes, 1989; Staw, Bell, & Clausen, 1986; Staw & Ross, 1985).

Marinho (1988) opina que a satisfação no trabalho é notadamente de natureza afetiva e de caráter individual. No entanto, ele próprio não exclui conotações de ordem circunstancial advindas do ambiente. As definições de satisfação no trabalho, em todas as abordagens, segundo o entendimento de Bergamini e Beraldo (1988), só terão validade se forem consideradas as diferenças individuais inatas em interação com as experiências vividas. Hazan e Shaver (1994) corroboram esse entendimento, reconhecendo haver uma acentuada relação entre o trabalho em si e os vínculos afetivos que unem o trabalhador ao seu múnus profissional. Assim, a satisfação no trabalho é influenciada pela capacidade de enfrentamento de situações diversas (Harris, 1989), ou seja, o processo de satisfação é dinâmico, envolvendo circunstâncias e fatores variados: características de personalidade, necessidades, valores, situações de trabalho, expectativas, motivações e atitudes (Büssing, Bissels, Fuchs, & Perrar, 1999).

A satisfação no trabalho pode ser definida como um sentimento positivo, vivenciado pelo trabalhador em resposta à situação total, que define e envolve o seu trabalho (Harris, 1989). Disso resulta poder afirmar que a satisfação no trabalho é calcada, em parte, no que o indivíduo pensa e, em parte, no que o indivíduo sente (Wright & Cropanzano, 2000) e resultante de seu julgamento acerca de seu trabalho e seus resultados (Weiss, 2002).

Diener et al. (2003) apresentam três proposições distintas, para a abordagem da satisfação no trabalho: a) A satisfação no trabalho reflete subjetivamente a avaliação geral que o trabalhador faz da sua vida. b) A satisfação no trabalho tem três grandes

componentes: afetos positivos, afetos negativos e satisfação geral com o trabalho. c) Uma satisfação mais específica e sutil apresenta dois domínios, aquele de dimensões psicológicas, ligado às emoções, à participação e ao reconhecimento, e outro no campo das cognições, relativo ao livre acesso à informação e ao conhecimento gerado e disponibilizado no ambiente laboral.

Como desdobramento do exposto acima, Siqueira (2008) refere que a satisfação no trabalho, no início do século XXI, esteve configurada como um vínculo emocional do indivíduo com seu emprego, originando-se, assim, um construto com três componentes psicossociais: o bem-estar no trabalho, o envolvimento pessoal com a organização e o comprometimento organizacional.

Isso fez com que a satisfação no trabalho passasse a ser considerada como um fenômeno complexo e de difícil definição, devido à diversidade de seus aspectos, como estado subjetivo, que pode variar na mesma pessoa e entre os indivíduos, dependendo das circunstâncias, no decorrer do tempo.

À revisão dessas três dimensões foi incluído um componente mais concreto e mensurável: o bom desempenho pessoal nas tarefas ou a produtividade individual como um factor proeminente, quando se estuda a satisfação no trabalho (Siqueira, 2008). Dessa forma, consideramos a satisfação no trabalho o resultado do julgamento individual, suportado pela bagagem pessoal e personalidade, crenças e valores e que resulta em um estado emocional que, se for agradável, produz satisfação e, se for desagradável, leva à insatisfação.

Fatores determinantes da satisfação no trabalho.

A satisfação ou a insatisfação no trabalho não ocorrem espontaneamente, ou seja, são efeitos opostos causados por diferentes conotações valorativas, inerentes ao mundo do trabalho, no qual o trabalhador se insere como protagonista.

Autores, como Elovainio et al. (2000) et al. (2000), quando abordam as relações entre personalidade e satisfação no trabalho, preferem uma abordagem analítica, porém conjunta de seus aspectos. Cavanagh (1992) , após ampla investigação, pontuou os fatores que exercem forte influência no nível de satisfação no trabalho: idade, sexo, inteligência, traços de personalidade, nível educacional, experiência adquirida, atividades inerentes à execução das tarefas, remuneração auferida, relacionamento interpessoal no ambiente do trabalho, nível hierárquico ocupado, sucesso no trabalho, status profissional e autonomia para a execução do trabalho (Hinshaw & Atwood, 1982; Weisman, Alexander, & Chase, 1980).

Entre todos os fatores apontados, a influência da personalidade é evocada como de capital importância por muitos autores que se dedicaram às questões relativas à satisfação no trabalho. Cavanagh (1992) afirma que a satisfação no trabalho é um fenômeno que pode ser explicado predominantemente em termos de adequação à personalidade dos indivíduos e propõe uma trilogia para a análise conjunta dos fatores atuantes sobre a satisfação no trabalho: a) diferenças de personalidade; b) diferenças no trabalho; e c) diferenças nos valores atribuídos ao trabalho.

(A) *Diferenças de Personalidade.*

A satisfação no trabalho, afirma Spector (2003), é resultado do processo de ajustamento do indivíduo ao seu trabalho, sempre considerando a forte influência do ambiente externo sobre as tarefas a realizar, e, ao mesmo tempo, sobre a personalidade do trabalhador.

Na visão de Lino (1999), devem ser considerados, como influenciadores nas manifestações das diferenças de personalidade atributos de ordem pessoal, social, cultural e demográfica, como idade, tempo de experiência no trabalho, estado conjugal e nível de educação e de cultura.

Entretanto, Spector (2003) recorda que o nível de satisfação no trabalho varia de acordo não só com a função exercida, mas também com as características de quem a

exerce. Disso decorre que as pessoas podem apreciar ou não suas atribuições, segundo os traços da personalidade de cada um. Os estudos realizados por Timothy A. Judge, Heller, e Mount (2002) concluíram haver correlação entre neuroticismo, extroversão e conscienciosidade e o nível de satisfação encontrado no trabalho.

Os fatores referentes à personalidade que mais têm sido mencionados como influenciadores da satisfação no trabalho são: a) *locus de controle (locus of control)* (Chan, Lai, Ko, & Boey, 2000); b) comportamento do tipo A (Chan et al., 2000); e c) capacidade de enfrentamento ou *coping* (Harris, 1989).

Por *locus de controle*, entende-se a extensão da influência da crença ou convicção do indivíduo de que os resultados são determinados, muito mais, pelos esforços e habilidades pessoais do que por eventos externos, tais como sorte, oportunidades, conjunturas, coincidências e outros eventos fortuitos.

Comportamento tipo A são manifestações comportamentais caracterizadas, de um lado, por impaciência, hostilidade, irritabilidade, aversão, reivindicação, e, por outro lado, por envolvimento com o trabalho, competitividade, persistência, colaboração, compreensão e esforço realizador. Usualmente, um comportamento tipo A é conceituado como um fenômeno complexo envolvendo emoção-ação-reação, provocado por demandas ambientais desafiadoras (Parkes, 1994).

A Capacidade de enfrentamento (*coping*) engloba, em seu conceito, os esforços conscientes e as estratégias, envidados para alcançar bons resultados nos procedimentos que demandam alto nível de atendimento à normatização, controle, persistência, maximização ou minimização, frente às demandas ambientais e internas, envolvendo os indivíduos em situações nas quais os conflitos de todas as ordens se fazem presentes e as soluções não podem ser proteladas (Cohen, 1987).

Pereira (2004) afirma que outra maneira de encarar o problema da satisfação depende de como o trabalho deve, por si só, satisfazer o homem. Essa satisfação vem da motivação intrínseca. Na visão de Bergamini (2008), existe um ímpeto interior que impulsiona o indivíduo a utilizar aptidões e características de sua personalidade,

cabendo à organização proporcionar um ambiente favorável para que os funcionários tenham oportunidade de manifestar e pôr em prática suas competências associadas aos seus traços de personalidade.

(B) Diferenças no Ambiente de Trabalho.

As variações no grau da satisfação no trabalho decorrem da diversidade da natureza dos eventos, condições e agentes que compõem o múnus laboral (Cavanagh, 1992), incluindo-se todos os aspectos psicossociais do trabalho, a começar pelo clima e pela estrutura organizacional, prosseguindo com as tarefas atinentes aos cargos e funções, os relacionamentos interpessoais, o papel do indivíduo na organização diante das questões de hierarquia, de autoridade, de responsabilidade, de poder e de possibilidades de desenvolvimento de carreira.

A Teoria de Locke, exposta em Henne and Locke (1985); Locke (1976); Locke, Frederick, Lee, and Bobko (1984), indica três categorias de fatores promotores de diferenças no ambiente de trabalho, que podem ser caracterizados como os elementos intervenientes no fenômeno psicossocial da satisfação no trabalho: (B1) eventos relacionados ao trabalho; (B2) condições relacionadas ao trabalho; e (B3) agentes relacionados ao trabalho.

B1) Eventos Relacionados ao Trabalho

São quatro os eventos fundamentais presentes no mundo laboral – trabalho, pagamento, promoção e reconhecimento – que diferenciam e distinguem um trabalho (tarefa, cargo, função) e concorrem, direta ou indiretamente, para a satisfação no trabalho ou, por antinomia, para a insatisfação no trabalho.

B1.1. Evento Trabalho. O trabalho é um evento de alta relevância na vida das pessoas. Há múltiplos fatores que delineiam as tarefas profissionais, ou seja, o trabalho propriamente dito, e também, a repercussão dele no ânimo do trabalhador e na sua

inserção na sociedade. Entre outros fatores, podem ser elencados: conjugação entre atividades interessantes e significativas; execução de uma variedade de tarefas com sequência lógica; possibilidade do uso de habilidades e capacidades; opções de crescimento profissional; oportunidades de sucesso e de realização; chances concretas para demonstração de responsabilidade e de autonomia na tomada de decisões; clareza e ausência de conflito de papéis; políticas positivas de avaliação do desempenho no trabalho que sejam propícias ao desenvolvimento da harmonia, da integração interpessoal e eliminação das causas de fadiga física e da monotonia.

A satisfação no trabalho sofre influência das ocorrências relacionadas com a sobrecarga de trabalho, a interferência do trabalho na vida particular, a carência de autoridade mínima necessária à execução do trabalho de forma autônoma (Judge, Bono, & Locke, 2000).

Segundo Robbins et al. (2010), trabalhos interessantes, com capacitação prévia, que oferecem variedade de atividades, independência e autocontrole, satisfazem a maioria dos funcionários. Assim, quanto mais a organização proporciona formas de crescimento e desenvolvimento, mais o empregado tende a ficar satisfeito com seu trabalho. Ainda sobre a satisfação no trabalho, Santos (2012) destaca alguns elementos agregadores de valor à realização das tarefas profissionais: variedade e qualidade das atividades que exigem o uso de competências, de aptidões e de conhecimentos especializados; identidade das tarefas profissionais, expressa pela especificidade de conteúdo, integridade, objetividade, grau de dedicação requerida, especificidade da execução, objetivo concreto e mensurável, de tal forma que o trabalhador possa reconhecer esse trabalho como pertencente à especialidade da sua profissão; sentido e significado das tarefas ou valores intrínsecos e extrínsecos causadores de impacto positivo para os trabalhadores, para a organização e para a sociedade; autonomia ou grau de liberdade e independência, em termos de planejamento das tarefas e dos procedimentos a utilizar para realizá-las com qualidade, flexibilidade e inovação; e *feedback*, mediante comunicação clara, imediata e direta do grau de sucesso obtido pela performance individual e coletiva e que produziria a satisfação no trabalho, ou situação emocional positiva ou de prazer resultante de um trabalho ou de uma experiência,

expressa pelo regozijo provocado pela sensação de missão cumprida com objetividade e oportunidade.

B.1.2. Evento Pagamento, Remuneração ou Retribuição. O salário e os benefícios surgem aprioristicamente como os fatores extrínsecos mais relevantes causadores de satisfação no trabalho. Oliveira (2006) relata que, partindo do contrato de trabalho, o trabalhador mobiliza sua energia para produzir, impelido, principalmente, pelo salário a receber. O trabalhador tem necessidades e aspirações, e o salário é o recurso acessível do qual ele espera poder dispor para satisfazê-las, se possível, em grau elevado.

Segundo Carvalho and Nascimento (1997), um fator incentivador da satisfação no trabalho, o pagamento deverá primar pela: equidade (equivalência com o que os outros estão recebendo); quantidade (suficiência para as despesas no contexto do estilo de vida pretendido); forma de pagamento e benefícios (salário, assistência médica, plano de proteção à saúde, aposentadoria, férias, seguro desemprego e outros). Os autores também acrescentam segurança (estabilidade) no emprego como um fator importante da remuneração porque significa uma garantia de continuidade de recebimento de proventos.

B.1.3. Evento Promoção. Segundo Dutra (1996), um sistema de promoção no trabalho representa os compromissos pactuados entre a empresa e os funcionários, com relação aos mecanismos que irão possibilitar aos indivíduos ascender a crescentes níveis de competências especializadas, responsabilidades institucionais e remunerações e benefícios auferidos. Os benefícios trazidos por um sistema adequado de administração de promoções e de carreiras são: ajustamento dos projetos de desenvolvimento pessoal dos funcionários ao projeto global de evolução da empresa; motivação e apoio para que os funcionários possam planejar seu futuro profissional; identificação, valorização e utilização dos talentos vinculados à empresa; melhoria da comunicação entre empresa e funcionários; transparência nas negociações, direcionamento e integração dos critérios e procedimentos de gestão de pessoas (Bastos Filho, 2005).

A promoção, com aumento de remuneração, de benefícios, de visibilidade e também de influência, poder e responsabilidade, como fator de satisfação no trabalho

deverá estar fundamentada em regras claras e conhecidas por todos e incluir oportunidades, justiça e transparência no sistema de critérios e também flexibilidade, isto é, deverá propiciar ao trabalhador até mesmo o direito de não aceitação da promoção proposta, quando a opção pela negativa se configurar como lógica e baseada em motivos sólidos (Santos, 2010).

Para Bauk (1985) , os fatores que mais contribuem para o desenvolvimento de *stress* e de insatisfação no trabalho são a falta de conhecimento sobre oportunidades de progresso e de promoção no trabalho e o modo como ocorre a avaliação da performance profissional.

Salário e oportunidades de promoção são aspectos da gestão de pessoas, por meio dos quais a organização manifesta sua retribuição ao empregado, constituindo-se, para o empregado, em dois enfoques passíveis de valoração afetiva: os resultados concretos de seus investimentos pessoais na e para a organização e a avaliação da reciprocidade e justiça, em sua relação de troca com a organização, beneficiária dos resultados da aplicação de suas competências profissionais.

B.1.4. Evento Reconhecimento. O reconhecimento deve estar incorporado à gestão e à cultura das instituições. Brun e Dugas (2005) descrevem quatro dimensões do reconhecimento no âmbito do trabalho: a) reconhecimento da pessoa que tem por alvo o ser humano como detentor prerrogativas e de qualidades singulares; b) reconhecimento pelo desempenho que objetiva os resultados efetivos e mensuráveis e gerenciáveis do trabalho, traduzíveis em elementos de ordem financeira; c) reconhecimento simbólico que valoriza a dedicação e a persistência envidadas e nem sempre proporcionais ao êxito alcançado; d) reconhecimento pelas competências sociais e éticas, que dão sustentação e visibilidade à imagem institucional, aos valores e aos princípios norteadores das ações organizacionais como entidade social produtiva.

De modo pragmático, ainda segundo Brun e Dugas (2005), como fator de alavancagem do nível de satisfação no trabalho, o reconhecimento deverá incluir não só cumulação gradual e palpável de créditos pelas realizações, elogios formais e

publicados e festejados com entrega de certificados e troféus, mas também menções informais em reuniões e elogios fortuitos na sala do cafezinho.

B2) Condições Relacionadas ao Trabalho.

Com relação às questões relativas à satisfação no trabalho, as condicionantes ambientais devem englobar os recursos disponíveis (tempo, dinheiro, equipamentos, suporte) para realização do trabalho, a jornada de trabalho, as pausas, os turnos de trabalho, as condições físicas (ruído, ventilação, umidade, temperatura, arranjo físico e estação de trabalho) e a segurança (ausência de riscos e de ameaças).

A natureza e o ambiente de realização de um trabalho podem produzir oscilações no grau de satisfação auferido na sua execução (Cavanagh, 1992). A predisposição do trabalhador também afeta a satisfação no trabalho. Para entender o processo de geração de satisfação no trabalho, devem ser considerados todos os aspectos pessoais, estruturais, administrativos e psicossociais que envolvem a atividade laboral: as competências físicas, intelectuais e emocionais exigidas para a execução de cada tarefa, em si, e também para o conjunto de todas elas; a função do responsável pela execução do trabalho na hierarquia da estrutura organizacional; a configuração dos componentes explícitos e implícitos que compõem o clima organizacional; o modelo da estrutura organizacional; as diretrizes que regem o exercício das prerrogativas relativas à autoridade, à delegação e à responsabilidade; as políticas sobre os relacionamentos interpessoais no ambiente laboral; os programas que possibilitam o desenvolvimento das carreiras profissionais (Henne & Locke, 1985; Locke, 1969, 1976).

Estudos realizados comprovam uma correlação direta entre as condições do ambiente laboral, incluindo-se tanto os fatores psicossociais quanto os materiais e tecnológicos, e o nível de satisfação no trabalho. No entanto, descobriu-se, também, que, quando se leva em consideração o decurso do tempo e as circunstâncias, em seus detalhes mais específicos, o grau de satisfação exibido pelos trabalhadores, considerando-se as mesmas tarefas e em condições ambientais similares, podem variar

de pessoa para pessoa e até mesmo para uma mesma pessoa (Henne & Locke, 1985; Locke, 1969, 1976; Spector, 2003).

Em complementação ao que foi anteriormente aduzido, o conhecimento empírico traz evidências de que os fatores de ordem regional, cultural e religiosa exercem grande influência no grau de satisfação, percebido individualmente por um trabalhador, no decorrer da execução de suas atividades laborais.

B3) Agentes da Satisfação no Trabalho.

São três os agentes fundamentais que atuam no ambiente laboral e interferem positiva ou negativamente para a geração e manutenção de satisfação no trabalho.

B3.1) Agentes Colegas e Subordinados. Como fatores de satisfação no trabalho, os aspectos atinentes aos companheiros de trabalho e aos subordinados propiciam o desabrochar de relações encorajadoras de confiança, de competência, de colaboração e de amizade, e os compartilhamentos de valores de todas as ordens. Há, também, uma forte correspondência entre o quanto as pessoas apreciam o contexto social de seu posto de trabalho e a satisfação geral no trabalho e a qualidade de vida.

O relacionamento interpessoal garante um ambiente agradável tanto para o grupo quanto para a organização, proporcionando às pessoas mais prazer em trabalhar. Bergamini (2008) afirma ser possível até a ocorrência de substituição de parte da remuneração pretendida pelo relacionamento interpessoal, como factor de satisfação entre os funcionários. Disso resulta que, em determinadas circunstâncias, um factor intrínseco pode proporcionar maior satisfação do que fatores extrínsecos. O relacionamento interpessoal e o clima influenciam-se recíproca e circularmente, caracterizando um ambiente agradável e estimulante ou desagradável e desencorajador, causando, assim, satisfação ou insatisfação, frente às relações entre os indivíduos que trabalham, lado a lado, na mesma organização (Moscovici, 2002).

Alguns estudos, entre os quais Sneed and Herman (1990), realizado com funcionários do serviço de alimentação numa organização hospitalar, verificaram um grau de associação altamente relevante entre satisfação no trabalho e outros fatores: boa remuneração e benefícios; boas relações interpessoais no trabalho; possibilidades concretas e previsíveis de crescimento profissional na organização; e, também, características específicas de trabalho executado.

B3.2) Agentes de Supervisão e Gerenciamento. Na expectativa de satisfação no trabalho, os empregados esperam de seus supervisores atenção, apoio na preservação de valores, justiça e competência para orientá-los no desempenho das atividades. Os subalternos esperam, ainda, que os chefes saibam reconhecer e recompensar o bom desempenho das pessoas e permitam a participação possível e adequada nos processos decisórios, nas mudanças e nas inovações. Os ocupantes de cargos subordinados esperam também dos supervisores respeito como seres humanos e colegas de trabalho, incluindo atitudes pautadas pela ética, transparência e lealdade nas ordens, avaliações e comunicações.

Juntamente com o factor remuneração, a interação com o chefe ou superior é outro elemento fundamental para a satisfação do trabalhador. É o chefe quem exerce a liderança do grupo. Para autores, como Bowditch e Buono (1992) e Robbins et al. (2010), o líder gestor é quem influencia as pessoas a alcançarem determinada meta ou objetivo. Dele se esperam orientação e motivação para os seus subordinados. A forma como ele procede pode refletir positiva ou negativamente nos índices de produtividade da organização, no grau de satisfação do trabalhador e no processo de execução de suas tarefas.

De maneira semelhante, Allebrandt e Teixeira (2005) destacam que, entre as várias possibilidades de gerenciar as decisões no contexto organizacional, a gestão social parece ser a mais apropriada para promover o envolvimento participativo no trabalho realizado nas instituições em geral. Essa modalidade de gestão caracteriza-se por: a) ser comandada pela razão comunitária e pelo agir comunicativo; b) enfatizar a ação gerencial dialógica, participativa; c) ser o processo decisório exercido por meio dos diferentes sujeitos sociais; d) ser baseada no entendimento mútuo, entre os

atores/sujeitos, na harmonização interna dos planos de ação; e) prever a atuação dos trabalhadores com base no envolvimento deliberativo.

Um dos indicadores da capacidade de adaptação entre a empresa e o trabalhador é o índice de satisfação no trabalho, que, segundo Fischer and Paraguay (1989), abrange integração, autonomia, motivação, envolvimento e utilização das capacidades pessoais físicas e mentais, nos procedimentos de caráter laboral visando ao sucesso organizacional.

B3.3) Agentes Empresariais ou Organizacionais. Os empregadores têm grande influência no grau de satisfação no trabalho, porque as pessoas têm sempre grandes expectativas relativas a elementos importantes que institucionalizam o relacionamento entre empregados e empregadores: respeito mútuo entre empregados e empregadores; proteção de valores pessoais e familiares; existência e cumprimento de política de remuneração e de benefícios; e também competência organizacional demonstrado por boas práticas de gerenciamento e estratégia de produção.

Robbins (1999) conceitua organização como unidade social, conscientemente coordenada, composta de duas ou mais pessoas, cujo funcionamento é relativamente contínuo, com o intuito de atingir um objetivo comum. Para o autor, a organização determina as tarefas a serem realizadas, quem vai realizá-las, como serão agrupadas, quem se reporta a quem, quais decisões serão tomadas e que responsabilidades serão atribuídas.

Uma pesquisa sobre satisfação no trabalho, realizada por Estefano (1996), em uma amostra de 88 funcionários da biblioteca central da Universidade Federal de Santa Catarina, identificou que as relações interpessoais e o trabalho em si foram apontados como os principais fatores concretos de satisfação enquanto as condições ou as circunstâncias em que o trabalho era realizado emergiram como potenciais causadoras de insatisfação.

Segundo Vergara e Davel (2001), são características importantes das organizações sólidas: a) ter sustentabilidade com base na sensibilidade e competência

para desenvolver e manter estruturas institucionalizadas de trabalho empenhadas em assegurar simultaneamente o desenvolvimento profissional e pessoal; b) promover e garantir a acessibilidade a inovações comportamentais desafiadoras e indutoras de mudanças em estruturas e processos instituídos, considerados como consolidados pela experiência e o decurso do tempo. Por isso, os sistemas de gestão orientados para as pessoas provocam e reforçam uma série de comportamentos, tais como: criatividade, inovação, orientação ao longo prazo, cooperação, confiança, capacidade de assumir riscos e tolerância com relação à ambiguidade. Como consequência do desenvolvimento desses comportamentos, ocorre o aumento da produtividade e da estabilidade dos funcionários, concretizando-se as expectativas organizacionais sobre seus colaboradores, ou seja, a manutenção de funcionários estáveis, competentes, satisfeitos, motivados e produtivos.

Atualmente, há mudanças diversas e profundas ocorridas nas formas de trabalho, do capital, das pessoas, das instalações, do conhecimento e da informação, conforme descritas por Vale (1992) e De Geus (2004). Entretanto, De Geus (2004) recorda que as pessoas são as detentoras do conhecimento e fonte de todas as vantagens competitivas e que a transformação de conhecimento em resultados depende também das pessoas. O autor prepondera para a organização o papel de cultivar um clima satisfatório e adequado à geração de novos conhecimentos e condições diferenciadas para a inovação e a integração de seus colaboradores, criando, dessa forma, agilidade e rapidez de resposta, para competir em um mundo em forte processo de desenvolvimento.

De acordo com o que propõe Maximiano (2011), o clima organizacional, cujo conceito evoluiu para Qualidade de Vida no Trabalho (QVT), é essencialmente uma manifestação implícita ou explícita de como as pessoas se sentem em relação à empresa na qual trabalham. Segundo Ferreira, Fortuna, e Tachizawa (2006), o clima organizacional é a qualidade ou a propriedade distintiva do ambiente da empresa. Ele é percebido ou experimentado pelos colaboradores da empresa e influencia seus comportamentos. Para Chiavenato (2010), o clima organizacional adquire importância

porque influencia e motiva as pessoas, seus desempenhos nas tarefas e satisfação no trabalho.

A análise dos relacionamentos das pessoas entre si e com a organização onde trabalham, a integração em um determinado contexto corporativo e as perspectivas decorrentes geram informações sobre o clima organizacional. Ferreira et al. (2006) produziram uma lista quase exaustiva dos fatores a serem investigados para o conhecimento do clima organizacional de uma determinada instituição: cultura organizacional e seus valores; normas e procedimentos para avaliação da motivação e satisfação; harmonia entre os objetivos dos funcionários e os objetivos da organização; empregabilidade como relação entre as competências pessoais e as responsabilidades funcionais; indicadores e modelos de avaliação de produtividade; visão dos colaboradores em relação à visão, missão e objetivos da empresa; grau de satisfação dos colaboradores com os diversos setores da empresa; conjunto das necessidades e expectativas dos funcionários; relação entre a satisfação no trabalho e benefícios disponibilizados; conexão entre os colaboradores alocados nos diferentes departamentos; nível de envolvimento e comprometimento dos colaboradores com suas respectivas funções e responsabilidades, relativas aos clientes internos e externos.

Ainda, segundo Ferreira et al. (2006), há organizações que se preocupam em conferir periodicamente seu clima, porque quando o clima organizacional é desfavorável, a missão corporativa poderá ficar comprometida e as relações interpessoais muito prejudicadas, levando a resultados inferiores às expectativas. O acompanhamento ou gestão do clima organizacional deverá priorizar: entendimento da missão; preservação das crenças e valores; integração entre chefia e liderança; transparência e coerência das relações interpessoais e das políticas explícitas sobre salários e benefícios. Enfim, gestão permanente do clima organizacional deve ser considerada como um instrumento valioso para o planejamento estratégico e a sustentabilidade social das organizações e bem-estar geral dos colaboradores.

(C) Diferenças nos Valores Atribuídos ao Trabalho.

Ao considerarmos as análises pessoais, com vistas à satisfação no trabalho, as atividades laborais podem ser valorizadas de maneiras diferentes: a) Como sendo, somente, uma parte muito importante da vida. b) Como sendo um aspecto da vida que serve para prover outras necessidades mais nobres e interessantes. c) Como sendo instrumentos de compatibilidade entre as potencialidades e os valores pessoais com as exigências de sobrevivência e bem-estar (Cavanagh, 1992; Locke, 1969, 1976).

Azevedo and Medeiros (2013), em seus estudos, analisaram a satisfação dos servidores na Procuradoria Geral de Justiça do Estado do Rio Grande do Norte, com base em cinco variáveis da satisfação no trabalho: a) satisfação com os colegas de trabalho; b) satisfação com o salário; c) satisfação com a chefia; d) satisfação com a natureza do trabalho; e) satisfação com as promoções.

A seguir, podemos conferir a descrição de cada uma das cinco variáveis relatadas por Azevedo and Medeiros (2013) e os fatores envolvidos e capazes de interferir no grau de satisfação geral do trabalhador no seu trabalho (Figura 3).

VARIÁVEIS	Fatores Capazes de Interferir na Satisfação do Trabalhador no Trabalho
a) COLEGAS	Relacionamento interpessoal no trabalho, com referência à quantidade e à qualidade dos seguintes elementos, inerentes às relações interpessoais, no ambiente de trabalho: confiança, amizade, relacionamentos e colaboração.
b) SALÁRIO	Relação entre a remuneração e o conjunto de fatores adstritos a ela: cifra nominal recebida, esforço despendido, custo de vida, capacidade profissional dedicada ao meu trabalho.
c) CHEFIA	A capacidade profissional do chefe, a maneira como é tratado pelo chefe, o entendimento com o chefe, o interesse do chefe pelo trabalho realizado, a organização do trabalho do setor, a capacidade gerencial do chefe.
d) NATUREZA DO TRABALHO	A variedade de tarefas realizadas, as preocupações decorrentes do trabalho, a oportunidade de estar fazendo determinado trabalho, a absorção das capacidades pelo trabalho feito e o grau de motivação que o trabalho desperta.
e) PROMOÇÕES	A expectativa e concretização de promoção, as oportunidades reais de promoção na empresa, a política de promoções da empresa, as garantias de cumprimento da política de promoção e as promoções já recebidas na empresa.

Azevedo and Medeiros (2013)

Figura 3. Fatores intervenientes na satisfação no trabalho

De acordo com o exposto e ainda como base nos estudos de Martinez (2002), os fatores intervenientes na satisfação no trabalho são diversos. Também não se devem

ignorar as diferenças das percepções individuais, inseridas em um contexto histórico e cultural, pois elas interferem acentuadamente no grau de percepção da satisfação no trabalho.

Diniz and Coelho (2003) advertem que muitas empresas enfrentam dificuldades para contemporizar os conflitos intrafamiliares e extrafamiliares os quais interferem na adaptação dos funcionários às suas funções, gerando decréscimo de qualidade de vida para todos os envolvidos no âmbito corporativo e também familiar. Isso evidencia que não se pode ignorar a família dos funcionários nas políticas de gestão de pessoas. Quando há situações conflitantes entre as atividades e responsabilidades nos campos profissionais e familiares, a interação família e trabalho passa, então, a ser um desafio para o exercício das funções de parentalidade, de conjugalidade e de divisão de tarefas entre os cônjuges. A complexidade dessa interação pode provocar alterações consideráveis para o arranjo conjugal pactuado, provocando, com isso, considerável redução no nível de qualidade de vida.

Na visão de Evans (1996), são identificáveis três situações muito frequentes, as quais podem ajudar a compreender o porquê de tantas pessoas estarem descontentes com seu trabalho e o seu estilo de vida: a) Ocorrência de grande pressão do parceiro e da família. O primeiro factor para o descontentamento com o grau de qualidade de vida é a ocorrência de conflito na família, derivado das várias obrigações simultâneas e indissociáveis ditadas pelas exigências dos vínculos derivados do trabalho, da paternidade/maternidade e do matrimônio. b) Absorção de muito tempo e energia pelo trabalho. A segunda situação para o descontentamento com a qualidade de vida se estabelece quando o trabalho e a carreira absorvem tempo e energia em excesso com prejuízo para as demais atividades e relacionamentos. c) Ocorrência de alto grau de êxito no trabalho e muito sucesso na carreira. Quando isso ocorre, o trabalho se torna divertido e a vida familiar e as conseqüentes relações sociais se tornam enfadonhas e apenas obrigações. O profissional se torna refém do sucesso e permite que o seu trabalho e a sua carreira transbordem de suas margens normais e invadam espaços e afetos que normalmente deveriam ser reservados a outras áreas importantes da vida em família e em sociedade.

Com base nos fatores citados por seus estudos, Cavanagh (1992) investigou um grupo de 221 enfermeiras, com funções de chefia e um hospital e apresentou, como resultado, um modelo teórico das variáveis relacionadas à satisfação no trabalho (Figura 4), que evidencia associações positivas e associações negativas, definidas a partir dos testes de correlação de Pearson e da covariância. Os resultados do estudo referido possibilitaram elencar alguns dos fatores que interferem na satisfação do trabalho.



Adaptado de Cavanagh (1992).

Figura 4. Modelo teórico de conexão entre variáveis seleccionadas e satisfação no trabalho.

Nos últimos anos, no âmbito nacional brasileiro, o construto satisfação no trabalho foi relacionado a diferentes variáveis, quais sejam: comprometimento organizacional, *stress* ocupacional, clima organizacional, desempenho, modernidade organizacional, absenteísmo e rotatividade. No que diz respeito à satisfação no trabalho (Bernstorff, 2007a, 2007b; Bernstorff & Dal Rosso, 2008), a partir de uma perspectiva multinível, Puente-Palacios and Borges-Andrade (2005) realizaram um estudo sobre a hipótese da participação de variáveis preditoras relativas tanto aos indivíduos quanto às equipes. Para eles, a satisfação não é explicada somente sob uma perspectiva individual ou coletiva, e sim pela exploração do efeito conjunto produzido por uma série de variáveis intervenientes.

Contributivas também as tentativas de validação e revalidação de escalas para mensuração da satisfação no trabalho (Coelho Jr & Moura, 2008; Sant'anna, Moraes, & Kilimnik, 2005), sendo que, no Brasil, a versão mais utilizada é proveniente da escala reduzida de Siqueira (2008). Em linhas gerais, a produção nacional recente, a respeito da satisfação no trabalho, agregou diversos contextos organizacionais, como

instituições bancárias, empreendimentos comerciais, hospitais e órgãos públicos. Prevaecem, entretanto, as pesquisas conduzidas no setor público. Nesse sentido, são necessárias, ainda, mais pesquisas no setor privado e mesmo no terceiro setor, o qual possui dinâmica e pressupostos peculiares, os quais podem levar a resultados interessantes e a novas linhas de investigação (Azevedo & Medeiros, 2013; Coelho Jr & Moura, 2008; Estefano, 1996; Figueiredo, 2012).

A quase totalidade das pesquisas foi de natureza quantitativa. Utilizou-se a regressão linear como principal técnica de análise de dados, o que delineia uma lacuna importante para o desenvolvimento de estudos de abordagem híbrida (quali-quant) e mesmo para abordagens e técnicas de análise mais sofisticadas, como a multinível e a modelagem por equações estruturais (Marqueze & Moreno, 2005).

Mencionamos, aqui, o proposto por Siqueira (2008), apresentado na Figura 5.

Fatores da Satisfação no Trabalho	Descrição
Satisfação com Salário	Contentamento com o que recebe como salário se comparado com o quanto o indivíduo trabalha, com sua capacidade profissional, com o custo de vida e com os esforços feitos na realização do trabalho.
Satisfação com Colegas de trabalho	Contentamento com a colaboração recebida, a amizade, a confiança e o relacionamento mantido com os colegas de trabalho.
Satisfação com Chefia	Contentamento com a organização e capacidade profissional do chefe, com o interesse pelo trabalho dos geridos e entendimento entre eles.
Satisfação com Promoções	Contentamento com o número de vezes que já recebeu promoções, com as garantias oferecidas, com a maneira de a empresa realizá-las e com o tempo de espera por elas.
Satisfação com natureza do trabalho	Contentamento com o interesse despertado pelo desempenho das atividades a realizar decorrente da natureza, da variedade e da utilização de competências profissionais.

Figura 5. Fatores de Satisfação no Trabalho

Fonte: SIQUEIRA, M. M. M. Satisfação no trabalho. In: SIQUEIRA, M. M. M. (Org.). Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 265-275.

A razão pela qual não foi possível identificar e descrever um único factor determinante da satisfação no trabalho está relacionada à interferência sobre o sentimento definidor do grau de satisfação no trabalho, em maior ou menor intensidade, do ambiente e das condições que envolvem o trabalho, bem como da avaliação pessoal do trabalhador sobre magnitude e persistência desse fenômeno complexo de natureza psicossocial.

Níveis de satisfação no trabalho.

Em estudos (Bernstorff, 2007a, 2007b; Bernstorff & Dal Rosso, 2008) desenvolvidos, tanto no Brasil como em outros países, nos últimos anos, sobre a satisfação no trabalho, algumas variáveis ganharam proeminência: comprometimento organizacional, *stress* ocupacional, clima organizacional, desempenho e produtividade, modernidade organizacional, meritocracia, absenteísmo e rotatividade. Por exemplo o estudo de Puente-Palacios and Borges-Andrade (2005) destacou a hipótese da participação de variáveis preditoras da satisfação no trabalho, relativas tanto aos indivíduos quanto às equipes. Para eles, a satisfação no trabalho não é explicada somente sob uma perspectiva individual ou coletiva, e sim pela composição de um efeito conjunto, produzido por uma série de variáveis intervenientes, que emergem e interagem, afetando o comportamento das pessoas enquanto membros e colaboradores das organizações produtivas. São notáveis (Coelho Jr & Moura, 2008; Sant'anna et al., 2005) as tentativas de validação e revalidação de escalas para mensuração da satisfação no trabalho. No entanto, no Brasil, a escala reduzida de Siqueira (2008) é a versão mais utilizada. A produção nacional mais recente a respeito da satisfação no trabalho abordou diversos tipos de organizações: empreendimentos comerciais, instituições bancárias, hospitais e órgãos públicos, com maior destaque em pesquisas quantitativas. Por isso, as pesquisas no setor privado, e mesmo no terceiro setor, merecem atenção, porque possuem dinâmicas e pressupostos específicos, que podem, mediante novas linhas de pesquisa, conduzir a resultados interessantes.

Siqueira and Gomide Jr (2004) defendem uma perspectiva ou visão multidimensional capaz de desencadear no indivíduo diferentes graus de satisfação ou de insatisfação no trabalho, como decorrências de reações específicas a diversos componentes inerentes ao trabalho em si e ao ambiente no qual é realizado. De acordo com essa visão multifacetada, há diferentes fatores envolvendo e, ao mesmo tempo, compondo as atividades laborais, que podem ser considerados como os mais frequentes geradores de satisfação no trabalho: chefia, colegas de trabalho, o próprio trabalho, salário e oportunidades de promoção. A chefia e os colegas de trabalho constituem-se

em dimensões relativas ao ambiente social, e o próprio trabalho é constituído pelas atividades realizadas.

Conforme demonstraram Zanelli, Borges-Andrade, and Bastos (2004), as dimensões ou aspectos particulares da satisfação no trabalho são diferentes de pessoa para pessoa e ainda podem variar de situação para situação. Por esse motivo, a satisfação no trabalho é de difícil mensuração. Na visão de Spector (2003), é mais coerente analisar a satisfação no trabalho sob dois enfoques complementares: a) uma abordagem de caráter global, pela qual satisfação no trabalho é considerada como um sentimento único e indivisível, que poderá ser medido por um único indicador geral do grau de satisfação; e b) uma abordagem analítica e estruturada, por blocos, facetas ou aspectos. Nesse enfoque, a mesma pessoa pode apresentar diferentes níveis de satisfação, em relação aos diversos aspectos considerados. A avaliação conjunta desses índices parciais resultará em um índice novo e abrangente, que será outra forma de expressar a satisfação no trabalho.

As definições presentes nos trabalhos de autores como Lodahl and Kejner (1965); Locke (1976); Mowday et al. (1979); Robbins (1999); Robbins et al. (2010) ressaltam que há três manifestações das relações voluntárias e prazerosas do trabalhador frente aos seus deveres laborais, as quais constituem o conceito de satisfação no trabalho: a) envolvimento com o trabalho – “[...] grau em que o desempenho de uma pessoa no trabalho afeta positivamente a sua autoestima.” (Lodahl & Kejner, 1965, p. 25); b) comprometimento no trabalho – “[...] um estado emocional positivo ou de prazer, resultante de um trabalho ou de experiências de trabalho.” (Locke, 1976, p. 1300); c) comprometimento organizacional – “[...] um estado no qual um indivíduo se identifica com a organização na qual trabalha e com seus objetivos, desejando manter-se afiliado a ela, com vista à sua realização pessoal e profissional, mediante engajamento e colaboração, para ver realizados objetivos organizacionais.” Mowday et al. (1979); e d) Cidadania Organizacional – “[...] funcionários satisfeitos tendem a estar dispostos a ir além de suas atribuições regulares, por querer vivenciar experiências positivas. A partir desta concepção, surgiram as primeiras discussões sobre Cidadania Organizacional, um tema novo na área de Comportamento Organizacional.” (Robbins, 1999).

A conjugação, em diversas modalidades e graus, das quatro situações mencionadas, normalmente abordadas nos processos investigativos, são o núcleo básico conceitual dos aspectos fundamentais do fenômeno psicossocial que se convencionou denominar como satisfação no trabalho (Locke, 1976).

(A) *Envolvimento com o trabalho.*

O envolvimento é uma atitude do trabalhador, originada pelas avaliações positivas ou negativas do trabalho em si, e das condições e dos aspectos do ambiente laboral que afetam nível de satisfação no trabalho. Especificamente, sobre o envolvimento com o trabalho, podemos encontrar, na literatura, algumas definições, que auxiliam na compreensão do seu significado como um vínculo afetivo, integrante do campo teórico do comportamento organizacional. Porém, a conceituação clara e abrangente do envolvimento organizacional é ainda uma tarefa inacabada, apesar do interesse de teóricos e pesquisadores. Portanto, prosseguir na investigação sobre as características do envolvimento com o trabalho representa uma possibilidade de ampliar o seu conhecimento, o seu significado e a sua importância.

O envolvimento com o trabalho, segundo Muchinsky (2004), é o grau de identificação psicológica do indivíduo com o seu trabalho que determina o quanto o trabalho contribui para a sua autoimagem. Para Brown (1996), existe sempre uma vinculação entre o trabalhador e o seu trabalho, a qual pode assumir uma dupla caracterização: um estado de envolvimento, que implica uma atitude positiva de engajamento frente aos aspectos essenciais do ego com o trabalho, ou uma postura de alienação, que deriva para a desvinculação e a separação entre o ego e o trabalho.

Em Siqueira and Gomide Jr (2004), encontramos algumas atitudes determinantes do grau de envolvimento pessoal com o trabalho, assim resumidas: a) Adesão, ainda que implícita, a um dos princípios propalados pela ética protestante – a dedicação ao trabalho é uma virtude essencial, para obter alto grau de realização pessoal, segundo os desígnios do Criador. b) Atenção permanente e concentrada no lócus laboral ou ênfase na valorização dos eventos fundamentais relacionados ao trabalho. c) Empenho

constante para a construção da autoestima e da elevação do senso de competência e da capacidade pessoal de influenciar sobre as causas dos fatos e eventos. d) Convicção da necessidade de crescimento, valendo-se dos êxitos no trabalho para alavancar a satisfação das necessidades psicológicas individuais.

Para Kanan and Zanelli (2011), as atitudes referidas são intensificadas quando o colaborador desenvolve e assume um estado de intensa absorção e profundo engajamento no trabalho, e suas atividades laborais se tornam experiências positivas e gratificantes. Essa afirmação evidencia a existência de variáveis subjacentes ao envolvimento no trabalho conexas aos traços de personalidade que predisõem o trabalhador a se envolver mais ou menos com o trabalho.

Há ainda outros fatores intervenientes no envolvimento, além das atitudes, também enumerados e descritos por Siqueira and Gomide Jr (2004): a) As características inerentes ao cargo: autonomia para realizar tarefas, significado das tarefas para a vida do colaborador, grau de identificação pessoal com as tarefas frente à variedade que se apresenta e, por fim, habilidades indispensáveis para a execução da tarefa. b) As características dos agentes da liderança, como grau de valorização que os dirigentes atribuem às relações pessoais e profissionais com e entre os dirigidos, possibilidade de colaboração nas decisões dos superiores hierárquicos, dosagem da comunicação e confiança que se estabelece entre as chefias e os colaboradores. c) A estrutura que define os papéis desempenhados pelos ocupantes dos diversos cargos, para prevenção de conflitos e estabelecimento prévio de orientações para o desempenho das atividades e aceitação das responsabilidades.

Considera-se consensualmente certo de que a natureza dos cargos determina o grau de envolvimento com o trabalho. Assim, Davis and Werther (1983) e apontam três níveis de cargos: a) organizacional, que abrange habilidade, disponibilidade e expectativas corporativas sobre os colaboradores; b) ambiental, voltado para os aspectos externos da sociedade; c) comportamental, que envolve as necessidades humanas básicas e o ajustamento individual no contexto organizacional.

Siqueira and Gomide Jr (2004) salientam que, de modo particular no nível comportamental, algumas variáveis, como autonomia, variedade e identidade das tarefas e retro informação não podem deixar de ser incluídas em qualquer tipo de abordagem sobre o envolvimento no trabalho. Para a criação de condições para o surgimento de um elevado grau de envolvimento no trabalho, se faz necessária uma coerência entre princípios e ações para a análise e o desenvolvimento dos níveis apontados anteriormente, objetivando a elaboração criteriosa de bons projetos de cargos e funções que compõem a estrutura organizacional.

Uma nova etapa para aprofundamento da compreensão do envolvimento com o trabalho (Lodahl & Kejner, 1965) foi a introdução do conceito de estado de fluxo, entendido como o encadeamento de ações que ocorre em momentos durante os quais o que se sente, o que se deseja, o que se pensa e o que se está a fazer se harmonizam e se integram intensamente (Csikszentmihalyi, 1999, 2000).

Os estados de fluxo se traduzem em comportamentos específicos e apropriados para o atingimento de metas específicas. Entram, por exemplo, em estado de fluxo os jogadores, durante uma partida de xadrez, tênis ou pôquer, porque são impelidos ou até compelidos a agir sequencialmente, seguindo regras prefixadas (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014).

Ainda segundo os mesmos autores, atividades ou experiências de fluxo são produzidas por fatores, como concentração em metas, existência de *feedback* imediato e desafios que, durante o seu enfrentamento, demandam habilidades individuais específicas ou grupais sincronizadas. A entrada no estado de fluxo tem condicionantes e dinâmicas específicas (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014). A experiência, o treinamento, a dedicação, a concentração, o comprometimento são fatores libertadores de energias individuais capazes de fazerem desaparecer pensamentos, sentimentos e atividades incompatíveis com o objetivo colimado, gerando um estado de fluxo que coloca a realização e conseqüente conclusão da tarefa em pauta, acima de tudo. Há uma pergunta, cuja resposta possibilita avaliar se alguém é capaz de se envolver em um

estado de fluxo: “Você se envolve em algo tão profundamente que nada mais parece importar, a ponto de perder a noção do tempo?” (Csikszentmihalyi, 1999, p. 40).

Segundo Csikszentmihalyi (1999), um trabalho, quando realizado em estado de fluxo, se assemelha a outras atividades com essa dinâmicas peculiar, porque desencadeia no indivíduo maior envolvimento e transforma a atividade, sobretudo quando realizada e concluída com eficácia, em uma experiência única positiva e gratificante. Isso ocorre principalmente quando as atividades laborais são verdadeiros desafios, que exigem a mobilização de habilidades especiais para atingir as metas estabelecidas e os *feedbacks* são frequentes, claros e imediatos. Portanto, é possível que o estado de fluxo, um fenômeno psico-comportamental, se instale em atividades de trabalho e, dessa forma, aflorem sensações de envolvimento profundo, muito semelhantes àquelas que experimentam os atletas, os artistas, os cirurgiões, no desempenho de seu múnus profissional (Csikszentmihalyi, 2002).

Assim, diante do exposto, é aceitável considerar, sob certos aspectos, que o envolvimento no trabalho apresenta afinidade com o conceito de estado de fluxo. A esse respeito, Siqueira (2002), por exemplo, sugere que as ações e decisões gerenciais podem afetar toda cadeia psicossocial do contexto do trabalho, em função de suas influências sobre a estruturação dos componentes do esquema mental relacionado ao envolvimento necessário à realização de um trabalho específico.

Partindo das proposições dos investigadores anteriormente referidas, pode-se inferir que as cognições e os afetos são manifestações que fundamentam as atitudes relativas ao envolvimento do trabalhador com o seu múnus profissional. O envolvimento ocorre mediante um processo correlacionado e subjacente à lógica factual estabelecida pela vinculação ao trabalho e à corporação, segundo os traços de personalidade do trabalhador. Compreender o fenômeno do envolvimento com o trabalho, de forma geral, é decifrar o sentido e o significado do trabalho institucionalizado na vida e para a vida pessoal do trabalhador. No entanto, para compreender os benefícios do envolvimento com o trabalho e apropriar-se deles é necessário considerar a ação mediadora, emanada do contexto corporativo e social, específico da vivência do trabalhador (Parkes,

1994; Siqueira & Gomide Jr, 2004; Steuer, 1989; Tamayo & Paschoal, 2003; Zalewska, 1999a, 1999b).

(B) Comprometimento no trabalho.

O vínculo do colaborador e da empresa é estudado desde os meados do século XX, despertando um interesse maior com o início do processo de globalização. Os estudos sobre comprometimento no trabalho já contam com mais de seis décadas de duração, e os investigadores admitem não haver ainda acordo sobre suas causas e seus componentes, prevalecendo uma tendência a investigar o aspecto disposicional do indivíduo (Davis-Blake & Pfeffer, 1989; Gerhart, 1987; Staw, 1984). Há também uma tendência mais recente em definir esse tema complexo como sendo de natureza afetiva e atitudinal, constituído por variáveis multiníveis e abrangendo as esferas individuais, grupais ou organizacionais, conforme o entendimento de Brief and Weiss (2002).

Tenbrunsel, Galvin, Neale, and Bazerman (2004) ressaltam que o comprometimento no trabalho se vincula aos contratos psicológicos entre organização e seus colaboradores.

De modo geral, o comprometimento com o trabalho é estudado sob dois aspectos ou abordagens: atitudinal e comportamental. No que se refere ao primeiro, Mowday et al. (1979) definiram que o comprometimento organizacional é uma vinculação forte e geradora de elevado grau de identificação e engajamento de um indivíduo com uma organização em particular, que pode ser composta pela interação de pelo menos três fatores: 1) forte crença e aceitação dos objetivos e valores da organização; 2) disposição para exercer esforço considerável em benefício da organização; e 3) forte desejo de se manter como membro da organização. Na abordagem comportamental, para Salancik (1977), o comprometimento é um estado do indivíduo como resultado de suas ações, as quais passam a sustentar e incrementar o processo de engajamento. O indivíduo desenvolve ações que julga coerentes e se sente responsável por elas e pelas consequências e tende a enfatizar o comportamento passado fazendo escolhas futuras correlatas. Bastos (2008) propõe tratar o comprometimento com base em indicadores

de comportamento e/ou de processos os quais vinculem o sujeito a um curso específico de ação por ele definido e perseguido.

Schermerhorn, Hunt, and Osborn (1999), autores do livro *Os fundamentos do comportamento organizacional*, destacam que o alto comprometimento e a lealdade são marcas das pessoas envolvidas com seu trabalho e, por consequência, motivados ao trabalho.

No momento em que as fontes tradicionais de vantagem competitiva, como os modelos de gestão e uso da tecnologia da informação, não são mais consideradas suficientes para garantir uma posição competitiva sustentável, as pessoas comprometidas passam a ser consideradas pelas organizações como recursos essenciais para diferenciação estratégica e vantagem competitiva. Guest (1987), Legge (2006), Boxall, Purcell, and Wright (2007), Armstrong (2009) e Wilkinson, Bacon, Redman, and Snell (2010), renomados autores da área de Gestão de Pessoas, são unânimes em afirmar que, na atualidade, as pessoas desempenham papel de alta relevância estratégica em todos os tipos de organizações. Por isso têm sido desenvolvidas e implementadas políticas e práticas para promover as competências pessoais e também o comprometimento organizacional para garantir elevado grau de competitividade. Em consequência, as políticas de gestão de pessoas voltam-se para o comprometimento e para a participação dos colaboradores nas organizações, delineando as novas perspectivas (Demo, Nunes, Fogaça, Barcelos, & Roure, 2012).

Sempre que se estabelece uma interação institucional entre o trabalhador e a organização na qual ele trabalha, o grau de conectividade revela a intensidade, determina a abrangência do comprometimento e produz uma competência, logo detectada, extremamente valorizada nas empresas. Segundo Siqueira (2008), a interdependência entre satisfação no trabalho e comprometimento do trabalhador vem sendo valorizada e patrocinada por políticas e práticas gerenciais inovadoras de gestão de pessoas. Também, Katou (2012) demonstrou que, reciprocamente, as boas políticas de gestão de pessoas têm gerado um efeito favorável para o desempenho organizacional, que podem ser visíveis e mensuradas pelas atitudes suscitadas nos trabalhadores, cujas

manifestações são satisfação, comprometimento, motivação, dedicação, alto desempenho, produtividade e cidadania organizacional.

Encontram-se em Bastos (1998) alguns tipos de comprometimento, assim elencados: a) comprometimento afetivo/atitudinal (retrata a identificação do indivíduo com os objetivos e valores da organização); b) comprometimento instrumental/calculativo/de continuação (retrata reciprocidade do indivíduo quanto às recompensas e custos percebidos pelo empregado na condição de integrante da organização); c) comprometimento sociológico (denota as relações de autoridade entre empregado e empregador); d) comprometimento normativo, (considera o conjunto de pressões advindas das normas sociais que definem o vínculo empregatício; e) Comprometimento comportamental (reflete as cognições que determinam as escolhas que dão sentido e valor ao vínculo com a organização).

Por fim (Guest, 1987; Guest & Conway, 2011; Katou, 2012), há um consenso na literatura internacional de que políticas consentâneas com boas práticas administrativas impactam positivamente tanto no comprometimento organizacional quanto na satisfação no trabalho.

No Brasil, os estudos de Borges, Marques, and Adorno (2006) evidenciaram a influência das políticas de gestão de pessoas tanto na satisfação quanto no comprometimento no trabalho, com uma predição mais clara para satisfação no trabalho. Por outro lado, foi evidenciado por vários estudo que a falta de comprometimento no trabalho, que poderá afetar o sucesso das organizações e o desenvolvimento das carreiras, pode manifestar-se por diversos comportamentos, como chegar atrasado, ausentar-se durante o expediente e denegrir a imagem da empresa (Turunen, 2014).

Esses comportamentos podem tornar-se mais prejudiciais quando explícitos e evidenciados por: ausência de interesse manifestado por falta de vontade de aprender, de progredir e de ser valorizado e promovido; descuido com os prazos: b) recorrentes desculpas, por não cumprir as obrigações em tempo hábil ou por culpa de outrem; c) resmungos, cultivados pelo hábito da insatisfação crônica, reclamando da própria vida

e falando mal dos resultados, dos colegas e do serviço; d) falta de crença de que alguém possa estar feliz e ser bem-visto no ambiente empresarial (Mowday, Porter, & Steers, 1982; Porter, Steers, Mowday, & Boulian, 1974).

(C) Comprometimento organizacional.

Allen and Meyer (1990); Meyer, Allen, and Smith (1993) abordam o comprometimento organizacional, estabelecendo diferentes bases para esclarecer uma tipologia tridimensional: (a) comprometimento afetivo: as pessoas permanecem em seus postos de trabalho na organização porque desejam fazê-lo; (b) comprometimento calculativo: os trabalhadores se mantêm vinculados à organização, por necessidade e falta de uma melhor opção; e (c) comprometimento normativo: os trabalhadores continuam em seus cargos porque se sentem contratualmente obrigados a manter os vínculos pactuados, conforme Figura 6.

Tipos de Comprometimento	Conceituação dos Tipos de Comprometimento
Afetivo	Processo vinculador com base na identificação do indivíduo com os objetivos e os valores da organização.
Calculativo	Produto da percepção do colaborador relacionada às recompensas auferidas, consentâneas com a condição de integrante da organização.
Normativo	Resultado do conjunto de pressões sociais e normas legais que definem o vínculo do colaborador com a empresa.

Figura 6. Bases do Comprometimento no Trabalho.

Fonte: Adaptado de SIQUEIRA, M. M. M. Comprometimento organizacional. In: SIQUEIRA, M. M. M. (Org.). Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 49-95.

C1) Comprometimento afetivo.

Como integrante da satisfação no trabalho, comprometimento afetivo merece muita relevância, porque seu estabelecimento denota uma conexão positiva do empregado com a supervisão, acentuada identificação com os objetivos da organização (Bastos, Maia, Rodrigues, Macambira, & Borges-Andrade, 2014; Mowday et al., 1979) e

contentamento, advindo do engajamento à organização, que repercute favoravelmente na vida do trabalhador.

O comprometimento afetivo, de acordo com Mowday et al. (1982), pode ser conceituado a partir de suas características fundamentais, assim elencadas: a) grau de valorização das crenças e adesão aos objetivos e valores institucionais previamente definidos; b) manifestação explícita de uma atitude voltada para defesa da organização e dos seus princípios éticos; c) expressão reiterada do desejo de manter o vínculo com ela. Para os autores, esse padrão comportamental supera a manifestação de lealdade passiva à organização, engendrando uma relação consciente e proativa pela qual o trabalhador deseja contribuir com algo de si mesmo, para construir os fundamentos do sucesso e inserção social da organização empregadora.

Siqueira (1995) afirma que a interação afetiva de um funcionário com uma organização tem fundamentos em experiências emocionais positivas, que se revelam mediante a manifestação de sentimentos positivos e atitudes cooperativas, como dedicação entusiasmo, orgulho, contentamento, confiança, apego e identificação com certos princípios e valores organizacionais. O comprometimento afetivo, assim concebido, gera, para estruturação do conceito de satisfação no trabalho, uma visão de que as relações do indivíduo com a organização na qual trabalha são consequências de uma interação causadora de vivências positivas e prazerosas (Allen & Meyer, 1990; Brief & Weiss, 2002; Levin & Stokes, 1989).

Com base nas afirmações anteriores, pode-se concluir que um elevado nível de satisfação no trabalho, evidenciado por um saudável comprometimento afetivo com a organização empregadora, manifesta-se pela certeza da valorização do trabalhador pelas suas competências pessoais. Há, ainda, outros fatores no ambiente e nas relações de trabalho, como segurança e estabilidade do vínculo institucional, convivência gentil e colaborativa, possibilidade de envolvimento nos processos de decisão e execução das tarefas, que são elementos promotores e garantidores de satisfação pessoal e comprometimento do funcionário com a execução de seu trabalho e com a organização

para a qual ele trabalha (Allen & Meyer, 1990; Bal, De Lange, Jansen, & Van Der Velde, 2008; Wiener, 1982).

C2) Comprometimento calculativo.

Para Siqueira (2001), o comprometimento calculativo é exibido pelo fato de o colaborador permanecer na organização motivado pelas suas percepções sobre lucros/perdas pessoais decorrentes do investimento na organização.

Assim, o comprometimento calculativo com a organização deriva do balanço entre os resultados, como posição e privilégios, obtidos no decorrer de certo período de trabalho, e os esforços praticados (Randall & O'Driscoll, 1997). O surgimento desse tipo de comportamento pode ser atribuído a um cálculo econômico, no qual o trabalhador analisa o quanto investiu e o quanto conseguiu receber como retorno. Essa análise determinará a conveniência da sua permanência na organização e, diante disso, a organização contará com os préstimos do colaborador enquanto ela lhe for atraente (Mowday et al., 1982).

C3) Comprometimento normativo.

A mesma autora, Siqueira (2001), afirma que o comprometimento normativo deriva das crenças do colaborador sobre a dívida social que ele contraiu com a organização, ou seja, da necessidade de retribuir um favor do qual vem sendo beneficiário. Assim, os funcionários comprometidos normativamente, em nível consideravelmente elevado, sentem-se atrelados às organizações, as quais, em contrapartidas por variadas formas, colocam seus colaboradores em situações que os tornam impotentes para romper o vínculo empregatício e buscar outros desafios mais adequados às suas aspirações e competências. Pode-se, portanto, deduzir que, tipicamente, os colaboradores comprometidos normativamente continuam na

organização por um sentimento de dívida contraída ou obrigação a cumprir (Randall & O'Driscoll, 1997).

Segundo Siqueira and Gomide Jr (2004), os três tipos de comprometimento no trabalho têm conotações distintas: comprometimento afetivo envolve ligações emocionais entre o indivíduo e a organização, enquanto o comprometimento calculativo e o comprometimento normativo fundamentam-se em dimensões cognitivas sobre a relação entre colaborador e organização.

Caso não se configure esse relacionamento auspicioso com características positivas, é possível que desponham no trabalhador sensações de desprazer e manifestações comportamentais negativas, por ter de se sujeitar a trabalhar nessa organização. É possível que, nesse caso, se manifestem, no comportamento cotidiano do trabalhador, atitudes de subtração do comprometimento afetivo, desencadeando-se, então, experiências negativas e rejeições implícitas ou até mesmo declaradas.

O comprometimento organizacional tem merecido vários estudos (Arford & Zone-Smith, 2005; Bastos, 2008; Blau, 2003; Mathieu & Zajac, 1990; Meyer et al., 1993; Wallace, 1993), porém há ainda carência de trabalhos teóricos, com diferentes metodologias, buscando a integração das bases psicossociais desse tipo de comprometimento (Bayo-Moriones & Larraza-Kintana, 2009; Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnytsky, 2002; Mowday, 1998; Wallace, 1993).

(D) Comportamento de cidadania organizacional.

O conceito de cidadania organizacional baseia-se em ações espontâneas que beneficiariam o trabalhador e a empresa: ajuda aos colegas de trabalho; proteção à organização; sugestões construtivas; contribuição para a reputação organizacional; e autodesenvolvimento (Katz & Kahn, 1978; Siqueira, 2001).

Robbins (1999) afirma que existe um sentido correlato entre Satisfação e Comportamento de Cidadania Organizacional, uma vez que funcionários satisfeitos

parecem mais propensos a falar bem da organização, ajudar os demais e ultrapassar as expectativas em relação ao seu trabalho.

Na opinião de alguns autores (Bolino, Turnley, & Bloodgood, 2002; Bolino, Turnley, & Niehoff, 2004), são três os pressupostos que orientaram as pesquisas sobre cidadania organizacional: a) cidadania organizacional decorre de motivos positivos; b) cidadania facilita o funcionamento das organizações; e c) ações de cidadania na organização são traduzidas em benefícios e produtividade.

Ao finalizar esse tópico, relembremos que o envolvimento com o trabalho afeta positivamente a autoestima do trabalhador. O comprometimento no trabalho é um estado emocional positivo, resultante do engajamento voluntário em um trabalho ou de experiências gratificante de trabalho. O comprometimento organizacional é um estado no qual um indivíduo se identifica com a organização na qual trabalha e com seus objetivos, desejando manter-se afiliado a ela, com vista à sua realização pessoal e profissional, mediante engajamento e colaboração, para ver realizados seus próprios objetivos diante do sucesso organizacional. Pela exercício da cidadania organizacional e a partir dessa concepção, os funcionários tendem a estar mais satisfeitos e dispostos a ir além de suas atribuições regulares, por quererem vivenciar experiências positivas capazes de promover o autodesenvolvimento e o sucesso organizacional (Pierce & Gardner, 2004).

Complexidade e multidimensionalidade do conceito de satisfação no trabalho.

A satisfação no trabalho (Fraser, 1989) é um fenômeno complexo e de difícil definição e merece ser considerada de forma abrangente, mas não unificada e expressa por uma só manifestação propositiva. Para Nunes (2003), a satisfação no trabalho não é um conceito monolítico, mas um conglomerado multidimensional, segundo o qual, por exemplo, os funcionários podem estar satisfeitos com os colegas de trabalho, mas insatisfeitos com a natureza do trabalho em si. Uma parte dessa dificuldade decorre de a satisfação no trabalho ser um estado subjetivo, cuja avaliação pode variar de pessoa

para pessoa, de circunstância para circunstância, até mesmo para a mesma pessoa, ao longo do tempo. Pode, ainda, estar sujeita a influências internas e externas ao ambiente de trabalho.

Contribuições trazidas por Medeiros, Albuquerque, Siqueira, and Marques (2002) relatam que diversas pesquisas realizadas, ainda no século XX, objetivaram esclarecer a conexão entre a satisfação e o comprometimento, uma abordagem bidimensional ampla, buscando o entendimento do comportamento dos trabalhadores e a complexidade dos seus vínculos com as organizações produtivas.

Segundo Marqueze and Moreno (2005), a relação entre os diversos fatores e o grau de satisfação no trabalho não é simples nem fácil de mensurar, por isso há necessidade de se pesquisarem todas as variáveis, simultaneamente e de forma correlacionada, tendo em vista que os fatores determinantes da satisfação no trabalho se manifestam em blocos coesos que, reunidos, vão compor blocos maiores multifacetados e complexos de ações e reações, ora convergentes, ora divergentes, e, por vezes, desconexas, por estarem ligadas a pessoas distintas e a circunstâncias variadas.

De acordo com Rahman and Sen (1987), Büssing et al. (1999), Rego (2001) e Martinez (2002), os trabalhadores, quando satisfeitos, exibem menor índice de absenteísmo. Contrapondo-se, Robbins et al. (2010) aponta uma possível relação negativa entre satisfação e absenteísmo e argumenta que funcionários satisfeitos, se não estiverem ameaçados por penalidades, podem vir a faltar, em proporção muito semelhante a funcionários insatisfeitos, ficando evidenciado que a condição determinante do índice de absenteísmo não é necessariamente a insatisfação do trabalhador com as suas condições de trabalho.

Para Siqueira (1995, p. 160), a satisfação é resultante das “[...] cognições elaboradas pelo empregado sobre sua relação de troca com o sistema laboral que estabelecem e mantêm um elo afetivo com o trabalho.” Ou, de outra forma, a satisfação pode ser encarada “[...] como um resultado (output) do ambiente organizacional que impacta a pessoa do trabalhador, diante disso, a satisfação no trabalho se manifesta por

um conjunto de três componentes psicossociais: o bem-estar no trabalho, o envolvimento com o trabalho e o comprometimento organizacional afetivo” (Siqueira, 2008, p. 266).

Na França, com Dejours e outros estudiosos, a partir de 1970, com base na psicopatologia e na psicodinâmica do trabalho, analisaram as situações de trabalho de forma mais sistematizada (Seligmann-Silva, 1994). As proposições derivadas dessa análise esclareceram que o significado e o interesse do trabalho para o indivíduo são incrementados pela divisão racional das tarefas. No entanto, a distribuição das pessoas, no trabalho e para o trabalho, gera as relações interpessoais promovendo a manifestação da afetividade. Diante disso, concluiu-se que a organização do trabalho influencia fortemente o funcionamento psíquico do trabalhador (Dejours, 1994).

Siqueira and Gomide Jr (2004) apontam cinco campos específicos do ambiente de trabalho geradores de satisfação ou insatisfação dos trabalhadores: a) relacionamentos com os superiores hierárquicos; b) relacionamentos com os colegas de trabalho; c) os critérios de remuneração; d) as políticas de gestão empresarial, geradoras de oportunidades para promoção; e) relacionamento entre as atribuições delegadas e competências pessoais comprovadas. Diante do exposto, a satisfação no trabalho é multidimensional e sustentada pelos relacionamentos que compõem os cinco campos descritos.

Em contraposição, a insatisfação no trabalho segundo Martinez (2002) indica alguns efeitos comportamentais que se manifestam por absenteísmo, rotatividade, atrasos ou pausas prolongadas e/ou não autorizadas, queda da produtividade, protestos ou greves, também, como insatisfação geral, de acordo com a importância que o trabalho tem na vida do indivíduo.

Demo Demo, Martins, and Roure (2013, p. 190) ressaltam que os estudos sobre satisfação no trabalho “têm se concentrado na complexidade da estrutura organizacional e na base afetiva dos vínculos dos trabalhadores entre si e com as instituições geradoras de empregos, tanto no Brasil quanto no exterior”. Os mesmos autores sustentam, ainda, que o vínculo do comprometimento organizacional gerador da

satisfação no trabalho pode ser baseado em múltiplos processos psicológicos, além de poder ser estudado sob múltiplos focos, tais como organização, carreira e sindicato.

Diante das afirmações referidas, percebe-se que uma única área de estudo não consegue abranger toda a complexidade desse tema e, por isso, pode-se observar que ele despertou interesses e gerou abordagens tanto nas áreas sociais como nas ciências da saúde. Essas duas áreas partem do pressuposto de que, para a análise dos fatores determinantes da satisfação no trabalho, devem ser considerados, minimamente, dois componentes: o componente afetivo emocional (relacionado ao sentimento de como a pessoa se sente no trabalho) e o componente cognitivo (o discernimento e a racionalidade do indivíduo sobre o trabalho), conforme Locke (1969, 1976). Essa análise está em concordância com a definição de satisfação no trabalho como um estado emocional com fundamentos cognitivos (Begley & Czajka, 1993; Elovainio et al., 2000; Fraser, 1996; Harris, 1989; Henne & Locke, 1985; Locke, 1969, 1976; Wright & Cropanzano, 2000).

Há autores que salientam a interdependência entre satisfação no trabalho e saúde do trabalhador. Nessa interface, apontam a ocorrência de fatores que atingem, lesiva e simultaneamente, esses dois campos do domínio laboral. São exemplos desses fatores a periculosidade, o desgaste psicológico ocupacional (Danna & Griffin, 1999), o autoritarismo na gestão das pessoas, a insegurança do ambiente e as jornadas prolongadas (Sparks, Fargher, & Cooper, 2001).

Com fundamento na abordagem psicopatológica e psicodinâmica, o trabalho se afigura como sendo ameaçador para o sistema psíquico quando se contrapõe à liberdade de pensamento e de ação. Se a liberdade para organizar o próprio trabalho é restrita, em flagrante oposição aos desejos do trabalhador, tem lugar o aumento da carga psíquica que poderá proporcionar diferentes níveis de sofrimento mental no trabalho. Carga psíquica é o termo usado por Dejours para definir o sofrimento no trabalho, que abrange os elementos afetivos e relacionais constituintes de uma carga mental no trabalho, com desdobramentos variados originados por fenômenos de ordem neurofisiológica e psicológica (Dejours, 1994).

No contexto da abordagem psicopatológica e psicodinâmica, o bem-estar ou satisfação no trabalho, quando se contempla o conceito de carga psíquica, é decorrência da definição pessoal de um sentido, atribuído pelo indivíduo às tarefas laborais que lhe são propostas e da forma como elas são acolhidas mentalmente pelo trabalhador que deverá executá-las. Quando as atividades, que compõem um trabalho, são livremente escolhidas e estruturadas pelo seu executor, configura-se uma situação equilibrada que abre canais para o esgotamento da carga psíquica e a manutenção da satisfação. Caso um trabalho não tenha a prerrogativa de permitir a descarga da energia psíquica, se tornará fatigante e fonte de tensão e desprazer, com consequências de natureza psicopatológica (Dejours, 1994). Em decorrência disso, pode-se concluir que, se o trabalho permite a redução da carga psíquica, torna-se um factor de equilíbrio mental e uma fonte produtora de prazer e de satisfação do trabalhador. Caso esse ciclo de prazer e satisfação não ocorra, despontarão manifestações claras ou difusas de sofrimento com conotações patológicas.

O sofrimento, nesse contexto laboral, se configura como uma vivência de caráter altamente subjetivo, que ocupa uma posição intermediária entre a doença mental já instalada e o bem-estar psíquico. Esse sofrimento se associa a um posicionamento pessoal para a luta contra as forças que impelem o indivíduo para estabelecimento definitivo de uma doença mental (Dejours & Abdoucheli, 1994). Diante do exposto, a questão crucial está na identificação dos componentes do trabalho que se contrapõem à descarga de energia, que bloqueiam a liberdade do trabalhador na definição das atitudes frente ao sistema dinâmico da motivação que conduz à satisfação e vice-versa (Dejours, 1994).

Para Locke (1976), a satisfação no trabalho interfere tanto nos indivíduos quanto nas organizações. Gazzotti and Codo (2002) relacionam os sintomas de lesões por esforços repetitivos com os baixos índices de satisfação no trabalho. As pessoas satisfeitas com seus trabalhos apresentam reflexos positivos no seu comportamento e na saúde física e mental. As organizações se beneficiam de um melhor clima organizacional na produtividade geral, a satisfação no trabalho impacta positivamente as relações sociais e familiares e ainda exerce influência no bem-estar geral e na vida

do trabalhador, com reflexos no aumento da longevidade (Fraser, 1989; Locke, 1976; Saúde, 1999).

A satisfação no trabalho influencia, de forma positiva, toda a vida do trabalhador, traz reflexos benéficos em sua saúde física e mental, aprimora sua qualidade de vida e seu comportamento social e ainda atua na produtividade e na imagem das organizações (Locke, 1976; Rocha, 1996; Zalewska, 1999a, 1999b).

Os estudos de Zalewska (1999a) e O'Driscoll and Beehr (2000) confirmam que satisfação no trabalho é um fator preponderante na conquista de uma melhor qualidade de vida, que se expressa pela saúde física e mental e, portanto, com menor incidência de doenças no decorrer da vida adulta.

A Teoria da Imaturidade-Maturidade, formulada nos anos 1960-1970, por Argyris, reputa o desenvolvimento ou crescimento do indivíduo no trabalho como sendo dependente das condições do ambiente organizacional amplo, no qual as circunstâncias criam, nos meandros do desempenho dos cargos e funções, múltiplos papéis e situações que propiciam a configuração do binômio imaturidade-maturidade dos empregados nas atitudes de enfrentamento das exigências inerentes ao sistema laboral instituído. Essa teoria reconhece que, não raras vezes, as mesmas circunstâncias do ambiente de trabalho atuam de modo diverso, originando frustrações restritivas para uns e desafios motivadores de bom desempenho para outros. Segundo Argyris (1964), a imaturidade é o fenômeno psicossocial que se manifesta com prioridade entre os trabalhadores novos e inexperientes. Por isso, empresas e organizações em geral devem buscar e incorporar constantemente, nas suas estruturas, procedimentos, processos e mudanças que oportunizem o desenvolvimento integral do empregado, partindo de um estado de imaturidade e visando chegar à maturidade, cujos desdobramentos serão participação ativa, consciente e independente, fundamentadas em interesses profundos, comportamentos reveladores de autoconsciência e autocontrole. Na visão de Pérez-Ramos (1980), os fundamentos dessa proposição teórica sobre conveniência e necessidade de mudanças organizacionais inclui implicitamente a ideia de que o homem deve ser valorizado para identificar-se com os objetivos da organização, possibilitando,

dessa maneira, alto grau de satisfação no trabalho, maior produtividade e alinhamento com a organização.

As menções anteriormente elencadas neste texto sobre as várias abordagens e concepções existentes relativas à satisfação no trabalho ressaltaram divergências e congruências, sem o propósito de apontar a melhor conceituação. Independentemente da concepção adotada sobre a satisfação no trabalho, não há como negar que este construto interfere, de forma decisiva, no processo trabalho-satisfação-desempenho-saúde e, conseqüentemente, reflete, também, no ambiente de trabalho, na produtividade e nas relações interpessoais dos trabalhadores e de forma relevante, para os novos trabalhadores graduados, na fase mais ou menos longa e crítica, que marca a transição da universidade para o mundo real do trabalho (Oliveira et al., 2013; Vieira & Coimbra, 2006).

Bipolaridade entre a satisfação e a insatisfação no trabalho.

É consensual admitir que o conceito de bem-estar no trabalho ou satisfação no trabalho ainda carece de aprofundamento e não há, na literatura, clareza nem objetividade na abordagem desse tema. Estar ou não satisfeito em relação ao trabalho implica conseqüências diversas, sejam elas no plano pessoal, sejam no plano profissional, afetando diretamente o comportamento, a saúde e o bem-estar do trabalhador.

Cabe aqui uma referência à Teoria das Características da Função, segundo o modelo de Hackman e Oldham, já validado e muito útil. Tal Teoria se fundamenta nas características das tarefas, que constituem uma determinada função. Para D. Gomes and Borba (2011), o mérito do modelo de Hackman e Oldham está em ter conseguido expressar as relações entre as dimensões do trabalho, com estados psicológicos críticos provenientes dessas dimensões e com as respectivas recompensas pessoais proporcionadas pelo trabalho. Esse modelo permite uma conclusão: um determinado

posto de trabalho pode ser motivador ou desmotivador, em função das suas características, que podem ser expressas de formas muito variadas.

Quando se aborda essa temática, deparamo-nos com o posicionamento dialético entre a satisfação e a insatisfação no trabalho, como influenciadoras na vida pessoal do trabalhador, com reflexos no bem-estar geral, na saúde mental e na saúde física (Henne & Locke, 1985; O'Driscoll & Beehr, 2000; Rahman & Sen, 1987).

A satisfação no trabalho é um estado emocional, segundo Locke (1969, 1976), porque deriva da avaliação do próprio trabalhador, mediante critérios oriundos da sua escala pessoal de valores. Basicamente, sendo o posicionamento do trabalhador diante do seu trabalho um estado emocional, poderão ocorrer dois tipos de fenômenos de ordem afetiva: alegria associada à satisfação e tristeza relacionada à insatisfação.

A insatisfação no trabalho tem sido associada a agentes deletérios à saúde do trabalhador. Os indivíduos mais insatisfeitos com seu trabalho apresentam menor qualidade de saúde e maior ocorrência de doenças, tanto âmbito físico como mental (Locke, 1976; Rocha, 1996; Zalewska, 1999a, 1999b).

A insatisfação no trabalho é considerada por Dejours (1987) como uma das manifestações mais nítidas de sofrimento do trabalhador, quando está em jogo o conteúdo das tarefas laborais rotineiras. A insatisfação, quando relacionada aos conteúdos e objetivos das tarefas, geralmente decorre de sentimentos de indignidade adstrita à obrigação de realizar uma tarefa pouco significativa e desestimulante; à inutilidade por falta de objetividade imediata e explícita representada por aquele trabalho no conjunto das atividades na empresa; e ainda ao sentimento de desqualificação, tanto em função de questões salariais como de aspectos que envolvem responsabilidade, risco ou conhecimentos.

Henne e Locke (1985) afirmam que a insatisfação no trabalho é um fator que pode desencadear o *stress* ocupacional. Todavia, Rahman e Sen (1987), para descrever a relação entre a insatisfação no trabalho e a saúde mental, realizaram uma pesquisa com 82 trabalhadores de uma fábrica, com educação primária apenas, que executavam

tarefas rotineiras e repetitivas. Os sujeitos da pesquisa tinham, em média, 34 anos de idade, e cerca de 14 anos de experiência profissional. Os dados por eles obtidos na pesquisa permitiram comprovar uma influência recíproca entre maior satisfação no trabalho e boa saúde mental.

Os estudos coletados para essa revisão indicaram que a satisfação e a insatisfação das pessoas, frente à execução de suas atividades laborais, não podem ser dissociados, porque são partes de um mesmo fenômeno emocional, uma condição pessoal, subjetiva, dinâmica e constantemente modificável por fatores intrínsecos e extrínsecos ao mundo do trabalhado. Essa interação da pessoa com o seu trabalho ocorre em um único *continuum*, em cujas extremidades opostas estão a satisfação e a insatisfação, não dando suporte à concepção de dois fluxos unipolares independentes, um pertencendo à satisfação e outro, à insatisfação (Begley & Czajka, 1993; Elovainio et al., 2000; Fraser, 1996; Henne & Locke, 1985; Locke, 1969, 1976; Martinez, 2002; O'Driscoll & Beehr, 2000; Pereira, 2004).

Em Locke (1969), encontramos o seguinte esclarecimento: a insatisfação no trabalho e a satisfação no trabalho não são fenômenos de natureza distinta, estando as suas manifestações mais exacerbadas em pontos extremos de uma linha contínua. Em outras palavras, há uma bipolaridade entre satisfação e insatisfação, mas “não existe um limite superior que coincide com satisfação absoluta, nem tão pouco um limite inferior, no qual se aloja a insatisfação absoluta.

Silva, Ferreira, and Yamaoka (1998) realçam que, no ambiente de trabalho, algumas situações produzem sobrecargas e geram *stress*, sendo que o aumento do grau de insatisfação leva à exacerbação do *stress*. No entanto, tentativas realizadas para minimizar as situações estressantes revelaram-se inócuas, porque, segundo Peterson and Dunnagan (1998), não há impacto favorável, pois *stress* e satisfação no trabalho são estados emocionais dissociados.

Jardim, Silva Filho, and Ramos (2004) fazem menção à associação estatisticamente significativa entre satisfação no trabalho e síndrome de *burnout* (síndrome de esgotamento profissional), ou seja, a insatisfação no trabalho é preditora

da instalação de tal síndrome, que frequentemente afeta profissionais da saúde e da educação, sendo uma consequência ou manifestação do *stress* laboral crônico.

Uma situação extrema de insatisfação no trabalho foi descrita e analisada por Freudenberger (1974), quando estudava o comportamento de trabalhadores da saúde mental. Para caracterizar essa síndrome, composta por exaustão, desilusão e isolamento, ele criou a expressão *staff burnout* (queima total), que simboliza o auge da insatisfação no trabalho.

A síndrome do *burnout* é um distúrbio psíquico de caráter depressivo, precedido de esgotamento físico e mental intenso, definido por Herbert J. Freudenberger (1974), como um estado de esgotamento físico e mental provocado pela insatisfação extrema com a vida profissional.

A síndrome de *burnout* se instala no comportamento do trabalhador mediante uma sequência de doze estágios: a) necessidade de se autoafirmar, valorizando sua capacidade; b) dedicação exagerada, predominando a necessidade de realizar tudo sozinho e imediatamente; c) descaso com as necessidades pessoais – perde o sentido (comer, dormir, passear, dentre outros); d) repetição de conflitos sem sentido, falta de ânimo para enfrentar a causa do problema, identificável por somatizações; e) desvalorização e isolamento, fuga dos conflitos. Aspectos como: família, lazer, casa, amigos são purgados e unicamente o trabalho contribui para a autoestima; f) negação de problemas: desvalorização dos outros e suas ações. Repulsa aos contatos sociais e agressividade; g) recolhimento, aversão ao contato e a reuniões; h) mudanças evidentes de comportamento, dificuldade de aceitar certas situações desagradáveis e corriqueiras; i) despersonalização, evitação ao diálogo; (j) vazio interior e sensação de que tudo é desgastante e inútil; (k) depressão, indiferença e exaustão; l) *burnout* em si, esgotamento e colapso físico e mental.

Alguns autores renomados destacam, também, que Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) está associada à extremidade positiva do *continuum* satisfação/insatisfação no trabalho. De acordo com Chiavenato (1988), a QVT representa um grau elevado de satisfação das necessidades pessoais, alcançado pelas pessoas

mediante o sucesso profissional conquistado. Esse mesmo autor destaca os fatores envolvidos na QVT: satisfação com o trabalho executado; possibilidades de promoção na organização; reconhecimento pelos resultados alcançados; salário recebido; benefícios auferidos; relacionamento humano dentro do grupo e da organização; ambientes psicológico e físico do trabalho; liberdade e responsabilidade de decidir; possibilidades de participar do processo de gestão; segurança financeira pessoal e dos familiares para manter bons relacionamentos no grupo social a que pertence.

Satisfação no trabalho, desempenho profissional e realização pessoal.

O modelo das características da função (Hackman & Oldham, 1975) fundamenta-se em cinco dimensões do trabalho: a variedade das competências exigidas, a identidade das tarefas, o significado do trabalho, a autonomia do trabalhador e o *feedback* do sistema organizacional. Essas dimensões do ambiente produtivo possibilitam o afloramento de estados psicológicos críticos no trabalhador que, geralmente, resultam em comportamentos positivos.

Já se vem afirmando, desde algum tempo (Henne & Locke, 1985; Locke, 1969, 1976), que o trabalho é um componente da vida humana. Em decorrência disso, afeta a atitude das pessoas perante a vida como um todo; porém, a forma como isso ocorre não é a mesma para todos e dependerá do grau de importância do trabalho na escala de valores do indivíduo e do grupo.

A globalidade da vida pessoal é impactada com a transposição das emoções vividas no trabalho para as relações sociais. O trabalho é uma dimensão importante na vida, e as realizações no trabalho tornam-se um fator primordial para a realização pessoal geral e para uma permanente percepção subjetiva de bem-estar (Locke, 1976; Zalewska, 1999a, 1999b).

Uma análise elaborada por Robbins (1999) constatou que no cenário peculiar onde ocorrem as atividades laborais, pode ser identificada uma série de fatores que incluem, simultaneamente, as tarefas a serem executadas, os indicadores dos níveis de

desempenho e o grau de realização pessoal do trabalhador. São destacáveis também os seguintes elementos relacionados ao trabalho, como sendo os mais influentes na realização pessoal: a) Existência de um caráter mentalmente desafiador expresso por tarefas variadas e propícias ao desenvolvimento de habilidades e capacidades. b) Recompensas justas, concretizadas por salários e benefícios recompensadores dos esforços empreendidos e compatíveis com o mercado concorrencial de oferta de mão de obra e competência profissional. c) Condições de trabalho adequadas, proporcionando maior conforto e facilitando o bom desempenho do trabalho. d) Apoio dos colegas e supervisores porque, além da necessidade de interação social, o indivíduo precisa ser reconhecido pelo bom desempenho, o que inclui feedback dos pares e da supervisão. e) Valorização das variáveis individuais, intervenientes na execução do trabalho e no ambiente em que é realizado e avaliado, entre as quais podem ser incluídos: sexo, idade, escolaridade, diferenças étnicas e culturais, estado civil, composição genética, ajuste da personalidade ao cargo, habilidades intelectuais e físicas para o desempenho das tarefas, experiência e tempo de serviço (Chiavenato, 2010; Robbins, 1999).

Para Spector (2003), o nível de adequação da pessoa ao trabalho se dá pela correspondência entre o que as pessoas dizem querer do seu trabalho e o que elas dizem ter no seu trabalho. Quanto menor a discrepância entre querer e ter, maior o grau de realização pessoal no trabalho. Além disso, três hipóteses foram levantadas com relação à influência da realização na vida e no trabalho. São elas: a) hipótese da contaminação: problemas e insatisfações no trabalho podem afetar o bem-estar em casa e vice-versa; b) hipótese da compensação: insatisfação em uma área da vida pessoal pode ser compensada em outra; e (c) hipótese da segmentação: a satisfação em uma área não tem, necessariamente, relação direta com a satisfação em outra.

Merece ser mencionado aqui o resultado da pesquisa sobre realização profissional, Figueiredo and Alevato (2013), realizada em uma Instituição Federal de Ensino Superior com profissionais de tecnologia da informação. Essa pesquisa revelou, por um lado, os fatores atuantes na realização profissional e, por outro, os fatores de esgotamento profissional (Figura 7).

Fatores de Realização Profissional	Fatores de Esgotamento Profissional
Realização profissional	Carga emocional
Satisfação pessoal	Stress
Motivação para o trabalho	Insatisfação
Orgulho pelo que faz	Sobrecarga
Bem-estar geral	Frustração
Valorização de si mesmo	Insegurança
Reconhecimento amplo	Medo
Identificação com as tarefas	
Gratificação pessoal com as atividades	

Adaptado de Figueiredo and Alevato (2013)

Figura 7. Fatores de realização e esgotamento profissional

Para Bergamini (2008) as organizações que proporcionam o atendimento dos interesses e aspirações pessoais obtêm melhoria da produtividade. Nesse sentido, de acordo com Chiavenato (1999), para aferir o grau de realização e de desempenho do indivíduo, deve-se fazer uma avaliação geral de resultados, para aquilatar tanto a realização pessoal dos funcionários, em relação ao funcionamento da organização, como a satisfação dos clientes, em relação à atitude e ao desempenho individual e coletivo dos colaboradores e da organização como um todo.

A realização e o bom desempenho no trabalho guardam singular relacionamento, a satisfação no trabalho deve atuar incrementando o desempenho e os bons resultados devem produzir realização e satisfação, porém esta ligação não é linear e direta e está condicionada a autoavaliação (Pereira, 2004; Spector, 2003).

A forma como as pessoas reagem diante de uma emoção depende de seus valores, crenças, dificuldades e oportunidades oferecidas na situação e que as fará vislumbrarem a possibilidade de um benefício ou prejuízo pessoal, por isso os comportamentos derivados dessas reações imprevisíveis poderão ser externados de várias formas (Locke, 1976).

Há controvérsias sobre as associações diretas entre satisfação/realização no trabalho e alta produtividade, bem como entre insatisfação e produtividade reduzida, ressaltando-se, ainda, que existem elementos que podem baixar a produtividade individual mesmo diante de elevado grau de satisfação do trabalhador. A reação de um

indivíduo relacionada à adesão a eventos negativos dependerá de seus valores, suas percepções, suas crenças, suas dificuldades e oportunidades oferecidas naquela situação específica. Há um fenômeno referido como ausência psicológica, caracterizado por um comportamento passivo e desinteressado do trabalhador frente ao seu trabalho (Henne & Locke, 1985; Locke, 1969, 1976).

Segundo Gomes and Borba (2011), a gestão estratégica das organizações e dos seus recursos humanos salienta a vantagem que representa poder contar com pessoas envolvidas, empenhadas e dedicadas, conhecedoras dos objetivos organizacionais e com eles comprometidas, capazes de inovar – não se limitando, por isso, a obedecer, cumprir ou repetir – que estejam dispostas a dar o seu melhor e a fazer uso dos seus conhecimentos e das suas competências, contribuindo, assim, para o êxito e por esse mesmo êxito sendo reconhecidas e recompensadas. Quanto à realização de expectativas, na gestão estratégica das pessoas, destacamos dois tipos de variáveis: (a) as expectativas e as respostas da organização, ou seja, os objetivos e valores que o trabalhador espera ver realizados no contexto laboral e (b) as características que o ambiente organizacional oferece. Podemos inferir que a satisfação organizacional resulta da adequação entre as expectativas em relação à situação de trabalho e a resposta que a organização dá a essas expectativas (Lima, Monteiro, & Vala, 1995). Um modelo para analisar esse tipo de abordagem é o proposto por Nadler and Lawler (1983), com o modelo da discrepância, que se baseia no impacto na satisfação, da diferença entre o esperado e o obtido ao nível da situação de trabalho (Lima et al., 1995).

A satisfação/realização no trabalho tanto dos indivíduos quanto dos grupos são manifestações sociais resultantes da cultura organizacional (Lima et al., 1995). Essa cultura pode ser descrita como o conjunto de internalizações implícitas e explícitas, compartilhadas por um grupo, que condicionam as percepções, os pensamentos e as ações frente aos vários ambientes (Cunha, Rego, Cunha, & Cabral-Cardoso, 2007). Essa cultura organizacional pode ainda ser conceituada como um conjunto de valores e práticas, que serve de base para a construção de um sistema socializado de crenças, valores, normas e expectativas que modulam a forma de pensar e determinam a atitude e o comportamento dos trabalhadores.

Para Schwartz (2006), há dez tipos de valores universais, associados sempre a uma situação mais ampla e genérica e que se revelam pela manifestação de autodirecionamento, motivação, hedonismo, sucesso, poder, segurança, conformismo, tradição, benevolência e universalismo.

Vários estudos (Morey & Luthans, 1985; Neves, 2000; Newstrom, 2008; Porter et al., 1974), demonstram que a relação entre o nível de satisfação e a cultura não tem características universais, variando diante dos valores individuais, nos diversos países. No entanto, esses estudos não identificaram os reais motivos dessas diferenças.

Todavia, há controvérsias entre os estudiosos, quanto às associações entre a satisfação/realização no trabalho e à produtividade individual. Para alguns, há evidente reciprocidade; para outros, existem elementos que podem justapor a satisfação e a produtividade, sem que se possa reconhecer uma explícita interdependência (Henne & Locke, 1985; Locke, 1969, 1976).

Robbins (1999); Robbins et al. (2010) relata ser falsa a afirmação de que a felicidade dos funcionários seja determinante de maior grau de produtividade e mais elevado nível de realização pessoal. Em sua concepção, existe mais coerência a relação inversa: os funcionários mais produtivos apresentam maior nível de satisfação/realização pessoal e felicidade; com isso, podem ser merecedores de recompensas, reconhecimento, promoções e aumento de remuneração e produtividade. Entretanto, destaca que as organizações felizes são mais produtivas em consequência de todo o contexto corporativo envolvido.

Segundo Mota (2001), quando se aborda a realização no trabalho, nota-se o crescimento entre os profissionais de recursos humanos, a preocupação com o equilíbrio entre os resultados organizacionais e bem-estar do funcionário. Disso resulta que se faz cada vez mais necessário aos profissionais de todas as áreas o reconhecimento das ligações entre o trabalho e a saúde, a fim de adequar, convenientemente, as atividades laborais com todos os aspectos que contribuem para a realização pessoal no trabalho, em particular, e na vida em geral.

Diante do exposto, surge como óbvio que medidas de promoção à saúde devem ser adotadas pelas empresas e pelos organismos comunitários e públicos. Com essas ações, espera-se a minimização das dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores, para manter o bem-estar orgânico e social, posto que a insatisfação no trabalho é normalmente considerada como um factor determinante para o comprometimento da saúde física e mental dos trabalhadores em geral.

Síntese

As preocupações com o indivíduo e trabalho perduraram, segundo Rodrigues (2001), no século passado. Numa primeira fase, a atenção esteve voltada para a racionalização do trabalho, como factor preponderante de aumento da produtividade e, depois, proliferaram os estudos sobre o comportamento do trabalhador, quando inserido no contexto laboral, como determinante de satisfação no trabalho e na vida pessoal, com suas várias consequências para os trabalhadores e para as organizações que compõem o mercado de trabalho.

São mais amplamente discutidas, aceitas e divulgadas as concepções de satisfação no trabalho que têm como foco principal a importância dos eventos psicossociais vivenciados por uma pessoa em relação ao seu trabalho, como consequências da combinação de acontecimentos pretéritos, presentes ou futuros e suas circunstâncias factuais e temporais.

Um elevado nível de satisfação no trabalho, evidenciado por um saudável comprometimento afetivo com a organização empregadora, ao mesmo tempo em que deriva desse compromisso, também se manifesta, pela certeza da valorização do trabalhador oriunda de suas competências. Outros factores, quando presentes, no ambiente e nas relações de trabalho, como segurança e estabilidade do vínculo institucional, convivência gentil e colaborativa, possibilidade de envolvimento nos processos de decisão e execução das tarefas, são elementos promotores e garantidores

de satisfação pessoal e comprometimento do funcionário com a execução de seu trabalho e com a organização para a qual ele trabalha.

Alberto (2000) afirma que a sociedade considera o êxito profissional como um integrante necessário da felicidade pessoal e uma causa essencial da plena satisfação das necessidades psicossociais. Tal êxito se traduz em prazer de viver, de relacionar-se e ainda de inserir-se no processo que contribui para o bem-estar pessoal e o desenvolvimento da sociedade.

Marqueze and Moreno (2005), em artigo resultante de pesquisa sobre satisfação no trabalho, indicaram que o processo de satisfação do trabalhador, intrinsecamente conectado ao ambiente em que é realizado, resulta da complexidade dinâmica das interações dos componentes e condicionantes globais da vida e do trabalho e do controle do próprio trabalhador sobre esses fatores.

A lista das medidas usuais para a promoção da satisfação no trabalho é muito ampla. Merecem atenção especial as seguintes: adaptação do ambiente de trabalho às pessoas; adequação do salário à função exercida; cumprimento das leis trabalhistas; plano de carreira; oportunidades para atividades de lazer, esporte e relaxamento; programas de interação social; formação de uma equipe de saúde ocupacional para avaliar as situações de risco, adotando medidas preventivas e de apoio, entre outras.

A participação dos trabalhadores em todo o processo de busca da satisfação no trabalho, por meio de ações interdisciplinares e de alcance coletivo, visa à implantação de uma rede de recursos a ser gerenciada para promover a satisfação e evitar a insatisfação no trabalho.

Os estudos de Bergamini and Beraldo (1988), Ferreira et al. (2001), Txicolassonhi and Ambrósio (2015) permitem concluir que a satisfação ou insatisfação no trabalho pode assumir várias formas. A Insatisfação Estável é a situação na qual o trabalhador, apesar de insatisfeito, mantém seu nível de aspiração, não procura soluções capazes de sanar as dificuldades e acaba mergulhado num estado de permanente frustração e descontentamento. A Insatisfação Construtiva, definida por um posicionamento no qual

o trabalhador, apesar de sentir certo grau de insatisfação, usa de mecanismos de tolerância à frustração: procura manter as suas aspirações; opta por soluções criativas para os problemas enfrentados; visa a aumentar as perspectivas de melhorias da relação insatisfação/satisfação. Na situação de pseudosatisfação, o trabalhador, embora mantenha latente um nível mais elevado de aspiração, até chega a declarar-se satisfeito no seu trabalho, mas, na verdade, está alojado em uma acomodação insatisfeita, consequência da distorção da sua própria percepção da realidade e da falta de coragem de encetar esforços conducentes à melhoria da sua situação laboral. A Satisfação Resignada se manifesta mediante aceitação de um nível mediano de satisfação, mesclado com episódios de insatisfação pouco definidos. O trabalhador, porém, procura controlar seu nível de aspirações, adequando-se às condições reais oferecidas pelo trabalho atual. Na Satisfação Progressiva, verifica-se que o trabalhador está razoavelmente satisfeito com o seu trabalho, mas ainda mantém aspirações, visando atingir progressivamente níveis mais elevados. A Satisfação Estabilizada caracteriza-se pela situação na qual o trabalhador se sente satisfeito e procura manter o grau de satisfação conquistado e correspondente ao seu nível de aspirações.

Uma adequada inserção no mercado de trabalho configura-se, para uma pessoa, como importante oportunidade porque promove seu posicionamento social como indivíduo único (Alberto, 2000; Lunardi Filho, 1997). Entretanto, Locke (1969, 1976); Locke et al. (1984) é insistente em afirmar e reafirmar que a satisfação no trabalho exerce influência sobre a totalidade do ser humano, suscitando a alegria de viver e de relacionar-se porque se considera útil, bem remunerado, protagonista do próprio sucesso profissional e colaborador do progresso e bem-estar da sociedade.

PARTE II

Estudios Empíricos

Capítulo 5

ESTUDO 1: ANÁLISE PSICOMÉTRICA DOS INSTRUMENTOS E VALIDAÇÃO DOS CONSTRUTOS

Trataremos, neste capítulo, do estudo das propriedades psicométricas, relativas aos instrumentos eleitos para avaliar a satisfação, o bem-estar, a motivação, a percepção de sucesso acadêmico, a percepção do sucesso profissional e a personalidade de estudantes do ensino superior privado do Brasil. As características psicométricas de um instrumento são necessárias quando se pretende avaliar uma nova amostra, diferente da originalmente considerada na elaboração do instrumento (Almeida & Freire, 2017). Os instrumentos originais em análise no presente capítulo e respectivos autores foram os seguintes: Escala de Satisfação com a vida (Diener et al., 1985), Escala de Avaliação da Vivência Acadêmica (Vendramini et al., 2004), Escala de Afetos Positivos e Negativos (Watson et al., 1988), Escala de Percepção de Sucesso na Carreira (Costa, 2010), *Big Five Inventory* (John & Srivastava, 1999) e Escala de Orientação Geral de Causalidade (Deci & Ryan, 1985).

Neste capítulo, apresentaremos resultados das análises de fidelidade e de validade. Segundo Almeida and Freire (2017), a análise de fidelidade revela o grau de confiança sobre as informações logradas pelos instrumentos. Realizamos a análise fatorial para medir a validade do construto. Esse procedimento avalia se os instrumentos estão consoantes com a teoria e com os resultados obtidos em outras pesquisas (Almeida & Freire, 2017).

A realização do estudo psicométrico requer organização, procedimentos de adaptação e validação das medidas e coerência com os objetivos deste estudo. Dessa forma, temos seleção e caracterização da amostra, descrição dos instrumentos, dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

Objetivos

O presente estudo tem como objetivo principal avaliar as qualidades psicométricas dos instrumentos em análise, a fim de aferir a validade e a fidelidade. Segundo Almeida e Freire (2017), um instrumento pode ser adequado a uma população e não a outra, pois características particulares e eventualmente diferentes podem interferir na validade e fidelidade dos instrumentos (Field, 2005).

A realização da análise de fidelidade e de validade permite compreender se a proposta teórica do instrumento está adequada no presente estudo. Para tanto, em cada questionário, realizamos essas análises, para obter confiança nos resultados obtidos e compreensão se a estrutura fatorial dos instrumentos estava coerente com os fatores encontrados por seus autores originais.

Recorremos também à estatística descritiva para verificar, de forma resumida, as principais características da amostra considerada nas análises de fidelidade e validade do presente estudo.

Participantes

O estudo quantitativo trará resultados em termos de quantidade, intensidade e frequência. Assim sendo, permitirá a descrição e a explicação estatística das relações entre as variáveis, sendo a coleta de dados rigorosa para assegurar validade fidedigna. Nunnally e Bernstein (1994) recomendam 10 sujeitos por variável. Kline (2000) recomenda um mínimo de 100 participantes e uma razão mínima de dois sujeitos por variável. Dessa forma, a partir do instrumento com maior número de variáveis, o BFI – Big Five Inventory, que possui 44 afirmativas em formato de resposta tipo Likert de 5 pontos, definimos que a amostra do estudo piloto deveria aproximar-se de 220 participantes. A amostra obtida enquadra-se entre as recomendações de Nunnally e Bernstein (1994) e Kline (2000), ao alcançarmos 199 alunos.

Técnicas de amostragem.

As turmas foram selecionadas por meio da conveniência e disponibilidade, pela facilidade de acesso aos participantes. Os questionários foram aplicados aos estudantes selecionados e sua participação foi voluntária. A coleta foi realizada depois de apresentados os objetivos e o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), com os alunos em suas salas ou laboratórios.

As turmas participantes deste estudo foram escolhidas entre vários cursos disponíveis na Universidade (Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Direito e Engenharia) e entre os 2º. e 3º. anos dos cursos de quatro anos de duração, para salvaguardar os participantes do estudo definitivo, que seriam os últimos anistas.

Elaboramos o questionário a partir dos instrumentos selecionados para o presente trabalho e que será aplicado no estudo piloto. O questionário mostrou-se a opção ideal para a recolha de dados, tendo em vista alcançar um grande número de participantes e poder ser aplicado por meio de papel e lápis ou de instrumentos virtuais, como aplicativos ou *sites*. O objetivo de um questionário é recolher as variáveis relevantes para o estudo e a possibilidade de generalização (Hill & Hill, 2009).

Caracterização da amostra.

Para a caracterização da amostra, consideramos as variáveis indicadas pela revisão bibliográfica relevantes para a adaptação e o desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: sexo, idade, curso, ano do curso, residência, família, estado civil, escolaridade dos pais, coletados pelo questionário sociodemográfico.

Participaram no estudo piloto 214 alunos: destes, foram eliminados 15, por não completarem o questionário ou por repetirem o preenchimento, notadamente por problemas de acesso à *internet*.

Em seguida, apresentaremos a caracterização da amostra em função de sexo, faixa etária, variáveis pessoais e familiares (Tabelas 1 a 7).

Tabela 1. Caracterização da amostra em função de sexo, faixa etária e etnia

	Sexo		Faixa Etária			Etnia				
	M	F	17-25	26-30	31-65	Amarelo	Branco	Indígena	Negro	Pardo
N	111	88	165	21	13	3	129	2	13	52
%	56%	44%	83%	11%	7%	2%	65%	1%	7%	26%

Tabela 2. Estado Civil, PNE, filhos e moradia dos alunos

	Variáveis de Família e Filhos								
	PNE		Estado Civil				Filhos		
	Sim	Não	Casado	Separado	Solteiro	Viuvo	Não	1	2
N	1	198	20	1	178	0	182	12	5
%	1%	99%	10%	1%	89%	0%	91%	6%	3%

	Moro com (moradia):				
	Pais	Esposa	Parente	Estudantes	Sozinho
N	152	24	7	5	11
%	76%	12%	4%	3%	6%

Como podemos verificar (Tabela 1), o sexo masculino representa 56% da amostra, e o feminino, 44%, sendo revelador da maior presença de cursos nos quais existe uma concentração maior de homens, como as engenharias. A faixa etária de 17-25 anos apresenta maior quantidade de indivíduos, o que era esperado para uma amostra de alunos universitários e uma prevalência de brancos sobre outras etnias. A inclusão de Portador de Necessidade Especial (PNE) no ensino superior do Brasil é uma obrigação por força de lei, porém, na coleta, foi identificada somente uma pessoa. Os solteiros são maioria (Tabela 2), dado coerente com o momento de vida e estudo de alunos universitários; 91% não têm filhos, e 76% moram com os pais.

A seguir, temos a caracterização da amostra (Tabela 3) em função do ensino médio e tipo de instituição.

Tabela 3. Ensino médio: tipo e modelo de mantenedora

	Tipo de Ensino Médio				Ensino Público ou Particular		
	Normal	Supletivo	Técnico	EJA	Público	Particular	
N	155	3	38	3	109	90	
%	78%	2%	19%	2%	55%	45%	

O ensino médio no Brasil tem várias subdivisões: supletivo ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertado para pessoas as quais não têm idade adequada para o curso regular; técnico, opção para a formação profissionalizante; e regular, com 78% dos alunos da amostra. A educação no Brasil pode ser pública, oferecida pelo estado gratuitamente, ou particular, oferecida por instituições particulares as quais cobram pelos serviços. A amostra (Tabela 4) apresentou 55% de alunos oriundos do ensino público e 45% do ensino particular, condição comum nas IES particulares, que oferecem mais vagas e oportunidades que as IES públicas e gratuitas.

A partir das respostas ao questionário, verificamos que 97% desses alunos escolheram livremente os seus cursos, e 3% estão em um curso escolhido por outra pessoa (Tabela 4); 91% cursavam predominantemente o período noturno e estavam distribuídos entre o 1º, 2º e 3º anos em Administração (46%) e Engenharia Civil (26%) (Tabela 5).

As Tabelas 4, 5, 6 e 7 caracterizam a amostra para curso, período, opção, ano do curso, renda, condição laboral e formação dos pais.

Tabela 4. Sobre o curso superior, período, processo de escolha do curso, ano em que está no curso

Período do Curso Superior			Escolheu seu o Curso Superior?		Ano do Curso		
	Manhã	Noite	Sim	Não	1º	2º	3º
N	18	181	193	6	102	92	5
%	9%	91%	97%	3%	51%	46%	3%

Tabela 5. Cursos representados na amostra

	Administração	Ciências Biológicas	Ciências Contábeis	Direito	Engenharia Civil	Engenharia da Computação	Engenharia do Petróleo	Engenharia Mecânica	Engenharia Produção	Engenharia Química
N	91	1	15	3	52	10	1	7	1	18
%	46%	1%	8%	2%	26%	5%	1%	4%	1%	9%

Tabela 6. Renda da família em Reais (R\$) e formação dos pais

	Até R\$ 3000	De R\$ 3 a 6000	Acima de R\$ 6000
N	71	84	44
%	36%	42%	22%

Formação dos Pais										
Mãe					Pai					
Não Possui	Básico	Médio	Superior	Pós	Não Possui	Básico	Médio	Superior	Pós	
N	90	12	36	16	45	91	8	36	20	44
%	45%	6%	18%	8%	23%	46%	4%	18%	10%	22%

Tabela 7. Síntese da situação laboral do aluno, renda, tempo de trabalho e vínculo com o trabalho

Trabalho e Renda								
Trabalha			Na área de Formação		Renda do Aluno			
	Sim	Não	Sim	Não	Até R\$ 1mil	De R\$ 1 a 2mil	Acima de R\$ 2mil	
N	166	33	111	88	84	80	35	
%	83%	17%	56%	44%	42%	40%	18%	

Anos a trabalhar					Vínculo				
	1	2	3	4 ou +	Autônomo	Estagiário	Empresário	CLT	Não trabalho
N	39	34	22	71	15	50	11	91	32
%	20%	17%	11%	36%	8%	25%	6%	46%	16%

A renda familiar dos componentes da (Tabela 7) amostra é de até R\$ 6.000 para 78% dos casos, conforme Tabela 6; os pais dos entrevistados não possuíam formação em nenhum nível para 45% dos casos (Tabela 6); 83% já trabalham, sendo que 56%, na área do curso; a renda obtida vai até R\$ 2.000 em 82% dos casos. Para 46%, o vínculo com as empresas é de consolidação das leis do trabalho (CLT), tipo formal e legalizado.

As respostas foram coletadas em laboratórios ou por meio de celulares, presencialmente, em sala de aula, no período de 25/09/2014 a 21/10/2014.

A fim de garantir uma amostra heterogênea, incluíram-se participantes de diferentes cursos e ciclos de estudo.

Instrumentos

Para este estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos: Escala de Satisfação com a vida (Diener et al., 1985), Escala de Avaliação da Vivência Acadêmica (Vendramini et al., 2004), Escala de Afetos Positivos e Negativos (Watson et al., 1988), Escala de Percepção de Sucesso na Carreira (Costa, 2010), Big Five Inventory (John & Srivastava, 1999) e Escala de Orientação Geral de Causalidade (Deci & Ryan, 1985), apresentados a seguir.

Escala de satisfação com a vida (ESV).

A satisfação com a vida é considerada como um dos principais indicadores de bem-estar subjetivo, avaliada como uma medida geral ou como referência a áreas importantes da vida, exemplo do trabalho e da família. Para avaliar a satisfação com a vida, utilizamos a Escala de satisfação com a vida - ESV; (Diener et al., 1985), um instrumento de autor relato, constituído por cinco itens, os quais avaliam a satisfação com a vida; a ESV apresentou um α de .87, nos estudos originais de (Pavot & Diener, 1993). As instruções solicitam que os sujeitos respondam às afirmações em uma escala Likert de 7 pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente).

A Escala de satisfação com a Vida (ESV) tem o propósito de medir a forma como as pessoas avaliam itens de natureza global, os quais indicam o julgamento geral da satisfação que as pessoas percebem em suas vidas. Trata-se de uma escala unifatorial, isto é, seus itens cobrem um só fator (Satisfação com a Vida), e possui a vantagem de ser simples e breve (Diener et al., 1985). Pode ser utilizada em diferentes grupos, como estudantes universitários (Diener et al., 1985), e em diversas línguas, conforme apresentado por Oliveira, Costa, and Rodrigues (2008), em seu artigo sobre satisfação com a vida de PNE, no Brasil.

Está evidenciado que a medida da ESV cobre um dos componentes fundamentais desse bem-estar: o cognitivo (Gouveia, Barbosa, Andrade, & Carneiro, 2005).

Escala de percepção de sucesso acadêmico (EPSA).

O sucesso acadêmico pode ser objetivo, em relação a notas e/ou critérios de avaliação, ou subjetivo, segundo a percepção do aluno quanto ao sucesso alcançado. Esse sucesso pode apresentar os dois eixos importantes, ou seja, um de autoavaliação do sucesso obtido pelo aluno e o outro sobre sua percepção de sucesso ao comparar-se com os resultados obtidos pelos colegas. A presente escala foi elaborada de raiz para o presente estudo, tendo em consideração a necessidade de uma medida de avaliação subjetiva de sucesso acadêmico, para além da objetiva, medida por meio dos resultados escolares.

A construção desse instrumento partiu da análise de conteúdo e da compreensão do discurso dos alunos ao se avaliarem perante seus resultados e/ou compararem seus resultados com os de seus colegas. Dessa organização, identificamos um conjunto de indicadores, a saber: percepção de sucesso e sucesso comparado. Procedeu-se, ainda, a uma comparação entre a literatura e a análise de outros instrumentos de avaliação do sucesso percebido para refinar o modelo proposto. Como podemos verificar na Figura 8, o instrumento revisado ficou com nove itens, sendo oito para avaliar a percepção de sucesso acadêmico e um para avaliar o sucesso comparado.

Figura 8. Enunciado da Escala de Percepção do Sucesso Acadêmico (EPSA)

EPSC_JF_Satis_Notas = Estou satisfeito com os RESULTADOS (Notas) que tenho alcançado em minha Faculdade
EPSC_JF_Satis_Progress = Estou satisfeito com o PROGRESSO da minha aprendizagem nesta faculdade
EPSC_JF_Satis_Amigos = Estou satisfeito com os AMIGOS que fiz e mantenho na faculdade
EPSC_JF_Progre_Estudios = Estou satisfeito com o PROGRESSO que tenho feito nos meus ESTUDOS na Universidade
EPSC_JF_Progre_Objetoivos = Estou satisfeito com o PROGRESSO que tenho realizado em direção aos meus OBJETIVOS de carreira
EPSC_JF_Desv_Pessoal = Estou satisfeito com o PROGRESSO que tenho feito em meu DESENVOLVIMENTO PESSOAL, resultado da minha PRESENÇA nas aulas da Universidade
EPSC_JF_Habilidades = Estou satisfeito com o PROGRESSO que tenho alcançado na aquisição de novas HABILIDADES (COMPETENCIAS) na Universidade
EPSC_JF_Sucesso_Academico = Estou satisfeito com o SUCESSO ACADÊMICO que tenho alcançado na Universidade

Os itens da EPSA foram discutidos com juízes e revisados com colegas e alunos para ajustes na compreensão do que pretendíamos medir, isto é, a percepção do sucesso. As oito afirmações da EPSA são respondidas em uma escala Likert de cinco pontos, variando entre 1 (Muito Insatisfeito) a 5 (Muito Satisfeito). O indicador do sucesso

comparado foi avaliado por meio das seguintes possibilidades de resposta: Sucesso muito inferior aos meus colegas (1); Sucesso inferior aos meus colegas (2); Sucesso equivalente aos meus colegas (3); Sucesso Superior aos meus colegas (4); e Sucesso muito superior aos meus colegas (5).

Escala de avaliação da vivência acadêmica (EAVA).

A EAVA, elaborada por (Vendramini et al., 2004), tem como objetivo captar a autopercepção dos estudantes sobre sua vivência universitária, por meio de itens que envolvem questões contextuais, interacionais e pessoais. É composta de 34 itens, com cinco fatores designadamente: ambiente universitário, condições para o estudo, habilidade do estudante, envolvimento em atividades não obrigatórias e compromisso com o curso. Os itens da escala foram dispostos em uma escala Likert de cinco pontos, sendo: discordo totalmente (1 ponto), discordo na maioria das vezes (2 pontos), discordo e concordo em igual proporção (3 pontos), concordo na maioria das vezes (4 pontos) e concordo totalmente (5 pontos). A pontuação mínima possível é de 34 pontos e a máxima, de 170 pontos.

Segundo Vendramini et al. (2004), em seu estudo original no Brasil, os alfas identificados foram: (alfa de Cronbach standardizado): .79 para o compromisso com curso, .71 para o envolvimento em atividades não obrigatórias, .80 para a habilidade do estudante, .63 para as condições para o estudo e .73 para o ambiente universitário. No estudo de Santos et al. (2011) os valores de alfa de Cronbach foram os seguintes: .78 para o compromisso com curso, .71 para o envolvimento em atividades não obrigatórias, .80 para a habilidade do estudante, .73 para as condições para o estudo e .72 para o ambiente universitário.

No presente estudo (piloto), os coeficientes alfas formam os seguintes: .77 para o compromisso com curso, .67 para o envolvimento em atividades não obrigatórias, .75 para a habilidade do estudante, .55 para as condições para o estudo e .55 para o

ambiente universitário. Segundo Hill e Hill (2009), duas subescalas apresentaram valores razoáveis entre .70 a .80, e as outras três apresentaram valores baixos.

Escala de afetos positivos e negativos (PANAS).

A Escala de Afetos Positivos e Negativos, desenvolvida por Watson, Clark e Tellegen (1988), tem como objetivo avaliar a componente afetiva do bem-estar subjetivo. A escala original, constituída por 20 itens, os quais pretendem avaliar o afeto positivo (10 itens) e o afeto negativo (10 itens), é apresentada em uma escala de Likert, a qual varia entre 1 (muito pouco ou nada) e 5 (muitíssimo). Dos vinte itens, dez pertencem à componente positiva/Afeto Positivo (e.g., entusiasmo, inspiração, interesse) e os outros dez à componente negativa/Afeto Negativo (e.g., irritação, medo, nervosismo) (Watson et al., 1988).

Foi considerada, para este estudo, a versão portuguesa da PANAS (Simões, 1993), revisada para 22 itens. Onze avaliam a afetividade positiva e 11 a afetividade negativa. Essa versão possui um item a mais em cada componente, em comparação à escala original da PANAS. (Simões, 1993) verificou um alfa de Cronbach de .82 para a subescala do afeto positivo e .85 para a subescala de afeto negativo.

Escala de percepção de sucesso na carreira (EPSC).

O Trabalho de Costa (2010) propôs a construção e validação de uma escala brasileira para avaliar a Percepção de Sucesso na Carreira (PSC), estruturada a partir de escalas e estudos internacionais os quais visam a avaliar o sucesso na carreira pela percepção do trabalhador. Foram referências para essa escala as definições de sucesso na carreira interna (Schein, 1978), intrínseca (Sturges, 1999) ou subjetiva (Judge et al., 1995).

Segundo Costa (2010), essa escala tem subjacente que as carreiras são dinâmicas (Schein, 1978) e, portanto, cíclicas e dependentes das famílias, dos objetivos,

da decisão e dos valores das pessoas na avaliação de suas carreiras ao longo da vida. Considera, também, o sucesso como um conceito avaliativo e depende de quem realiza a avaliação (Judge et al., 1995). Dessa forma, segundo Costa (2013), o sucesso na carreira é um constructo social e dinâmico, sedimentado pelos contextos individuais e pela comparação aos resultados alcançados por outros indivíduos (Dries et al., 2008; Heslin, 2003).

Em seu estudo de construção e validação do instrumento, Costa (2010) estabeleceu três grandes eixos aglutinadores em relação ao construto de sucesso e carreira. O primeiro é composto por remuneração (Remuneração) e posição hierárquica (Hierarquia e Promoção); o segundo relaciona-se aos sentimentos de valor pessoal atinentes à carreira, tais como: competência, cooperação, contribuição, identidade, desenvolvimento, valores, empregabilidade e criatividade; terceiro, equilíbrio entre vida e trabalho. Na proposta de Costa (2010) e a partir de (Judge et al., 1995), esses eixos são organizados como: Objetivo, Subjetivo e Equilíbrio entre Vida e Trabalho. Segundo Costa (2010), o sucesso objetivo é mensurado por métricas observáveis, e o sucesso subjetivo, por sentimentos de realização e satisfação. Entretanto, em seu instrumento, ambas são subjetivas, pois consideram unicamente as respostas ao questionário, não sendo avaliados os resultados objetivamente atingidos.

A versão final da escala ficou organizada em 54 itens, distribuídos por 11 dimensões, contendo três eixos aglutinadores: sucesso objetivo, sucesso subjetivo e fatores independentes. O eixo Sucesso Objetivo compreende as dimensões Hierarquia e Promoção (cinco itens) e Remuneração (quatro itens). O Sucesso Subjetivo engloba as dimensões competência (seis itens), contribuição (cinco itens), cooperação (cinco itens), criatividade (três itens), desenvolvimento (cinco itens), empregabilidade (três itens), identidade (cinco itens) e valores (três itens). Os fatores Independentes consistem na dimensão Equilíbrio entre vida e trabalho (quatro itens); constam, ainda, do instrumento seis itens, os quais não apresentaram saturação nos fatores acima referidos, tendo sido excluídos pelo autor da escala. O estudo original de Costa (2010) revelou os seguintes alfas: .85 para a competência, .81 para cooperação, .87 contribuição, .72 criatividade, .81 para desenvolvimento, .76 para empregabilidade, .84 para identidade, .68 para valores,

.69 para equilíbrio vida-trabalho, .79 hierarquia e promoção e .84 para remuneração. O estudo de Rocha (2013) apresentou os seguintes valores de alfa de Cronbach: .76 competência, .70 para cooperação, .79 contribuição, .59 criatividade, .78 para desenvolvimento, .68 para empregabilidade, .76 para identidade, .61 para valores, .66 para equilíbrio vida-trabalho, .79 hierarquia e promoção e .71 para remuneração.

Big five inventory (BFI).

Na perspectiva de John e Srivastava (1999), a estrutura do Big Five Inventory (BFI) captura as comunalidades necessárias para descrever o sistema da personalidade num modelo mensurável. O BFI tem demonstrado relevância depois de sua tradução e aplicação em diferentes amostras de diferentes idades e diferentes contextos. Caprara, Barbaranelli, Bermúdez, Maslach e Ruch (2000) referem que o BFI está suficientemente validado para o estudo da personalidade. Segundo Gomes, a partir da década de 90, incrementaram-se os estudos do Big Five com populações brasileiras (Gomes & Golino, 2011).

Segundo Trull e Widiger (2013), o BFI acumulou um considerável apoio empírico, ao apresentar estabilidade ao longo da vida e validade transcultural, por meio dos estudos desenvolvidos em línguas diferentes, nas principais regiões do mundo. Os domínios e traços do BFI mostraram-se úteis na previsão de um número substancial de resultados importantes da vida, positivos e negativos, tais como o bem-estar subjetivo, o sucesso acadêmico, o desemprego e a satisfação no trabalho (Ackerman, Chamorro-Premuzic, & Furnham, 2011; Hakimi et al., 2011; Laidra, Pullmann, & Allik, 2007; Nettle & Robins, 2007).

O *Big Five Inventory* (BFI) é composto por quarenta e quatro pequenas frases, baseadas em traços das cinco grandes dimensões propostas pelo modelo de McCrae e Costa (1996). Utiliza uma escala de resposta do tipo Likert, de cinco pontos, oscilando entre discordo totalmente e concordo totalmente. A pontuação pode variar entre 44 e 220 (John, Donahue, & Kentle, 1991).

No estudo original de John e Srivastava (1999), revelam-se os alfas de Cronbach estandardizados de .88 para extroversão, .79 para amabilidade, .82 para conscienciosidade, .84 para neuroticismo e .81 para a abertura a experiência. Em um estudo realizado por Joshamloo e Afshari (2011), os resultados revelaram bons indicadores de consistência interna, apresentando valores de .68 para a extroversão, .64 para a amabilidade, .75 para conscienciosidade, .80 para o neuroticismo e .77 para a abertura a experiência. Na China, Leung, Wong, Chan, & Lam, (2013) revelaram os seguintes valores de alfa: .72 para a extroversão, .69 para a amabilidade, .71 para a conscienciosidade, .81 para o neuroticismo e .77 para a abertura a experiência. No Brasil, Andrade (2008) revelou os seguintes valores de alfa de Cronbach: .75 para a extroversão, .69 para a amabilidade, .64 para a conscienciosidade, .75 para o neuroticismo e .65 para a abertura a experiência.

Escala de orientação geral de causalidade (EOGC).

Para Deci e Ryan (2000a), estar motivado é ser movido a fazer algo; é sentir o ímpeto para a realização. A teoria analisada, embasadora dessa concepção, é a Teoria de Autodeterminação (Edward L. Deci & Richard M. Ryan, 1985), a qual propõe distinguir os tipos de motivação, a partir dos motivos ou objetivos que emergiram em uma ação.

Deci e Ryan (1985), com base nos estudos de Heider (2013) e de Charms (1984), identificaram os lócus das motivações. Dessa forma, estabeleceram as bases para o desenvolvimento da escala de orientação de causalidade e suas respectivas subescalas, designadamente: orientação autônoma, controlada e impessoal.

A Escala de Orientações Gerais de Causalidade (EOGC), em inglês, *General Orientation Causality Scale*, foi elaborada por Deci e Ryan (1985) e consiste em pequenas vinhetas, as quais descrevem diferentes situações, existindo três respostas possíveis para cada uma das situações que correspondem a cada um dos três tipos de orientações de causalidade, designadamente a autônoma (A), a controlada (C) e a impessoal (I). Para responder, deve-se marcar a intensidade da resposta por meio de

uma escala de Likert de 7 pontos (1 e 2 – muito pouco provável; 3, 4, 5 – moderadamente provável; 6 e 7 – muito provável). A avaliação do questionário é feita pela soma das respostas em cada item, para cada uma das três dimensões, podendo os valores de cada subescala variar entre 12 e 84 pontos. Deci e Ryan (1985) apresentam valores de consistência interna bastante satisfatórios para as três subescalas, com valores de .74, .69 e .74, respectivamente para as dimensões de autonomia, controle e impessoal.

Procedimentos

Inicialmente, foi construída uma versão do questionário com todos os instrumentos. Em seguida, procedeu-se à análise qualitativa dos itens: consultando um grupo de estudantes e colegas. Foi solicitado a esse grupo que avaliasse a clareza do questionário e os aspectos da compreensão dos alunos que seriam inqueridos posteriormente. Esse procedimento objetivou avaliar a formulação das questões (clareza e forma), buscando prever o modo como os alunos interpretarão o questionário para identificar possíveis ambiguidades de formulação e conteúdo. A partir da reflexão realizada, procedemos a pequenas alterações sem grande expressão, não havendo necessidade de qualquer alteração nas versões escolhidas dos instrumentos. Todos já apresentavam versões em português ou eram originalmente brasileiros.

Após a escolha dos instrumentos devidamente enquadrados na proposta de estudo, foi elaborado um documento para ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com humanos. Em virtude de o estudo vir a ser realizado com uma amostra brasileira, encaminhou-se a proposta de estudo ao CEP responsável pela região geográfica escolhida. Os CEP do Brasil estão organizados pelo Ministério da Saúde, por meio da plataforma Brasil, disponível em <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>. Nesse portal, são avaliados aspectos técnicos da pesquisa, aspectos metodológicos e impacto da pesquisa sobre seres humanos.

A escolha do *Survey Monkey*, disponível em www.monkeysurvey.com, como ferramenta para coleta de dados, apresentou uma série de facilidades, pois garantia pontos de controle para compreender detalhes como: o aluno abandonou, ou esqueceu de preencher; o respondente esqueceu de identificar-se ou não desejava se identificar. Ainda sobre o *Survey Monkey*, apresentava ferramentas de monitoramento de respostas e gráficos de apoio para avaliações rápidas, guarda dos dados já organizados e tabulados para envio ao *software* e análise estatística SPSS, *Statistical Package for Social Science* da IBM.

A presente proposta de estudo recebeu autorização formal da reitoria da Universidade para realização da pesquisa, dentro do ambiente acadêmico, com os alunos que consentissem. Posteriormente, foi submetida ao Comitê de Ética; depois de sua aprovação, visitaram-se diretores e coordenadores de curso para explicar o estudo e avaliar a melhor forma de realizar a coleta de dados. Definido o roteiro de visitas e as turmas escolhidas, preparou-se um discurso de apresentação do estudo aos alunos, antes da aplicação. Foram explicados os objetivos da pesquisa, o caráter voluntário da participação e o sigilo de suas respostas e identidades. Seguindo as práticas solicitadas pelo Comitê de Ética, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado e explicado aos participantes. Depois do consentimento dos alunos, os instrumentos foram aplicados de forma coletiva em sala de aula, levando em média 30 minutos.

Durante o período de 25/09/2014 a 21/10/2014, obtivemos 214 respostas aos diferentes questionários. Esse número foi considerado adequado em função dos objetivos do estudo piloto. A bateria de instrumentos foi colocada na plataforma *Survey Monkey*, disponível em www.surveymonkey.com. O processo de coleta foi presencial. Os pesquisados foram orientados, antes da pesquisa, sobre: os objetivos da investigação, o termo de consentimento livre esclarecido, a duração média do preenchimento do questionário, o acesso aos resultados e a importância da participação consciente e voluntária, tendo em seguida recebido o endereço eletrônico para o preenchimento do questionário.

Realizamos uma análise prévia dos dados e excluimos da amostra os participantes que não responderam a todos os instrumentos ou deixaram uma percentagem de itens por responder superior a 10%. Para o tratamento estatístico e análise de dados, utilizamos a versão 23.0 do SPSS.

Recorremos a técnicas de estatística descritiva, à análise da consistência interna e à análise fatorial exploratória.

A estatística descritiva permite compreender alguns aspectos da amostra, como assimetria e curtose. Segundo Marocô (2014), a distribuição da amostra em torno da média e seus valores mínimos e máximos permite a caracterização da assimetria e da curtose. Uma distribuição é simétrica se todos os seus valores estão entre -1.96 e 1.96 para a significância de $.05$. Caso os valores sejam inferiores a -1.96 , temos uma assimetria negativa; caso sejam superiores a 1.96 , temos uma assimetria positiva (Pestana & Gageiro, 2014). Quanto à distribuição da variável, Marocô (2014) postula que a curtose identifica o grau de achatamento da curva em relação a uma distribuição normal. É mesocúrtica para os valores entre -1.96 e 1.96 ; para valores inferiores -1.96 , platicúrtica; e para valores superiores 1.96 , leptocúrtica (Pestana & Gageiro, 2014).

Finalmente, realizamos a análise fatorial exploratória com o objetivo de explicar a correlação entre as variáveis observadas (Pestana & Gageiro, 2014), identificar grupos de itens associados a cada fator e explicar a variância de cada fator (Almeida & Freire, 2017). A análise fatorial exploratória foi realizada pela extração dos componentes principais e posterior rotação ortogonal. Para obter um conjunto mais conciso de variáveis quantitativas correlacionadas (Pestana & Gageiro, 2014), a extração dos fatores foi realizada a partir do critério do valor próprio superior a 1 (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2009). Também avaliamos o ponto de inflexão da curva apresentado nos gráficos de *scree plot*.

A inclusão dos itens a um fator seguiu o mesmo critério estabelecido pelos autores dos instrumentos utilizados, considerando itens que apresentam saturação igual ou superior a $.30$ (Kline, 2000; Loewenthal, 2001; Nunnally & Bernstein, 1994).

Os valores da comunalidade também foram analisados (J. Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006), sendo recomendado considerar os valores acima de .50, por indicar que boa parte da variância dos resultados dos itens é explicada pela solução fatorial encontrada. Segundo Worthington e Whittaker (2006), a eliminação do item deve ser considerada somente quando seu valor estiver abaixo de .40. Entretanto, a análise da comunalidade deve ser complementar à análise da retenção dos itens (Worthington & Whittaker, 2006).

Para a análise fatorial, realizamos também o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e de esfericidade de Bartlett. Esses testes permitem aferir a qualidade das correlações entre as variáveis e continuar com a análise fatorial (Pestana & Gageiro, 2014). A saber, KMO inferior a .50 é inaceitável; entre .50 e .60, meramente aceitável; entre .60 e .70, medíocre; entre .70 e 80, médio; entre .80 e .90, bom; entre .90 e 1.00, excelente, quando considerado um $p < .05$ para a amostra (Marôco, 2014).

A consistência interna foi analisada a partir do alfa de Cronbach. Esse procedimento é amplamente aceito para o estudo métrico de uma escala e sua fidelidade (Maroco & Garcia-Marques, 2006), o valor do alfa é uma estimativa da fiabilidade dos dados e um indicativo da precisão do instrumento (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Dessa forma, para estudar a fidelidade das dimensões dos instrumentos, obtivemos o alfa de Cronbach (α) de cada dimensão e item. Obtivemos a média, o desvio-padrão e as correlações item-total corrigidas e os alfas corrigidos para as diferentes dimensões dos diferentes instrumentos utilizados no presente estudo.

Finalmente, procedemos ao cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson para analisar as relações das dimensões dos vários instrumentos considerados.

Em seguida, apresentaremos os resultados para cada um dos instrumentos aplicados neste estudo. O tratamento dos dados foi realizado com apoio do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 23.

Apresentação, análise e discussão dos resultados

Nas tabelas seguintes, apresentamos os resultados da estatística descritiva, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

Para a avaliação psicométrica do instrumento, procedeu-se a um estudo exploratório dos dados para averiguar a normalidade da distribuição dos resultados e a homogeneidade da variância, em particular os de natureza paramétrica de determinadas condições: normalidade da distribuição e homogeneidade da variância dos dados (Hill & Hill, 2009; Howell, 2012; Maroco & Garcia-Marques, 2006; Pestana & Gageiro, 2008), a análise dos quocientes de simetria e de curtose, com a finalidade de avaliar as características de distribuições para os diferentes grupos. Face aos resultados obtidos, apresentam-se as opções tomadas, assim como a sua fundamentação.

Estatística descritiva, consistência interna e correlação entre subescalas dos instrumentos.

A Tabela 8 apresenta as estatísticas dos instrumentos: média, desvio-padrão, valores mínimo e máximo, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach corrigido para os cinco itens que compõem a Escala de Satisfação com a Vida (ESV).

Tabela 8. ESV - Estatísticas descritivas dos itens, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
ESV_1	5.13	1.46	1.00	7.00	-.80	.17	.76	.78
ESV_2	5.30	1.51	1.00	7.00	-.96	.30	.61	.82
ESV_3	5.52	1.46	1.00	7.00	-1.12	.57	.73	.79
ESV_4	5.61	1.31	1.00	7.00	-1.18	1.64	.69	.80
ESV_5	4.76	1.86	1.00	7.00	-.45	-1.00	.52	.86

** p < .01

Pela análise da Tabela 8, verificamos que os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item ESV_4 (*Dentro do possível, tenho conseguido as coisas importantes*

que quero na vida), em relação aos outros itens (M = 5.61; SD = 1.31), e a mais baixa no item ESV_5 (*Se pudesse viver uma segunda vez, não mudaria quase nada na minha vida*) aprestou a menor pontuação (M = 4.76; SD = 1.86). Podemos igualmente verificar que as correlações dos itens com o total da escala oscilam entre .52 e .76, todas superiores ao valor mínimo de .30, tal como sugerido por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008).

Quanto às suas características psicométricas, a subescala foi considerada nesta fase boa, revelando um valor de consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .84, valor próximo ao valor indicado no estudo original da ESV que foi de .87 (William Pavot & Diener, 1993).

A Tabela 9 apresenta a análise da Escala de percepção de Sucesso Académico – EPSC e suas subescalas: percepção de sucesso e sucesso comparado.

Tabela 9. EPSC - Estatísticas descritivas dos itens, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
EPSC_JF_Satis_Notas	3.41	1.01	1.00	5.00	-.49	-.04	.73	.87
EPSC_JF_Satis_Progress	3.65	0.86	1.00	5.00	-.78	.78	.75	.87
EPSC_JF_Satis_Amigos	4.17	0.88	1.00	5.00	-1.12	1.49	.34	.91
EPSC_JF_Progre_Estudios	3.48	0.94	1.00	5.00	-.68	.40	.75	.87
EPSC_JF_Progre_Objetivos	3.58	0.96	1.00	5.00	-.57	.12	.58	.89
EPSC_JF_Desv_Pessoal	3.63	0.97	1.00	5.00	-.88	.78	.74	.87
EPSC_JF_Habilidades	3.68	0.87	1.00	5.00	-.68	.94	.70	.88
EPSC_JF_Sucesso_Academico	3.43	0.93	1.00	5.00	-.55	.13	.78	.87

** p < .01

Observando-se a Tabela 9, percebe-se que os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item *satisfação com os amigos*, (M = 4.17; SD = 0.88), e a mais baixa no item *satisfação com as notas*, que apresentou a menor pontuação (M = 3.41; SD = 1.01). Ao verificarmos as correlações dos itens com o total da escala, os valores oscilam entre

.34 e .78, todas superiores ao valor mínimo de .30, (Cronbach, 1984). A distribuição é descrita como mesocúrtica porque seus valores se situam entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa. Seus escores são inferiores a zero, revelando um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008).

Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado nesta fase muito bom, revelando um valor de consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .89.

A Tabela 10 apresenta a EPSA – sucesso comparado.

Tabela 10. EPSA – Sucesso comparado.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Alfa de Cronbach
EPSC_JF_Suc_compa	3.43	0.79	1.00	5.00	-.06	.10	.79

O sucesso comparado, Tabela 10, recebeu uma escala de 5 pontos com as alternativas: *1- Sucesso muito menor; 2- Sucesso menor; 3- Sucesso igual; 4- Sucesso maior; e 5- Sucesso muito maior*. Os inquiridos revelaram média = 3.43; SD =.88. Essas alternativas são coerentes com o objetivo do enunciado, ou seja, capturar do aluno sua percepção de sucesso comparado, uma das formas de entender e medir o sucesso. A maior concentração das respostas situou-se entre os itens 3 a 5, com 90%, possivelmente relacionado com a condição de alunos do último ano, detentores de histórico escolar, conhecedores de suas capacidades e do desempenho dos colegas. A distribuição das respostas apresenta assimetria negativa e mesocúrtica. O alfa de Cronbach obtido foi de .79, considerado adequado e superior ao valor limite de .70, estabelecido na literatura.

A EPSA possui duas subescalas: percepção de sucesso acadêmico (M = 3.63; SD = .94) e subescala de sucesso comparado (M= 3.43; SD .79). Ambas as subescalas apresentaram distribuição mesocúrtica, respectivamente assimetria positiva e negativa.

Apresentamos, a seguir, a análise da Escala de Avaliação da Vivência Acadêmica (EAVA) e suas subescalas: compromisso com o curso, habilidade do estudante,

envolvimento em atividades não obrigatórias, condições para o estudo e ambiente universitário.

A Tabela 11 revela estatística descritiva, assimetria, curtose e alfa de Cronbach para a EAVA – Compromisso com o curso.

Tabela 11. EAVA – Compromisso com curso. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
EAVA_Compr_INV_2	3.85	1.28	1.00	5.00	-.90	-.39	.54	.74
EAVA_Compr__3	4.19	0.83	1.00	5.00	-1.36	2.72	.43	.76
EAVA_Compr_INV_16	3.81	1.11	1.00	5.00	-.84	.02	.47	.75
EAVA_Compr__17	4.03	1.00	1.00	5.00	-1.02	.59	.63	.72
EAVA_Compr__22	4.11	0.78	1.00	5.00	-1.33	3.46	.42	.76
EAVA_Compr_INV_24	4.33	0.91	1.00	5.00	-1.67	3.01	.51	.74
EAVA_Compr__34	3.99	0.95	1.00	5.00	-1.34	2.29	.50	.75

** p < .01

Os resultados revelados pela Tabela 11 mostra o valor mais elevado da média elevada no item *A área profissional do meu curso não me interessa* do que outros itens (M= 4.33; SD = .91). O item *Tenho dúvidas se optei pelo curso certo* apresentou a menor pontuação (M= 3.85; SD 1.28). As correlações dos itens oscilam entre .42 e .63, e superiores a.30, (Cronbach, 1984). Identificamos uma distribuição leptocúrtica, com valores dos itens a situarem-se acima de 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são menores que zero, revelando um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008).

Quanto às suas características psicométricas, a subescala do instrumento foi considerada, nesta fase, bastante razoável: os valores da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .77 revelam um número bastante próximo ao do estudo original da EAVA – Compromisso com curso, que foi de .79 (Vendramini et al., 2004).

Na Tabela 12, há a estatística descritiva para a EAVA – Envolvimento em atividades não obrigatórias.

Tabela 12. EAVA - Envolvimento em atividades não obrigatórias. Estatísticas descritivas dos itens, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
EAVA_Envol__1	2.38	1.18	1.00	5.00	.39	-.83	.36	.65
EAVA_Envol__6	2.71	1.26	1.00	5.00	.16	-1.01	.54	.56
EAVA_Envol_INV_11	2.91	1.33	1.00	5.00	.05	-1.14	.40	.63
EAVA_Envol_INV_26	3.28	1.07	1.00	5.00	-.09	-.24	.22	.70
EAVA_Envol_INV_33	2.71	1.25	1.00	5.00	.29	-.84	.62	.52

** p < .01

Os cálculos das médias do itens da escala indicaram o valor mais elevado no item *Os eventos como seminários, palestras, semanas de estudo promovidos pela Universidade não têm favorecido minha formação* do que os outros itens (M = 3.28; SD = 1.07) e valor inferior nos itens *Participo de eventos como seminários, palestras e semanas de estudo promovidos pela Universidade/Faculdade e Não tenho frequentado os eventos acadêmicos (seminários, palestras, semana de estudo) promovidos pela Universidade*, respetivamente (M = 2.71; SD = 1.26) e (M = 2.71; SD = 1.25). Na análise das correlações item-total estas oscilaram entre .22 e .62, e um item revelou valor inferior ao mínimo de .30, tal como sugerido por Cronbach (1984). Essa subescala avalia a importância de eventos complementares oferecidos pela instituição aos alunos ou assumidos por estes. Como podemos observar na Tabela 12, verifica-se uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria positiva, pois seus escores são superiores a zero, o que representa um deslocamento à direita da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008).

Quanto às suas características psicométricas, a subescala foi considerada, nesta fase, razoável: o valor da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .67 valor próximo ao do estudo original da EAVA – Envolvimento em atividades não obrigatórias que foi de .71 (Vendramini et al., 2004).

Apresentamos na Tabela 13, a estatística descritiva para a EAVA – Habilidade do estudante.

Tabela 13. EAVA - Habilidade do Estudante. Estatísticas descritivas dos itens, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
EAVA_Habil__4	3.52	1.09	1.00	5.00	-.43	-.56	.33	.74
EAVA_Habil_INV_7	3.15	1.05	1.00	5.00	-.15	-.37	.28	.75
EAVA_Habil__8	3.13	1.18	1.00	5.00	-.21	-.93	.30	.75
EAVA_Habil__10	3.74	0.88	1.00	5.00	-.63	.26	.51	.72
EAVA_Habil__12	3.66	0.95	1.00	5.00	-.62	.08	.45	.73
EAVA_Habil_INV_13	3.60	1.07	1.00	5.00	-.48	-.46	.33	.74
EAVA_Habil__14	3.56	0.99	1.00	5.00	-.39	-.66	.46	.73
EAVA_Habil__19	3.61	0.89	1.00	5.00	-.56	.18	.54	.72
EAVA_Habil__21	3.55	1.02	1.00	5.00	-.52	-.38	.59	.71
EAVA_Habil__27	3.30	1.04	1.00	5.00	-.35	-.68	.42	.73

** p < .01

Pela análise da Tabela 13, verificamos que os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item *Consigno relacionar as diferentes disciplinas do meu curso* do que os outros itens (M = 3.74; SD = .88) e mais baixa para o item *Os conhecimentos adquiridos nas escolas em que estudei têm sido suficientes para a minha aprendizagem na Universidade* apresentou a menor pontuação (M = 3.13; SD 1.18). Podemos igualmente verificar que as correlações dos itens com o total da escala oscilam entre .28 e .59, sendo uma questão inferior ao valor mínimo de .30, sugeridos por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008).

A subescala do instrumento apresentou uma consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .75, no estudo original da EAVA – Habilidade do estudante revelou valor de .80 (Vendramini et al., 2004).

A seguir temos a estatística (Tabela 14) descritiva para a EAVA – Condições para o estudo.

Tabela 14. EAVA - Condições para o estudo. Estatísticas descritivas dos itens, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
EAVA_Condi_INV_15	2.65	1.24	1.00	5.00	.31	-.94	.43	.39
EAVA_Condi_INV_18	2.81	1.15	1.00	5.00	-.01	-.96	.33	.48
EAVA_Condi_INV_23	2.79	1.12	1.00	5.00	.28	-.76	.43	.41
EAVA_Condi_INV_28	3.37	1.33	1.00	5.00	-.21	-1.20	.18	.62

** p < .01

Revelamos, na Tabela 14, que os inquiridos indicaram a média mais elevada no item *O transporte para a Universidade atrapalha os meus estudos* do que para os outros itens (M = 3.37; SD = 1.33) e apresentaram para o item *Não tenho tido tempo para realizar as atividades extraclasse*, a menor pontuação (M = 2.65; SD = 1.24). Podemos igualmente verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre .18 e .43, sendo uma questão inferior ao valor mínimo de .30, sugerido por Cronbach (1984). No âmbito da distribuição, esta revelou ser mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria positiva para os itens 1 e 3 e assimetria negativa para os itens 2 e 4 (Pestana & Gageiro, 2008).

A análise da consistência interna da subescala da EAVA revelou alfa de Cronbach estandardizado de .55. No estudo original, o valor revelado foi de .63 (Vendramini et al., 2004).

Apresentamos, na Tabela 15; as estatísticas dos instrumentos: média, desvio-padrão, valores mínimo e máximo, assimetria, curtose, correlação item total e alfa de Cronbach corrigido para os cinco itens que compõem a EAVA – Ambiente universitário.

Tabela 15. EAVA - Ambiente Universitário. Estatísticas descritivas dos itens, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
EAVA_Ambie_INV_5	2.99	1.18	1.00	10.00	-.08	-.84	.24	.52
EAVA_Ambie_INV_9	3.61	1.09	1.00	10.00	-.54	-.05	.33	.49
EAVA_Ambie_INV_20	3.57	1.03	1.00	10.00	-.66	.14	.39	.47
EAVA_Ambie__25	3.66	0.92	1.00	10.00	-.67	.31	.45	.45
EAVA_Ambie__29	4.15	0.90	1.00	10.00	-1.26	1.97	-.07	.60
EAVA_Ambie__30	3.37	1.30	1.00	10.00	-.39	-.97	.27	.51
EAVA_Ambie_INV_31	3.82	1.18	1.00	10.00	-.89	-.08	.33	.48
EAVA_Ambie__32	3.03	0.97	1.00	10.00	-.32	.21	.14	.55

** p < .01

Pela análise da Tabela 15, os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item *Considero importante que haja um serviço de atendimento ao universitário que dê suporte aos estudantes em suas necessidades* do que os outros itens (M = 4.15; SD = .90) e a mais baixa no item *O sistema de avaliação utilizado no curso não reflete os meus conhecimentos* apresentou a menor pontuação (M = 2.99; SD = 1.18). Podemos igualmente verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre -.07 e .45, sendo quatro questões inferiores ao valor mínimo de .30, tal como sugerido por Cronbach (1984). Observamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008). O item 29 apresentou uma média 4.15; seu enunciado é “Considero importante que haja um serviço de atendimento ao universitário que dê suporte aos estudantes em suas necessidades”. Esse serviço é pouco comum nas IES Brasileiras.

Quanto às suas características psicométricas, a subescala avaliada revelou .55 para a consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado). Como referência, o estudo original da EAVA – Ambiente Universitário revelou consistência interna de .73 (Vendramini et al., 2004).

Apresentamos, na Tabela 16, a correlação de Pearson para as subescalas da EAVA.

Tabela 16. EAVA - Matriz de correlações entre as subescalas.

Subescala	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
(A) Envolvimento em atividade não obrigatória	1				
(B) Habilidade do estudante	.127	1			
(C) Condições do Estudo	.123	,199**	1		
(D) Compromisso com o Curso	.046	,385**	.132	1	
(E) Ambiente Universitário	,298**	,277**	,253**	,305**	1

** p < .01

Ao analisarmos, na Tabela 16, as cinco subescalas da EAVA, observamos que a subescala *Envolvimento em atividades não obrigatórias* não apresenta correlação significativa com nenhuma outra subescala, exceto *Ambiente universitário* uma correlação baixa $r = .30$. A subescala *Habilidade do estudante* apresenta correlações com as subescalas *Condições de estudo* $r = .20$, *Compromisso com o curso* $r = .39$ e *Ambiente universitário* $r = .28$. A subescala *Condições de estudo* apresenta correlação baixa com *Ambiente universitário* de $r = .25$ e finalmente a subescala *Compromisso com o curso* apresenta uma correlação de $r = .31$ com *Ambiente universitário*. Dentre as correlações apresentadas, todas são consideradas baixas ou moderadas e parecem indicar a importância das habilidades do estudante sobre as outras subescalas.

Segue a análise estatística (Tabela 17 e 18) da *Positive and Negative Affect Scale* – PANAS e suas subescalas: afetividade positiva e afetividade negativa.

Tabela 17. PANAS – Afetos Positivos. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
PANAS_P_1	3.92	0.91	1.00	5.00	-.96	1.11	.59	.79
PANAS_P_3	3.86	0.97	1.00	5.00	-.53	-.37	.55	.79
PANAS_P_5	3.55	1.01	1.00	5.00	-.30	-.31	.53	.79
PANAS_P_9	3.68	0.91	1.00	5.00	-.57	.27	.61	.78
PANAS_P_10	3.31	1.13	1.00	5.00	-.30	-.51	.22	.82
PANAS_P_12	3.63	0.84	1.00	5.00	-.56	.47	.53	.79
PANAS_P_14	3.43	1.06	1.00	5.00	-.42	-.32	.54	.79
PANAS_P_16	3.84	1.00	1.00	5.00	-.64	-.20	.55	.79
PANAS_P_17	3.80	0.93	1.00	5.00	-.40	-.29	.48	.80
PANAS_P_19	3.89	0.96	1.00	5.00	-.76	.36	.68	.78
PANAS_P_21	3.18	1.20	1.00	5.00	-.19	-.77	.12	.84

** p < .01

Tomando os resultados apresentados na Tabela 17, notamos que eles apresentaram a média mais elevada no item *Interessado (a)* do que os outros itens ($M = 3.92$; $SD = .91$). A mais baixa, no item *Emocionado (a)*, apresentou a menor pontuação ($M = 3.18$; $SD = 1.20$). Podemos verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre .12 e .68, sendo duas questões inferiores ao valor mínimo de .30, sugerido por Cronbach (1984). Verificamos algumas exceções, tais como: os itens que apresentaram correlações baixas são o décimo (*Orgulhoso (a)*) e vigésimo primeiro (*Emocionado (a)*). Tal resultado pode indicar que os inquiridos os perceberam com alguma carga de afetos negativos, exemplo, emocionado = descontrolado e ou orgulhoso = arrogante. Observamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008).

No âmbito da análise da consistência interna, essa subescala revelou um valor de .81. No estudo original, em português, da PANAS – afetividade positiva, o valor revelado foi de .82 (Simões, 1993).

A Tabela 18 apresenta a estatística descritiva para a PANAS – Afetos negativos.

Tabela 18. PANAS - Afetos Negativos. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
PANAS_N_2	2.46	1.17	24.74	46.01	.39	-.67	.56	.81
PANAS_N_4	2.68	1.12	24.52	46.15	.19	-.70	.58	.80
PANAS_N_6	1.97	1.03	25.22	49.68	.84	.00	.37	.82
PANAS_N_7	2.12	1.06	25.08	47.62	.61	-.55	.51	.81
PANAS_N_8	2.10	1.05	25.10	47.99	.48	-.72	.49	.81
PANAS_N_11	2.77	1.22	24.43	45.98	.04	-1.05	.53	.81
PANAS_N_13	2.44	1.23	24.76	48.19	.35	-.92	.38	.82
PANAS_N_15	3.13	1.18	24.07	46.02	-.20	-.81	.55	.81
PANAS_N_18	3.01	1.21	24.19	47.63	-.08	-.90	.43	.82
PANAS_N_20	2.21	1.01	24.98	47.70	.51	-.43	.53	.81
PANAS_N_22	2.29	1.09	24.90	46.82	.45	-.66	.55	.81

** $p < .01$

Pela análise da Tabela 18, os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item *Nervoso (a)* do que os outros itens ($M = 3.13$; $SD = 1.18$) e a mais baixa no item *Culpado (a)* apresentou a menor pontuação ($M = 1.97$; $SD = 1.06$). Podemos verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre .37 e .58. Não encontramos nenhum valor inferior ao valor mínimo de .30, tal como sugerido por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria positiva, pois seus escores são superiores a zero, o que representa um deslocamento à direita da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008).

A análise da consistência interna para essa subescala revelou valor de .83, no estudo original em português da PANAS – afetividade negativa o valor revelado que foi de .85 (Simões, 1993).

Apresentamos, a seguir, as Tabelas 19 a 29) - Escala de percepção de Sucesso na Carreira – EPSC, seus três eixos (Sucesso Objetivo, Equilíbrio entre vida e Trabalho e Sucesso Subjetivo) e suas subescalas respectivamente: hierarquia – promoções, remuneração; equilíbrio entre vida e trabalho; desenvolvimento, valores, identidade, contribuição, cooperação, competência, criatividade e empregabilidade.

Considerar para as estatísticas dos instrumentos (Tabela 25): média, desvio-padrão, valores mínimo e máximo, assimetria, curtose, correlação item total e alfa de Cronbach corrigido para os itens que compõem a Escala de percepção do sucesso na carreira (EPSC) – Hierarquia e Promoção.

Tabela 19. EPSC - Hierarquia e Promoção. Estatísticas descritivas dos itens, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
ESC_O_Hiera	5.70	2.68	1.00	10.00	-.28	-.77	.64	.81
ESC_O_Hiera_A	6.16	2.77	1.00	10.00	-.46	-.82	.64	.81
ESC_O_Hiera_B	6.00	2.68	1.00	10.00	-.45	-.61	.71	.79
ESC_O_Hiera_C	6.95	2.49	1.00	10.00	-.75	-.01	.54	.84
ESC_O_Hiera_D	5.52	2.74	1.00	10.00	-.22	-.96	.69	.80

** p < .01

Sobre (Tabela 19) os inquiridos reportaram a média mais elevada no item (*Sou reconhecido(a) pelos meus superiores*) do que os outros itens (M = 6.95; SD = 2.49) A média inferior para o item (*O prestígio (ou status) profissional da minha posição hierárquica está de acordo com meus interesses*) apresentou a menor pontuação (M = 5.52; SD = 2.74). Ao analisar as correlações dos itens com o total da escala estas oscilaram entre .54 e .71, não encontramos nenhum valor inferior ao valor mínimo de .30, (Cronbach, 1984). A distribuição revelada é descrita como mesocúrtica. Possui assimetria negativa, pois seus valores situam-se entre -1.96 e 1.96 e são inferiores a zero, respectivamente (Pestana & Gageiro, 2008).

Ao avaliarmos a consistência interna para essa subescala (alfa de Cronbach estandardizado), revelamos o valor de .84. No estudo original, o valor revelado para EPSC – Hierarquia e Promoção, foi de .79 (Luciano Venelli Costa, 2010).

Apresentamos, Tabela 20, a estatística descritiva para Escala de Percepção de sucesso na carreira – Remuneração (EPSC – Remuneração).

Tabela 20. EPSC - Remuneração. Estatísticas descritivas dos itens, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
ESC_O_Remun	5.53	2.63	1.00	10.00	-.17	-.85	.56	.64
ESC_O_Remun_A	4.95	2.78	1.00	10.00	.10	-.96	.49	.68
ESC_O_Remun_B	5.86	2.77	1.00	10.00	-.32	-.85	.38	.74
ESC_O_Remun_C	5.29	2.89	1.00	10.00	-.04	-1.08	.65	.58

** p < .01

Para a subescala *Remuneração* (Tabela 20), os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item *estou tranquilo sobre meu futuro quanto às minhas necessidades financeiras e materiais* do que para outros itens (M = 5.86; SD = 2.77) e a mais baixa no item *A remuneração que recebo por minhas atividades é justa, pelo que já investi na minha carreira* apresentou a menor pontuação (M = 4.95; SD = 2.78). Podemos verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre .38 e .65. Não encontramos qualquer valor inferior ao valor mínimo de .30, sugeridos por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -

1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio; exceto para o segundo item que apresenta uma assimetria positiva e deslocamento à direita da curva normal (Pestana & Gageiro, 2008).

No âmbito da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado), esta subescala revelou o valor de .73, que foi considerado bom (Cronbach, 1984), apesar de inferior ao do estudo original da EPSC – Remuneração que foi de .84 (Luciano Venelli Costa, 2010).

Em seguida (Tabela 21), temos a estatística descritiva para EPSC – Equilíbrio vida e trabalho.

Tabela 21. EPSC - Equilíbrio vida e trabalho. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
ESC_O_Equil	6.63	2.66	1.00	10.00	-.59	-.51	.49	.79
ESC_O_Equil_A	6.87	2.07	1.00	10.00	-.60	.42	.61	.73
ESC_O_Equil_B	7.83	2.19	1.00	10.00	-.99	.71	.61	.72
ESC_O_Equil_C	6.72	2.49	1.00	10.00	-.44	-.51	.68	.68

** p < .01

Para a subescala *Equilíbrio entre vida e trabalho* (Tabela 21), os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item *Sou feliz com minha vida pessoal/familiar* (M = 7.83; SD = 2.19) e a mais baixa no item *Minha carreira me permite desfrutar a vida fora do trabalho* que apresentou valores (M = 6.63; SD = 2.66). Podemos verificar que as correlações dos itens com o total da escala oscilam entre .49 e .68, não encontrando nenhum valor inferior ao valor mínimo de .30, como sugerido por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008). Este item é digno de nota, pois alunos do ensino superior brasileiro, em sua maioria, realizam seus cursos à noite e trabalham durante o dia.

Entretanto, segundo essa amostra, consideram ter equilíbrio entre a vida e trabalho e acham que a carreira permitirá pouca oportunidade para desfrutar a vida.

Quanto às suas características psicométricas, a subescala do instrumento foi considerada, nesta fase, boa: o valor da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .78, e superior ao do estudo original da EPSC – Equilíbrio vida e trabalho que foi de .69 (Luciano Venelli Costa, 2010).

Apresentamos, na Tabela 22 a estatística descritiva para EPSC – Desenvolvimento.

Tabela 22. EPSC - Desenvolvimento. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
ESC_S_Desen	6.88	2.54	1.00	10.00	-.77	-.04	.67	.84
ESC_S_Desen_A	7.05	2.38	1.00	10.00	-.83	.21	.59	.86
ESC_S_Desen_B	7.00	2.53	1.00	10.00	-.84	.03	.75	.82
ESC_S_Desen_C	7.43	2.43	1.00	10.00	-1.03	.55	.75	.82
ESC_S_Desen_D	6.60	2.59	1.00	10.00	-.64	-.35	.68	.84

** p < .01

No que diz respeito à subescala *Desenvolvimento* (Tabela 22), os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item *estou constantemente aprendendo e me desenvolvendo em minha carreira* do que aos outros itens (M = 7.43; SD = 2.43) e a mais baixa no item (*Os trabalhos que desenvolvo atualmente em minha carreira exigem um alto nível de competência*) apresentou a menor pontuação (M = 6.60; SD = 2.59). Podemos verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre .59 e .75. Não encontramos qualquer valor inferior ao valor mínimo de .30, sugeridos por Cronbach (1984). Observamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008).

Quanto às suas características psicométricas, essa subescala foi considerada, nesta fase, muito boa: o valor da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado)

de .87, como referência valor de .81 foi revelado pelo estudo original da *EPSC – Desenvolvimento* (Luciano Venelli Costa, 2010).

Em seguida, apresentamos, na Tabela 23, a estatística descritiva da EPSC – Valores.

Tabela 23. EPSC - Valores. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
ESC_S_Valor	7.85	2.09	1.00	10.00	-1.19	1.57	.54	.48
ESC_S_Valor_A	7.16	2.51	1.00	10.00	-.73	-.22	.41	.64
ESC_S_Valor_B	7.88	2.49	1.00	10.00	-1.33	1.12	.46	.57

** p < .01

Para a subescala *Valores* (Tabela 23), a média mais elevada encontra-se no item “*Não tenho violado meus valores enquanto exerço minha carreira*” (M = 7.88; SD = 2.49) e a mais baixa no item “*Tenho orgulho do que faço profissionalmente*” (M = 7.16; SD 2.51). Podemos verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre .41 e .54, não se verificando qualquer valor inferior ao valor mínimo de .30, como sugerido por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008).

O estudo de avaliação da precisão foi realizado por meio do cálculo da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado). Foi revelado o valor .65 na versão original; o valor revelado foi de .67 para a EPSC – Valores (Luciano Venelli Costa, 2010).

Na Tabela 24, destacamos a estatística descritiva da EPSC – Identidade.

Tabela 24. EPSC - Identidade. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
ESC_S_Ident	6.13	2.64	1.00	10.00	-.47	-.61	.62	.83
ESC_S_Ident_A	6.93	2.45	1.00	10.00	-.66	-.31	.61	.83
ESC_S_Ident_B	6.09	2.65	1.00	10.00	-.46	-.73	.74	.80
ESC_S_Ident_C	5.90	2.85	1.00	10.00	-.29	-.93	.66	.82
ESC_S_Ident_D	6.70	2.59	1.00	10.00	-.71	-.15	.68	.81

** p < .01

Para a subescala *Identidade* (Tabela 24), os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item “*A minha carreira é reconhecida pelos meus amigos e familiares*” (M = 6.93; SD = 2.45) e a mais baixa no item “*Tenho estabilidade em minha vida profissional*” (M = 5.90; SD = 2.85). Podemos igualmente verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre .61 e .74, não se verificando qualquer valor inferior ao valor mínimo de .30, como sugerido por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008).

A análise da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) revelou valor de .85, o estudo original de Costa (2010) da *EPSC - Identidade* revelou alfa de .84.

Na Tabela 25, há a estatística descritiva da *EPSC - Contribuição*.

Tabela 25. EPSC - Contribuição. Estatísticas descritivas dos itens, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
ESC_S_Contr	7.34	2.29	1.00	10.00	-.90	.51	.59	.86
ESC_S_Contr_A	6.74	2.64	1.00	10.00	-.65	-.38	.75	.81
ESC_S_Contr_B	6.67	2.51	1.00	10.00	-.56	-.16	.71	.83
ESC_S_Contr_C	7.35	2.38	1.00	10.00	-1.02	.79	.70	.83
ESC_S_Contr_D	7.25	2.34	1.00	10.00	-.81	.21	.66	.84

** p < .01

Para a subescala *Contribuição* (Tabela 25), os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item *“Meu(s) trabalho(s) é (são) útil(eis) para a vida das outras pessoas”* (M = 7.35; SD = 2.29) e a mais baixa no item *“Minha carreira tem impacto positivo na comunidade”* (M = 6.67; SD = 2.51). Podemos verificar que as correlações dos itens com o total da escala oscilam entre .59 e .71, não encontrando qualquer valor inferior ao valor mínimo de .30, como sugerido por Cronbach (1984). Observamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008).

No âmbito da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado), essa subescala revelou valor de .86. A EPSC – *Contribuição* original revelou coeficiente alfa de .87 (Costa, 2010).

Consideremos, na Tabela 26, a estatística descritiva da EPSC – *Cooperação*.

Tabela 26. EPSC - *Cooperação*. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
ESC_S_Coope	7.63	2.23	1.00	10.00	-1.09	.93	.69	.87
ESC_S_Coope_A	8.18	2.11	1.00	10.00	-1.59	2.66	.70	.87
ESC_S_Coope_B	7.08	2.51	1.00	10.00	-.93	.25	.71	.87
ESC_S_Coope_C	7.18	2.36	1.00	10.00	-.79	.20	.79	.85
ESC_S_Coope_D	7.38	2.33	1.00	10.00	-.91	.57	.75	.86

** p < .01

Ao analisarmos a Tabela 26, identificamos que os inquiridos apresentaram média mais elevada no item *ajudo meus colegas de trabalho* e o valor mais baixo para o item *Eu e as equipes com quem trabalho temos alcançado resultados de sucesso juntos*. Respectivamente, seus valores foram: M = 8.18; SD = 2.11 e M = 7.08; SD = 2.51. Ao analisarmos as correlações dos itens com o total da escala, estas variaram entre .69 e .79. Não revelamos nenhum valor inferior.30, sugerido por Cronbach (1984). Os valores revelados indicam uma distribuição mesocúrtica e negativa, pois seus valores situam-se entre -1.96 e 1.96 e seus escores são inferiores a zero (Pestana & Gageiro, 2008).

O cálculo da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) revelou valor de .89 para essa subescala. No estudo original da EPSC – Cooperação, o valor revelado foi de .81 (Costa, 2010).

Segue a Tabela 27 aprestamos a estatística descritiva para a EPSC – Competência.

Tabela 27. EPSC - Competência. Estatísticas descritivas dos itens, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
ESC_S_Compe	7.09	2.18	1.00	10.00	-.99	.93	.75	.85
ESC_S_Compe_A	6.91	2.17	1.00	10.00	-.68	.34	.70	.85
ESC_S_Compe_B	6.49	2.51	1.00	10.00	-.65	-.24	.55	.88
ESC_S_Compe_C	7.16	2.06	1.00	10.00	-.80	.72	.79	.84
ESC_S_Compe_D	7.87	2.10	1.00	10.00	-1.18	1.51	.70	.85
ESC_S_Compe_E	6.90	2.36	1.00	10.00	-.82	.21	.65	.86

** p < .01

Para a subescala *Competência* (Tabela 27), os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item *Sou competente na realização das minhas atividades profissionais* do que nos outros itens (M = 7.87; SD = 2.10) e a mais baixa no item *Os desafios que enfrento no trabalho são coerentes com minhas competências* que apresentou a menor pontuação (M = 6.49; SD = 2.51). Podemos verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre .55 e .79. Não encontramos nenhum valor inferior ao valor mínimo de .30, sugeridos por Cronbach (1984). Verifica-se uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008).

A consistência interna do revelada no estudo original dessa subescala EPSC – Competência foi de .85 (Costa, 2010), no presente estudo foi de .88.

A Tabela 28 apresenta estatística descritiva da EPSC – Criatividade.

Tabela 28. EPSC – Criatividade. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
ESC_S_Criat	6.97	2.07	1.00	10.00	-.85	.75	.58	.68
ESC_S_Criat_A	5.68	2.24	1.00	10.00	-.26	-.32	.63	.63
ESC_S_Criat_B	5.81	2.52	1.00	10.00	-.33	-.57	.56	.71

** p < .01

No âmbito das médias dos itens descritos (Tabela 28), podemos relatar que o valor máximo para o item *Encontro soluções criativas para os problemas que aparecem em minhas atividades profissionais* e o valor mínimo para o item *Tenho criado inovações importantes durante minha carreira profissional* e seus valores respectivamente foram M = 6.97; SD = 2.07 e M = 5.81; SD = 2.52. A análise das correlações item-total oscilaram entre .56 e .63, não revelando qualquer valor inferior ao recomendado na literatura. Para a análise da distribuição, verificamos ser mesocúrtica e de assimetria negativa, pois seus fatores situaram-se entre -1.96 e 1.96 e escores inferiores a zero, respectivamente (Pestana & Gageiro, 2008).

Sobre a consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado), o valor revelado foi de .70. No estudo original da EPSC – Criatividade, o valor foi de .72 (Costa, 2010).

Na Tabela 29, apresentamos a estatística descritiva da EPSC – Empregabilidade.

Tabela 29. EPSC - Empregabilidade. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
ESC_S_Empre	6.53	2.70	1.00	10.00	-.70	-.40	.51	.72
ESC_S_Empre_A	5.63	2.77	1.00	10.00	-.23	-.93	.58	.63
ESC_S_Empre_B	5.16	2.58	1.00	10.00	-.21	-.86	.60	.61

** p < .01

A análise das médias dos itens revelou (Tabela 29) maior valor médio para o item *Estou tranquilo quanto a ter emprego ou trabalho no futuro* e menor valor para o item *Tenho várias oportunidades de trabalho disponíveis* e respectivamente os seguintes valores M = 6.53; SD = 2.70 e M = 5.16; SD = 2.58. As correlações dos itens com o total

revelaram valores entre .51 e .60 e nenhum valor inferior a .30. Verificamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero (Pestana & Gageiro, 2008).

A psicometria para essa subescala EPSC – Empregabilidade revelou valor de .74 (alfa de Cronbach estandardizado) e .76 no estudo original (Costa, 2010).

No âmbito da correlação de Pearson para as subescalas da EPSC, apresentamos a Tabela 30.

Tabela. 30 - Matriz de correlações entre as subescalas da EPSC

Subescala	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)	(J)	(K)
(A) Competência	1										
(B) Contribuição	,808**	1									
(C) Cooperação	,858**	,802**	1								
(D) Criatividade	,748**	,608**	,687**	1							
(E) Desenvolvimento	,830**	,738**	,770**	,707**	1						
(F) Empregabilidade	,701**	,570**	,624**	,584**	,737**	1					
(G) Equilíbrio Vida e Trab	,699**	,708**	,736**	,554**	,570**	,499**	1				
(H) Hierarquia e Promo	,726**	,694**	,697**	,598**	,730**	,741**	,641**	1			
(I) Identidade	,759**	,698**	,737**	,656**	,790**	,739**	,684**	,829**	1		
(J) Remuneração	,579**	,561**	,539**	,498**	,587**	,611**	,556**	,775**	,694**	1	
(K) Valores	,758**	,637**	,756**	,639**	,668**	,533**	,689**	,584**	,730**	,509**	1

** p < .01

Análise das correlações (Tabela 30) entre as subescalas. Nas onze subescalas da EPSC, constatamos que as correlações entre todas as subescalas são significativas ao nível de $p < .01$, variando de $r = .50$ Empregabilidade e Equilíbrio vida e trabalho a $r = .86$ Cooperação e Competência. Dentre as correlações apresentadas, todas são consideradas de moderadas a altas e parecem indicar que todas as subescalas estão relacionadas entre si.

Apresentamos a seguir o *Big Five Inventory* – BFI e suas subescalas: amabilidade, extroversão, abertura a experiência, conscienciosidade e neuroticismo. Assim, apresentamos, nas Tabelas 31, 32, 33, 34 e 35, estatística descritiva para as subescalas do BFI e as correlações (Tabela 36) de Pearson entre as referidas subescalas.

Tabela 31. BFI - Amabilidade. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
BFI_Amabi_INV_2	3.11	1.27	1.00	5.00	-.12	-1.12	.30	.66
BFI_Amabi_INV_3	2.43	1.00	1.00	5.00	.45	-.37	.32	.65
BFI_Amabi__8	4.23	0.73	1.00	5.00	-.74	.36	.40	.64
BFI_Amabi__15	4.27	0.74	1.00	5.00	-.99	1.59	.46	.63
BFI_Amabi__18	4.17	0.84	1.00	5.00	-1.15	1.72	.58	.61
BFI_Amabi__27	4.40	0.71	1.00	5.00	-1.33	2.91	.16	.68
BFI_Amabi_INV_28	3.11	1.23	1.00	5.00	-.13	-1.04	.47	.62
BFI_Amabi_INV_30	3.51	1.19	1.00	5.00	-.45	-.72	.40	.64
BFI_Amabi__40	3.59	1.12	1.00	5.00	-.46	-.62	.18	.69

** p < .01

Para a subescala *amabilidade* (Tabela 31), os inquiridos revelaram valores médios superiores no item *É geralmente confiável* (M = 4.40; SD = .71) e mais baixos no item *Tende a ser crítico com os outros*, que apresentou a menor pontuação (M = 2.43; SD = 1.00). Podemos igualmente verificar que as correlações dos itens com o total da escala oscilam entre .16 e .58. Encontramos dois valores inferiores ao mínimo de .30, sugeridos por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008).

Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado nesta fase bom: o valor da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .77 foi considerado bom (Cronbach, 1984), e próximo ao do estudo original da BFI - Amabilidade, que foi de .79 (John & Srivastava, 1999).

A Tabela 32 apresenta estatística descritiva da BFI - Abertura.

Tabela 32. BFI - Abertura. Estatísticas descritivas dos itens, assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
BFI_Abert__9	3.61	0.95	1.00	5.00	-.41	-.10	.59	.70
BFI_Abert__11	3.63	1.04	1.00	5.00	-.56	-.12	.54	.70
BFI_Abert__13	3.64	0.96	1.00	5.00	-.46	.10	.42	.72
BFI_Abert_INV_24	3.41	1.12	1.00	5.00	-.41	-.51	.11	.77
BFI_Abert__25	4.21	0.75	1.00	5.00	-1.00	1.70	.38	.73
BFI_Abert__33	3.82	0.94	1.00	5.00	-.71	.28	.45	.72
BFI_Abert__35	3.78	0.97	1.00	5.00	-.57	-.29	.43	.72
BFI_Abert__39	3.97	0.84	1.00	5.00	-.91	1.47	.53	.71
BFI_Abert__43	3.18	1.22	1.00	5.00	-.13	-.93	.34	.73
BFI_Abert__44	2.92	1.21	1.00	5.00	.05	-.87	.37	.73

** p < .01

A Tabela 32 revelou que os inquiridos marcaram média superior no item *É curioso sobre muitas coisas diferentes* (M = 4.21; SD = .75) e a menor média no item *É sofisticado em artes, música ou literatura*, sendo sua pontuação M = 2.92; SD = 1.21. Revelou também os valores entre .11 e .59 para as correlações dos itens com o total da escala e um único valor situado abaixo do mínimo de .30, (Cronbach, 1984). A distribuição identificada na Tabela 32 é descrita com o mesocúrtica e de assimetria negativa. Respectivamente seus valores estão entre -1.96 e 1.96 e seus escores são inferiores a zero (Pestana & Gageiro, 2008).

No âmbito da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado), revelamos o valor de .74 e no estudo original da BFI – abertura a experiência revelou o valor de .81 (John & Srivastava, 1999).

A Tabela 33 mostra estatística descritiva da BFI – Extroversão.

Tabela 33. BFI - Extroversão. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
BFI_Extro__1	3.94	0.98	1.00	5.00	-.56	-.70	.57	.69
BFI_Extro__5	3.45	1.06	1.00	5.00	-.34	-.59	.27	.75
BFI_Extro_INV_12	2.78	1.14	1.00	5.00	.35	-.70	.42	.72
BFI_Extro_INV_16	2.74	1.19	1.00	5.00	.45	-.80	.44	.72
BFI_Extro__26	4.00	0.82	1.00	5.00	-.80	.78	.58	.70
BFI_Extro__29	3.87	0.90	1.00	5.00	-.44	-.30	.42	.72
BFI_Extro__37	3.68	0.88	1.00	5.00	-.39	.00	.44	.72
BFI_Extro_INV_42	3.32	1.20	1.00	5.00	-.25	-.90	.44	.72

** p < .01

Os valores médios revelados na Tabela 33 indicam a maior média para o item *É sociável, extrovertido* (M = 4.00; SD = .82) e a menor para o item *É às vezes tímido, inibido*, sendo sua pontuação M = 2.74; SD = 1.19. Verificamos que as correlações dos itens com o total da escala oscilam entre .27 a .58, e um valor inferior ao valor mínimo de .30, (Cronbach, 1984). A distribuição revelada pelos valores dos itens entre -1.96 e 1.96 e escores inferiores a zero é descrita como mesocúrtica e de assimetria negativa, porém os itens 12 e 16 apresentam assimetria positiva (Pestana & Gageiro, 2008).

Quanto às suas características psicométricas (alfa de Cronbach estandardizado), o valor revelado foi .75. No estudo original da BFI – extroversão, o valor foi de (John & Srivastava, 1999).

Apresentamos, na Tabela 34, estatística descritiva da BFI - Conscienciosidade.

Tabela 34. BFI - Conscienciosidade. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
BFI_Consc__4	3.93	0.89	1.00	5.00	-.56	-.15	.45	.75
BFI_Consc__6	4.18	0.84	1.00	5.00	-1.16	1.84	.53	.75
BFI_Consc_INV_17	3.06	1.11	1.00	5.00	.03	-.98	.52	.74
BFI_Consc_INV_19	3.19	1.19	1.00	5.00	-.02	-1.03	.44	.76
BFI_Consc__20	4.08	0.80	1.00	5.00	-1.22	2.90	.42	.76
BFI_Consc_INV_22	3.07	1.18	1.00	5.00	-.16	-.98	.54	.74
BFI_Consc__31	4.43	0.69	1.00	5.00	-1.22	2.28	.35	.77
BFI_Consc__32	3.57	0.95	1.00	5.00	-.30	-.51	.39	.76
BFI_Consc_INV_38	3.53	1.10	1.00	5.00	-.27	-.80	.50	.75

** p < .01

As médias apresentadas (Tabela 34) revelam seu ápice para o item *Insiste até concluir a tarefa ou trabalho* e valor mínimo para o item *Pode ser um tanto descuidado* e respectivamente os seguintes valores $M = 4.18$; $SD = .84$ e $M = 3.06$; $SD = 1.11$. No âmbito das correlações dos itens com o total, os valores oscilam entre .35 a .54 e nenhum valor inferior mínimo de .30 (Cronbach, 1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica para todos os itens, por apresentarem valores entre -1.96 e 1.96, exceto para os itens 20 e 31 que apresentam escores superiores a 1.96 e são descritos como leptocúrticos, segundo Pestana e Gageiro (2014). Quanto à assimetria, encontramos os valores inferiores a zero para todos os itens, exceto para o item 17, que apresenta escore superior a zero, descritos como assimetria negativa e positiva respectivamente (Pestana & Gageiro, 2008).

A análise da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) revelou agora o valor de .78 e no estudo original da BFI – conscienciosidade revelou o valor de .82 (John & Srivastava, 1999).

Sobre a Tabela 35, segue estatística descritiva da BFI – Neuroticismo.

Tabela 35. BFI - Neuroticismo. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
BFI_Neuro__7	1.85	0.98	1.00	5.00	1.09	.68	.33	.75
BFI_Neuro__10	2.58	1.18	1.00	5.00	.42	-.71	.52	.71
BFI_Neuro_INV_14	2.70	1.21	1.00	5.00	.33	-.87	.47	.72
BFI_Neuro_INV_21	2.81	1.18	1.00	5.00	.32	-.82	.45	.73
BFI_Neuro_INV_23	2.64	1.05	1.00	5.00	.43	-.33	.40	.73
BFI_Neuro__34	3.07	1.04	1.00	5.00	-.24	-.71	.50	.72
BFI_Neuro__36	2.70	1.13	1.00	5.00	.34	-.58	.64	.69
BFI_Neuro__41	3.89	1.00	1.00	5.00	-.77	.14	.26	.76

** $p < .01$

Para a subescala *neuroticismo* (Tabela 35), os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item *Preocupa-se muito com tudo* do que nos outros itens ($M = 3.89$; $SD = 1.00$). O item *É depressivo, triste* apresentou a menor pontuação ($M = 1.85$; $SD .98$). Podemos igualmente verificar que as correlações dos itens com o total da escala oscilam entre .26 a .64. Encontramos um valor inferior ao valor mínimo de .30, sugeridos

por Cronbach (1984). Observamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 e assimetria positiva, pois seus escores são superiores a zero, exceto os itens 34 e 41, que apresentam assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero (Pestana & Gageiro, 2008).

A consistência interna revelada no estudo original da BFI – neuroticismo (John & Srivastava, 1999) foi de .84. no presente estudo, foi de .75 (alfa de Cronbach estandardizado).

A Tabela 36 aponta a correlação de Pearson entre as subescalas da BFI.

Tabela 36. Matriz de correlações entre as subescalas do BFI.

Subescala	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
(A) Extroversão	1				
(B) Amabilidade	,392**	1			
(C) Abertura	,319**	,153*	1		
(D) Neuroticismo	-.138	-,317**	-.049	1	
(E) Conscienciosidade	,328**	,267**	,321**	-,206**	1

* $p < .05$; ** $p < .01$

O BFI apresenta cinco subescalas, definidas a partir do trabalho original de Cattell (John & Srivastava, 1999). No presente estudo (Tabela 36), as subescalas apresentaram os seguintes alfas de Cronbach: Amabilidade .77, Abertura .75, Extroversão .75, Conscienciosidade .78 e Neuroticismo .75. No estudo original de John and Srivastava (1999), os alfas identificados foram: Amabilidade .79, Abertura .81, Extroversão .88, Conscienciosidade .82 e Neuroticismo .84.

Nas cinco subescalas da BFI, constata-se (Tabela 36) que a subescala Extroversão apresenta correlação significativa $p < .01$ com: Amabilidade $r = .39$, Abertura $r = .32$ e Conscienciosidade $r = .33$ e não apresenta correlação significativa com Neuroticismo. A subescala Amabilidade apresenta correlação positiva significativa $p < .05$ com Abertura e Conscienciosidade $r = .27$ e negativa e significativa $p < .01$ com Neuroticismo $r = -.32$. A subescala Abertura apresenta correlação positiva significativa $p < .01$ com Conscienciosidade $r = .32$ e a subescala Neuroticismo apresenta correlação negativa significativa $p < .01$ com Conscienciosidade $r = -.21$. Dentre as correlações apresentadas, todas são consideradas de baixas a moderadas.

Apresentamos, a seguir, a Escala de Orientação Geral de Causalidade - EOGC e suas subescalas: impessoal, controle e autônoma (Deci & Ryan, 1985). De seguida apresentamos as estatísticas dos instrumentos: média, desvio-padrão, valores mínimo e máximo, assimetria, curtose, correlação item total e alfa de Cronbach corrigido para os itens das subescalas da EOGC (Tabelas 37, 38 e 39) e as correlações de Pearson entre essas subescalas (Tabela 40).

Tabela 37. EOGC -Impessoal. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
EOGC_Impes__1A	3.27	1.86	1.00	7.00	.42	-.92	.39	.73
EOGC_Impes__12B	2.44	1.58	1.00	7.00	1.09	.53	.31	.73
EOGC_Impes__2B	3.32	1.88	1.00	7.00	.44	-.84	.39	.73
EOGC_Impes__3C	3.51	1.94	1.00	7.00	.07	-1.26	.32	.73
EOGC_Impes__5B	2.54	1.77	1.00	7.00	1.13	.22	.31	.73
EOGC_Impes__4A	2.95	1.98	1.00	7.00	.83	-.54	.41	.72
EOGC_Impes__6C	3.21	1.95	1.00	7.00	.58	-.80	.38	.73
EOGC_Impes__7B	3.22	1.60	1.00	7.00	.32	-.62	.49	.71
EOGC_Impes__8A	2.30	1.58	1.00	7.00	1.32	1.00	.48	.72
EOGC_Impes__9A	4.26	1.90	1.00	7.00	-.18	-1.01	.34	.73
EOGC_Impes__10C	2.34	1.51	1.00	7.00	1.04	.20	.49	.72
EOGC_Impes__11C	4.01	1.86	1.00	7.00	-.05	-1.02	.28	.74

** p < .01

Apresentamos as médias (Tabela 37) para os itens da EOGCS – impessoal. Os valores máximo e mínimo identificados foram: Se é possível fazer o trabalho sem sobrecarregar a sua cabeça e Realmente não esperava conseguir esse cargo; é comum passarem a minha frente, sendo, respectivamente, suas médias (M = 4.26; SD = 1.90) e (M = 2.30; SD = 1.58). No âmbito das correlações dos itens com o total, a amplitude está entre .28 a .49, identificamos apenas um valor inferior ao mínimo de .30, conforme a literatura. Para a distribuição, os valores estão entre -1.96 e 1.96, indicando uma distribuição mesocúrtica. Sobre a assimetria, temos escores superiores a zero, exceto o item 11 que apresenta assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero (Pestana & Gageiro, 2008).

A consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) revelou o valor de .74, idêntico ao valor do estudo original da EOGC – impessoal .74 (Deci & Ryan, 1985).

Como referência (Tabela 38), apresentamos as estatísticas dos instrumentos: média, desvio-padrão, valores mínimo e máximo, assimetria, curtose, correlação item total e alfa de Cronbach corrigido para os itens que compõem EOGC - Controle.

Tabela 38. EOGC - Controle. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
EOGC_Contr__1B	5.41	1.60	1.00	7.00	-1.13	.74	.34	.63
EOGC_Contr__12C	5.70	1.57	1.00	7.00	-1.38	1.45	.22	.65
EOGC_Contr__2A	2.89	1.72	1.00	7.00	.58	-.60	.25	.64
EOGC_Contr__3B	3.39	1.95	1.00	7.00	.48	-.93	.27	.64
EOGC_Contr__5C	4.07	1.91	1.00	7.00	-.08	-1.09	.41	.61
EOGC_Contr__4C	2.16	1.47	1.00	7.00	1.36	1.19	.15	.65
EOGC_Contr__6A	5.11	1.75	1.00	7.00	-.72	-.35	.19	.65
EOGC_Contr__7A	3.36	1.75	1.00	7.00	.37	-.83	.30	.63
EOGC_Contr__8B	3.76	1.76	1.00	7.00	-.01	-.86	.37	.62
EOGC_Contr__9C	5.53	1.44	1.00	7.00	-1.09	1.09	.28	.64
EOGC_Contr__10A	3.84	1.90	1.00	7.00	.06	-1.03	.39	.61
EOGC_Contr__11B	5.31	1.64	1.00	7.00	-.92	.28	.33	.63

** p < .01

O relato dos inquiridos revelou (Tabela 38) a média mais elevada no item *Veja se ela faz os trabalhos escolares em casa porque tem de se empenhar mais* do que nos outros itens (M = 5.70; SD = 1.57) e a mais baixa no item *Esse teste estúpido não mostra nada e me sinto revoltado*, que apresentou a menor pontuação (M = 2.16; SD = 1.47). Podemos igualmente verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre .15 a .41. Encontramos um valor inferior a .30, conforme a literatura. Observamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96, e assimetria positiva, pois seus escores são superiores a zero, para os itens 2A, 3B, 4C, 7A e 10A, assimetria negativa para os itens 1B, 12C, 5C, 6A, 8B, 9C e 11B, pois seus escores são inferiores a zero (Pestana & Gageiro, 2008).

O alfa de Cronbach estandardizado do estudo original da EOGC - controle foi de .69 (Deci & Ryan, 1985). O valor revelado neste estudo foi de .65.

Em seguida, na Tabela 39, temos as estatísticas dos instrumentos: média, desvio-padrão, valores mínimo e máximo, assimetria, curtose, correlação item total e alfa de Cronbach corrigido para os itens que compõem EOGC - Autonomia.

Tabela 39. EOGC - Autonomia. Estatísticas descritivas dos itens assimetria, curtose, correlação item-total e alfa de Cronbach.

	Média	Desvio Padrão	Valor mínimo	Valor máximo	Assimetria	Curtose	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
EOGC_Auton__1C	5.95	1.37	1.00	7.00	-1.70	2.75	.41	.79
EOGC_Auton__12A	6.34	1.31	1.00	7.00	-2.73	7.53	.42	.79
EOGC_Auton__2C	5.30	1.71	1.00	7.00	-.98	.22	.40	.79
EOGC_Auton__3A	5.96	1.60	1.00	7.00	-1.90	2.94	.49	.78
EOGC_Auton__5A	5.66	1.66	1.00	7.00	-1.31	.93	.51	.78
EOGC_Auton__4B	5.37	1.67	1.00	7.00	-.98	.31	.40	.79
EOGC_Auton__6B	5.51	1.49	1.00	7.00	-1.05	.64	.38	.79
EOGC_Auton__7C	5.89	1.38	1.00	7.00	-1.69	3.04	.55	.78
EOGC_Auton__8C	5.51	1.51	1.00	7.00	-1.02	.60	.44	.79
EOGC_Auton__9B	5.68	1.43	1.00	7.00	-1.27	1.38	.42	.79
EOGC_Auton__10B	6.11	1.10	1.00	7.00	-1.61	3.87	.60	.78
EOGC_Auton__11A	5.34	1.67	1.00	7.00	-.95	.14	.40	.79

** p < .01

Ao analisarmos a Tabela 39, identificamos a média mais elevada no item *Fale com ela para entender o problema* do que nos outros itens (M = 6.34; SD = 1.31) e inferior no item *De alguma forma consideraram que as minhas qualificações não correspondiam às suas necessidades*, sendo sua pontuação M = 5.30; SD = 1.71. A correlação item-total oscilou entre .38 a .60, não revelando valores inferiores ao valor mínimo. A análise dos valores dos itens revelou, para os itens 2C, 4B, 5A, 6B, 8C, 9B, 11A, como valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96, uma distribuição mesocúrtica, e para os itens 1C, 3A, 7C, 10B e 12A, como valores dos itens a situarem-se acima de 1.96, leptocúrtica. Sobre a assimetria, verificamos que os escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio e assimetria negativa (Pestana & Gageiro, 2008).

No âmbito do estudo original da EOGC – autônoma, o valor da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) foi de .74. O valor revelado agora para essa subescala foi de .80.

A Tabela 40 aponta as correlações de Pearson para as subescalas da EOGC.

Tabela 40. Matriz de correlações entre as subescalas da EOGC.

Subescala	(A)	(B)	(C)
(A) Impessoal	1		
(B) Controle	,401**	1	
(C) Autonomia	-,149*	,337**	1

Na análise das correlações $*p < .05$; $** p < .01$ (Tabela 40) entre as subescalas da EOGC, constatamos que a subescala impessoal apresenta correlação positiva e significativa $p < .01$ com Controle $r = .40$ e correlação negativa significativa $p < .05$ com a subescala de Autonomia $r = .15$. A subescala Controle apresenta correlação positiva significativa $p < .01$ com a Autonomia $r = .34$. Dentre as correlações apresentadas, todas são consideradas baixas ou moderadas.

Validade de construto.

Apresentamos, em seguida os resultados da análise fatorial das medidas utilizadas. Essa análise foi realizada após o cálculo do valor para o índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do teste de esfericidade de Barlett's.

Escala de satisfação com a vida (ESV).

O estudo (Tabela 41) considera os cinco itens que integram a escala de satisfação com a vida. Nesse conjunto de itens, os indicadores fornecidos pelo teste KMO [Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = .844] e pelo teste de esfericidade de Bartlett [$\chi^2 (10) = 430.58, p < .001$] atestam a viabilidade do uso da análise fatorial.

Tabela 41. Análise fatorial da Escala de Satisfação com a Vida (ESV).

item	I	h ²
ESV_1	.758	.870
ESV_2	.570	.755
ESV_3	.722	.850
ESV_4	.682	.826
ESV_5	.443	.666
Valor Próprio	3.175	
% Variância	63.49%	

Procedemos, então, à análise fatorial (Tabela 41) exploratória dos cinco itens, recorrendo ao método de análise dos componentes principais, seguida de rotação ortogonal *varimax*. Demonstramos (Gráfico 1) que os cinco itens se agruparam num fator, explicando 63,5% da variância com um *eigenvalue* de 3.175. Os valores das comunalidades (h²) registradas nos 5 itens variaram entre .67 < h² < .87 (Tabela 41). No seu conjunto, esses resultados vão ao encontro de outros estudos realizados com amostras brasileiras (Gouveia et al., 2005).

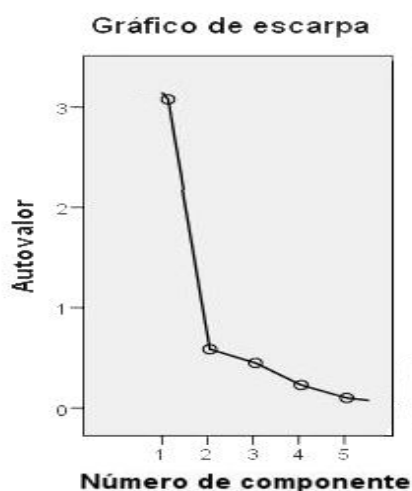


Gráfico 1. Scree plot da Escala de Satisfação com a Vida.

Escala de percepção do sucesso acadêmico (EPSA).

O estudo (Tabela 42) considera os oito itens que integram a escala de percepção de sucesso acadêmico. *Neste* conjunto de itens, os indicadores fornecidos pelo teste KMO

[Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = .905] e pelo teste de esfericidade de Bartlett [$\chi^2 (28) = 833.99, p < .001$] atestam a viabilidade do uso da análise fatorial.

Tabela 42. Análise fatorial da EPSA - Sucesso percebido.

Itens	Fator	
	1	h ²
EPSC_JF_Satis_Notas	.813	.662
EPSC_JF_Satis_Progress	.828	.685
EPSC_JF_Satis_Amigos	.419	.176
EPSC_JF_Progre_Estudos	.831	.691
EPSC_JF_Progre_Objjetivos	.667	.445
EPSC_JF_Desv_Pessoal	.818	.670
EPSC_JF_Habilidades	.792	.628
EPSC_JF_Sucesso_Academico	.848	.718
Valor * Próprio	4.67	
% da Variância	58.42%	

Procedemos, então, à análise fatorial exploratória dos oito itens (Tabela 42), recorrendo ao método de análise componentes principais, seguida de rotação ortogonal varimax. O estudo revelou que os oito itens se agrupam num único fator, conforme demonstrado no Gráfico 2, e explicam 58.42% da variância com um eigenvalue de 4.67. Os valores das comunalidades (h²) registadas nos oito itens variaram entre .18 < h² < .72.



Gráfico 2. Scree plot da Escala de percepção de sucesso académico

Escala de avaliação da vivência acadêmica (EAVA).

Realizaram-se estudos preliminares com uma análise fatorial (Gráfico 3) em componentes principais, rotação ortogonal Varimax, tendo-se obtido 10 fatores com *eigenvalues* superiores a um, embora de difícil interpretação. A solução forçada a cinco fatores foi a que se revelou conceptualmente mais interpretável, apesar da observação do gráfico de progressão dos valores próprios (*scree plot*) sugerir a configuração de seis fatores. Este estudo inicial demonstrou (Gráfico 3) uma amplitude de fatores diferente da originalmente elaborada pelo autor do instrumento. Dessa forma, considerou-se adequado utilizar a escala com os cinco fatores originais.

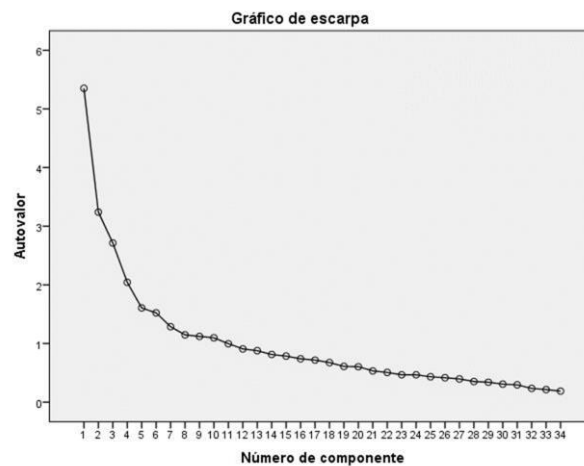


Gráfico 3. Scree plot da Escala de Avaliação da Vivência Acadêmica.

O estudo considera os 34 itens que integram (Tabela 43) a Escala de Avaliação de Vivência Acadêmica. Nesse conjunto de itens, os indicadores fornecidos pelo teste KMO [Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = .721] e pelo teste de esfericidade de Bartlett [$\chi^2 (561) = 1921.169, p < .001$] atestam a viabilidade do uso da análise fatorial.

Tabela 43. Análise fatorial da Escala de Avaliação da Vivência Acadêmica.

	Fatores					h ²
	1	2	3	4	5	
EAVA_Habil__21	,672	,159	,262	,113	,092	,567
EAVA_Habil__27	,621	-,017	,190	,011	,063	,426
EAVA_Habil__10	,612	,317	-,003	-,037	,001	,476
EAVA_Habil__19	,593	,202	,142	,266	,114	,497
EAVA_Habil__14	,592	,048	,009	-,047	-,014	,355
EAVA_Habil__12	,584	-,009	-,014	,211	-,159	,411
EAVA_Habil__8	,499	-,190	,107	-,086	,079	,310
EAVA_Habil__4	,487	,073	-,131	-,095	,028	,270
EAVA_Compr__22	,450	,426	-,107	,185	-,004	,430
EAVA_Ambie__29	,339	,297	-,265	,034	-,238	,341
EAVA_Compr__17	,230	,724	-,096	-,087	,191	,630
EAVA_Compr_INV_2	,036	,695	,117	,058	,093	,509
EAVA_Compr_INV_24	-,112	,692	,150	,065	-,094	,528
EAVA_Compr_INV_16	-,051	,629	,296	,136	-,103	,515
EAVA_Compr__34	,340	,576	-,186	-,024	-,113	,495
EAVA_Habil_INV_13	,161	,518	,415	,205	-,010	,509
EAVA_Compr__3	,148	,502	-,167	,261	-,071	,375
EAVA_Condi_INV_23	,068	,072	,723	-,152	,082	,346
EAVA_Condi_INV_15	,067	-,044	,665	,064	,137	,563
EAVA_Condi_INV_18	,078	,051	,520	,060	,025	,564
EAVA_Ambie_INV_5	,004	-,087	,437	,372	-,071	,283
EAVA_Habil_INV_7	,155	,333	,408	,171	-,020	,496
EAVA_Condi_INV_28	-,061	,024	,306	,291	-,251	,637
EAVA_Ambie__25	,343	,032	-,029	,606	,094	,370
EAVA_Ambie_INV_20	-,062	,192	,441	,558	-,132	,377
EAVA_Ambie__30	,037	,028	-,195	,547	,195	,331
EAVA_Ambie_INV_9	-,031	,114	,201	,539	-,032	,654
EAVA_Envol_INV_26	,013	,188	,116	,494	,194	,409
EAVA_Ambie_INV_31	-,170	,309	,222	,406	,178	,330
EAVA_Ambie__32	,128	-,148	-,210	,366	,353	,342
EAVA_Envol_INV_33	-,176	,108	,238	,257	,687	,331
EAVA_Envol_INV_11	-,210	,110	,171	,144	,550	,472
EAVA_Envol__6	,187	,012	-,013	,012	,786	,245
Método de Extração: Análise de Componente Principal.						
Valor * Próprio	5,35	3,24	2,713	2,043	1,606	
% da Variância	15,74%	9,53%	7,98%	6,01%	4,72%	

Procedemos, então, à análise fatorial exploratória dos 34 itens, recorrendo ao método de análise dos componentes principais, seguida de rotação ortogonal varimax. Conforme Tabela 43, os resultados para os 34 itens agruparam-se em 5 fatores,

explicando 43,98%. Os valores das comunalidades (h^2) registadas nos 34 itens variaram entre $.24 < h^2 < .64$.

Afetos positivos e negativos (PANAS).

Em estudos preliminares (Gráfico 4), com uma análise fatorial em componentes principais, rotação ortogonal Varimax, obtivemos cinco fatores com *eigenvalues* superiores a um; entretanto, seguiremos a solução forçada a dois fatores, uma vez que se revela conceptualmente baseada no modelo original da PANAS.

A solução forçada extraída a dois fatores revelou-se mais interpretável, apesar de a observação (Gráfico 4) de progressão dos valores próprios (*scree plot*) sugerir a configuração de cinco fatores. Este estudo inicial revela uma amplitude de fatores diferentes da originalmente elaborada pelo autor do instrumento; dessa forma, consideramos adequado utilizar a escala com fatores originais.

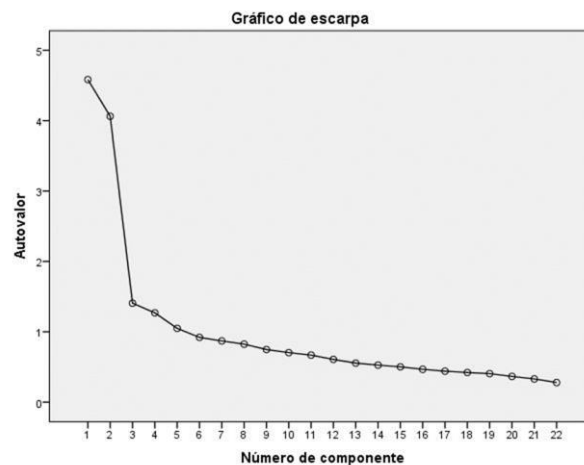


Gráfico 4. Scree plot da PANAS

O estudo considera (Tabela 44) os 22 itens que integram a PANAS. Nesse conjunto de itens, os indicadores fornecidos pelo teste KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = .835) e pelo teste de esfericidade de Bartlett [$\chi^2 (231) = 1329.015, p < .001$] atestam a viabilidade do uso da análise fatorial.

Tabela 44. Análise fatorial escala de Afetos Positivos e Negativos (PANAS).

item	Fatores		h ²
	1	2	
PANAS_P_01	,715	,013	,511
PANAS_P_03	,656	-,087	,438
PANAS_P_05	,636	,034	,405
PANAS_P_09	,703	-,050	,497
PANAS_P_10	,297	,176	,119
PANAS_P_12	,669	-,129	,465
PANAS_P_14	,660	,009	,436
PANAS_P_16	,673	-,015	,454
PANAS_P_17	,602	-,098	,372
PANAS_P_19	,771	,020	,595
PANAS_P_21	,173	,415	,202
PANAS_N_02	-,071	,651	,429
PANAS_N_04	-,118	,675	,469
PANAS_N_06	-,121	,454	,221
PANAS_N_07	,133	,623	,407
PANAS_N_08	,041	,586	,345
PANAS_N_11	-,122	,626	,407
PANAS_N_13	-,049	,491	,244
PANAS_N_15	,043	,659	,437
PANAS_N_18	,169	,540	,320
PANAS_N_20	-,086	,640	,416
PANAS_N_22	-,110	,666	,456
Valor * Próprio	4,58	4,06	
% da Variância	20,83%	18,46%	

A análise fatorial exploratória (Tabela 44) dos 22 foi feita pelo método de análise dos componentes principais e rotação ortogonal varimax. Observando a Tabela 44, identificamos os resultados para os 22 itens e o percentual da variância, explicando 39.30%. As comunalidades (h²) apresentaram valores entre .12<h²<.59. No seu conjunto, esses resultados vão ao encontro de outros estudos realizados com amostras brasileiras (Segabinazi et al., 2012; Sofia de Lourdes Rosas da Silva, Ferreira, & Ferreira, 2017; Zanon, Bardagi, Layouts, & Hutz, 2013).

Escala de percepção de sucesso na carreira (EPSC).

A partir dos 48 itens (Gráfico 5) que compõem a escala, em estudos preliminares com uma análise fatorial em componentes principais, rotação ortogonal Varimax, obtivemos sete fatores com *eigenvalues* superiores a um.

A solução forçada a 11 fatores foi a que se revelou conceptualmente mais interpretável apesar de a observação (Gráfico 5) da progressão dos valores próprios (*scree plot*) sugerir essencialmente um grande fator, estabilizando em três ou quatro fatores. Este estudo inicial revelou uma amplitude de fatores diferente da originalmente elaborada pelo autor do instrumento. Dessa forma, consideramos adequado utilizar a escala com fatores originais.

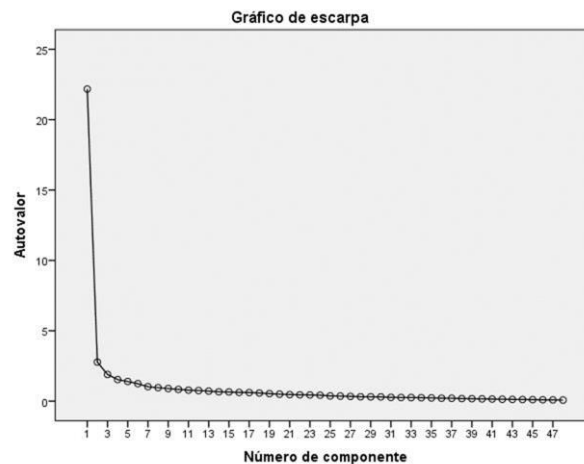


Gráfico 5. Scree plot da Escala de percepção Sucesso na Carreira (EPSC).

O estudo considera (Tabela 45) os 48 itens que integram a escala de percepção de sucesso na carreira. Nesse conjunto de itens, os indicadores fornecidos pelo teste KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = .939) e pelo teste de esfericidade de Bartlett [χ^2 (1128) = 7101.461, $p < .001$] atestam a viabilidade do uso da análise fatorial.

Tabela 45. Análise fatorial da Escala de Percepção de Sucesso na Carreira (EPSC).

	Fatores							h ²
	1	2	3	4	5	6	7	
ESC_S_Coope_A	.470	.128	.330	.342	.440	-.094	.204	.707
ESC_S_Compe_C	.468	.329	.282	.420	.357	.003	.073	.716
ESC_O_Equil_B	.469	.269	-.006	.326	.442	.048	.059	.599
ESC_S_Compe_D	.601	.080	.266	.356	.347	-.012	.061	.689
ESC_S_Compe_E	.498	.341	.221	.466	.062	.178	-.119	.681
ESC_S_Contr_A	.776	.226	.139	.111	.033	.210	.173	.759
ESC_O_Equil_C	.572	.217	.002	.235	.406	.160	-.023	.621
ESC_O_Hiera_C	.538	.210	.100	.491	.114	.324	.049	.705
ESC_S_Contr_B	.728	.150	.095	.002	.222	.220	.198	.699
ESC_S_Coope_C	.540	.268	.303	.414	.283	.117	-.175	.751
ESC_S_Contr_C	.692	.171	.305	.105	.102	.104	.104	.645
ESC_S_Coope_D	.580	.153	.261	.317	.323	.103	.058	.647
ESC_S_Contr_D	.570	.181	.386	.329	.137	.227	-.074	.691
ESC_S_Valor_A	.294	.434	.251	.294	.271	.230	.093	.559
ESC_S_Ident_A	.151	.430	.326	.225	.395	.198	-.127	.575
ESC_O_Remun_B	.100	.815	.095	.154	.111	.094	.064	.733
ESC_S_Ident_B	.358	.595	.287	.006	.236	.333	.151	.755
ESC_S_Ident_C	.227	.670	.237	.167	.226	.257	-.036	.703
ESC_S_Criat_B	.206	.443	.409	.406	.020	.134	.246	.651
ESC_S_Empre	.096	.720	.199	.278	.156	.062	.218	.720
ESC_S_Ident_D	.295	.520	.196	.125	.311	.035	.361	.639
ESC_O_Hiera_A	.175	.709	.301	.100	.209	.202	.075	.723
ESC_O_Hiera_B	.332	.588	.254	.094	-.026	.385	-.061	.682
ESC_S_Desen	.101	.207	.670	.213	.137	.177	.194	.635
ESC_S_Contr	.346	.032	.496	.327	.380	.224	.012	.668
ESC_S_Compe	.291	.153	.523	.436	.236	.208	.118	.685
ESC_S_Desen_B	.231	.268	.593	.289	.179	.106	.245	.664
ESC_S_Desen_C	.316	.429	.582	.196	.200	.015	.182	.734
ESC_S_Empre_A	.121	.320	.672	.113	.178	.168	-.025	.641
ESC_S_Coope_B	.361	.287	.408	.374	.191	.163	.197	.621
ESC_S_Desen_D	.459	.362	.512	.170	-.047	.240	.102	.703
ESC_S_Empre_B	.217	.415	.502	.097	-.112	.310	-.137	.608
ESC_S_Criat	.234	.114	.252	.593	.352	.138	-.065	.631
ESC_S_Criat_A	.079	.128	.140	.802	.087	.113	.132	.724
ESC_S_Desen_A	.284	.228	.284	.542	.118	.174	.175	.582
ESC_S_Compe_A	.345	.259	.390	.486	.224	-.026	.056	.629
ESC_O_Equil	.380	.201	.186	.044	.414	.359	.013	.522
ESC_S_Valor	.152	.056	.271	.116	.696	.120	.205	.653
ESC_O_Equil_A	.196	.324	-.061	.174	.651	.217	-.063	.652
ESC_S_Coope	.336	.193	.466	.133	.533	.198	.046	.710
ESC_S_Valor_B	.185	.091	.112	.437	.466	-.015	.442	.659
ESC_O_Remun	.210	.157	.098	.273	.117	.694	.144	.668
ESC_O_Remun_A	-.021	.055	.161	-.021	.304	.742	.058	.676
ESC_O_Hiera	.244	.388	.197	.038	.080	.526	.264	.603
ESC_O_Hiera_D	.318	.457	.256	.078	-.046	.511	.052	.648
ESC_O_Remun_C	.214	.324	.123	.232	.029	.661	-.148	.679
ESC_S_Ident	.152	.353	.343	.369	.193	.185	.422	.651
ESC_S_Compe_B	.283	.320	.405	.190	.025	.246	.549	.744
Método de Extração: Análise de Componente Principal.								
Valor * Próprio	22.17	2.77	1.897	1.532	1.395	1.242	1.027	
% da Variância	46.20%	5.78%	3.95%	3.19%	2.91%	2.59%	2.14%	

No âmbito da análise fatorial exploratória dos 48 itens dessa escala, aplicamos o método de análise dos componentes principais e a rotação ortogonal varimax. Pela

leitura da tabela, temos os resultados para os 48 itens agrupados em sete fatores (Gráfico 5), explicando 66.75% cabe notar que o primeiro fator apresentado na tabela explica uma parte substantiva da variância com 22,17. Os valores das comunalidades (h^2) registadas nos 48 itens variaram entre $.52 < h^2 < .76$ (Tabela 45). No seu conjunto, estes resultados vão ao encontro de outros estudos realizados com amostras brasileiras (Luciano Venelli Costa, 2013).

Big five inventory (BFI).

A partir dos 44 itens que (Gráfico 6) compõem o BFI, em estudos preliminares com uma análise fatorial em componentes principais, rotação ortogonal Varimax, obtivemos 12 fatores com *eigenvalues* superiores a 1.

A solução forçada a cinco fatores foi a que se revelou (Gráfico 6) conceptualmente mais interpretável, podendo observar-se uma estabilização dos resultados a partir da quinta dimensão.

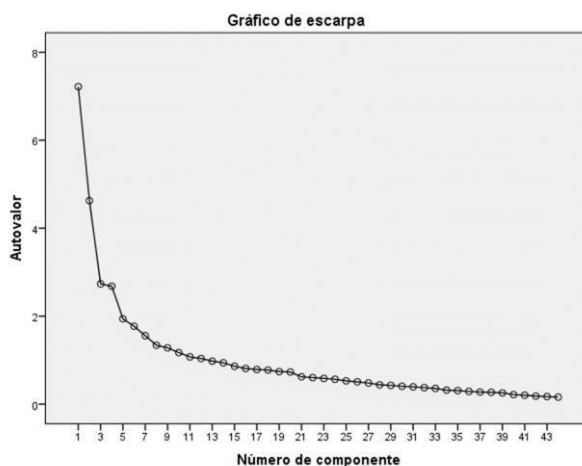


Gráfico 6. Scree plot do Big Five Inventory (BFI).

O estudo considera (Tabela 46) os 44 itens que integram a escala BFI. Nesse conjunto de itens, os indicadores fornecidos pelo teste KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = .765]) esfericidade de Bartlett [$\chi^2 (946) = 3114.145, p < .001$] atestam a viabilidade do uso da análise fatorial.

Tabela 46. Análise fatorial do Big Five Inventory (BFI).

	Fatores					h ²
	1	2	3	4	5	
BFI_Amabi_INV_3	-.571	.109	-.186	-.077	-.156	.403
BFI_Neuro__10	.706	.032	-.129	.071	-.075	.527
BFI_Neuro_INV_14	.480	.021	-.063	-.319	.030	.337
BFI_Neuro_INV_21	.465	.125	.266	-.445	.095	.510
BFI_Amabi_INV_28	-.674	.134	.032	-.123	.145	.509
BFI_Amabi_INV_30	-.623	.163	.057	-.156	.032	.443
BFI_Neuro__34	.555	.084	-.122	-.191	-.106	.378
BFI_Neuro__36	.770	.022	-.003	-.087	-.108	.613
BFI_Neuro__41	.328	.250	.173	.195	.051	.241
BFI_Amabi__8	-.012	.726	.155	.186	-.049	.589
BFI_Amabi__15	-.047	.733	.229	.039	.121	.609
BFI_Amabi__18	-.282	.768	.082	-.025	.116	.689
BFI_Abert__25	.144	.403	.208	.303	.021	.319
BFI_Extro__26	-.176	.584	.003	.084	.465	.595
BFI_Amabi__27	.086	.459	.403	.138	.062	.404
BFI_Extro__29	-.139	.356	.257	.274	.323	.392
BFI_Extro__37	-.086	.503	.095	.267	.273	.415
BFI_Amabi__40	.061	.432	-.224	.164	.136	.286
BFI_Abert_INV_24	.049	-.207	.192	.152	.130	.122
BFI_Consc__4	.192	.124	.624	.201	-.124	.497
BFI_Consc__6	.085	.256	.679	.028	.012	.535
BFI_Neuro__7	.399	-.097	-.412	.142	-.253	.423
BFI_Consc_INV_17	-.406	-.141	.590	-.011	.216	.579
BFI_Consc_INV_19	-.303	-.016	.517	-.041	.308	.455
BFI_Consc__20	.006	.346	.554	-.034	-.008	.428
BFI_Consc_INV_22	-.376	-.151	.573	.035	.077	.500
BFI_Consc__31	.090	.407	.446	.145	.031	.395
BFI_Consc__32	.058	.165	.460	.288	.053	.328
BFI_Consc_INV_38	-.135	.012	.606	.089	-.005	.393
BFI_Abert__9	.028	.109	.136	.722	.266	.623
BFI_Abert__11	.042	.067	.160	.678	.084	.498
BFI_Abert__13	.104	.400	-.003	.461	-.091	.391
BFI_Neuro_INV_23	.410	.005	-.048	-.433	.128	.374
BFI_Abert__33	.046	.306	.104	.453	.117	.326
BFI_Abert__35	.208	.048	.406	.497	.047	.460
BFI_Abert__39	.031	.324	.042	.633	-.074	.514
BFI_Abert__44	-.057	.041	-.091	.494	-.104	.268
BFI_Abert__43	-.172	.110	.158	.252	.036	.132
BFI_Extro__1	.150	.407	.041	.251	.523	.527
BFI_Amabi_INV_2	-.419	.078	-.004	-.198	.438	.413
BFI_Extro_INV_12	.029	.118	-.010	-.085	.708	.523
BFI_Extro_INV_16	-.182	-.107	.041	.223	.693	.576
BFI_Extro_INV_42	-.107	.173	.077	-.117	.654	.488
BFI_Extro__5	.095	.087	.157	.250	.267	.175
Método de Extração: Análise de Componente Principal.						
Valor * Próprio	7.22	4.63	2.735	2.682	1.941	
% da Variância	16.41%	10.51%	6.22%	6.09%	4.41%	

Sobre a análise fatorial exploratória para os 44 itens do BFI, iniciamos pelo método de análise dos componentes principais e aplicamos a rotação ortogonal varimax (Tabela 46), revelando que os 44 itens se agruparam em cinco fatores e a variância

explicada foi de 43.64%. As comunalidades (h^2) reveladas para os itens variaram entre $.12 < h^2 < .69$.

Escala de orientação geral de causalidade (EOGC).

A partir dos 36 itens (Gráfico 7) que compõem a EOGC, em estudos preliminares com uma análise fatorial em componentes principais, rotação ortogonal Varimax, obtivemos 12 fatores com *eigenvalues* superiores a um.

A solução (Gráfico 7) forçada a três fatores foi a que se revelou conceptualmente mais interpretável, apesar de a observação do gráfico de progressão dos valores próprios (scree plot) sugerir um quatro ou cinco fator.

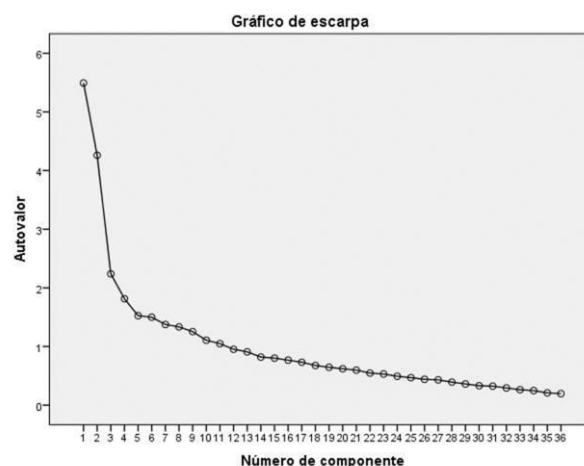


Gráfico 7. Scree plot da Escala de Orientação Geral de Causalidade (EOGC).

O estudo (Tabela 47) considera os 36 itens que integram a escala de orientação geral de causalidade. Nesse conjunto de itens, os indicadores fornecidos pelo teste KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = .765) e pelo teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 (946) = 3114.145, p < .001$) atestam a viabilidade do uso da análise fatorial.

Tabela 47. Análise fatorial da Escala de Orientação Geral de Causalidade (EOGC).

	Fatores			h ²
	1	2	3	
EOGC_Contr__1B	.521	.271	-.137	.364
EOGC_Auton__1C	.635	-.035	.034	.406
EOGC_Auton__12A	.609	-.196	.000	.410
EOGC_Contr__12C	.527	.046	-.026	.281
EOGC_Auton__2C	.484	-.036	.050	.238
EOGC_Auton__3A	.588	-.213	.071	.397
EOGC_Auton__5A	.418	-.027	.478	.404
EOGC_Auton__4B	.494	-.051	.005	.247
EOGC_Auton__7C	.529	-.126	.346	.416
EOGC_Auton__8C	.396	.071	.245	.222
EOGC_Contr__9C	.505	.144	.211	.320
EOGC_Auton__10B	.506	-.089	.503	.517
EOGC_Auton__11A	.550	.099	.119	.326
EOGC_Contr__11B	.535	.153	.040	.311
EOGC_Impes__1A	.134	.404	-.250	.244
EOGC_Impes__12B	-.208	.515	.153	.332
EOGC_Contr__2A	.066	.400	-.153	.187
EOGC_Impes__2B	.053	.424	-.071	.188
EOGC_Contr__3B	-.142	.487	.217	.304
EOGC_Impes__3C	-.170	.402	.160	.216
EOGC_Contr__5C	.220	.504	.108	.314
EOGC_Impes__4A	.021	.464	-.160	.241
EOGC_Contr__4C	-.252	.471	-.355	.411
EOGC_Contr__7A	.038	.448	-.035	.204
EOGC_Impes__7B	-.004	.488	-.274	.314
EOGC_Impes__8A	-.171	.580	-.205	.407
EOGC_Contr__8B	.114	.396	.164	.197
EOGC_Impes__9A	.258	.484	.110	.313
EOGC_Contr__10A	.089	.484	.120	.257
EOGC_Impes__10C	-.213	.556	-.325	.460
EOGC_Impes__11C	-.036	.414	.007	.172
EOGC_Impes__5B	-.008	.344	-.458	.328
EOGC_Contr__6A	.079	.154	.732	.565
EOGC_Auton__6B	.229	.117	.718	.582
EOGC_Impes__6C	.103	.306	-.655	.533
EOGC_Auton__9B	.377	.162	.444	.365
Valor * Próprio	5.49	4.26	2.239	
% da Variância	15.26%	11.83%	6.22%	

Realizamos a análise fatorial (Tabela 47) exploratória dos 36 itens por meio da análise dos componentes principais com rotação ortogonal Varimax, revelando que os itens da EOGCS se agruparam em três fatores. A variância explicada foi de 33,31%, e os valores das comunalidades (h²) registadas variaram entre .17 < h² < .58.

Síntese

Com este estudo, objetivamos avaliar os vários instrumentos em suas características psicométricas para a população alvo, porque não foram identificados estudos anteriores sobre uma população com as características deste estudo, isto é, estudantes de graduação de instituições particulares de ensino superiores.

A amostra considerada para este estudo alcançou 214 alunos, de vários cursos, porém as análises foram realizadas com 198, pois nem todos responderam a todas as questões, limitando sua inclusão. Dessa forma, a extensão do tamanho da amostra aproxima-se das recomendações de Kline (2000) e de Nunnally e Bernstein (1994).

No que diz respeito aos instrumentos, obtivemos resultados que parecem refletir os constructos originais que pretendem medir. Sobre as análises fatoriais, verificamos que se aproximam dos estudos originais (Deci & Ryan, 1985; Silva, 2012), tendo os itens na sua globalidade saturado nos fatores esperados.

As correlações apresentadas entre as subescalas dos instrumentos apresentam correlações moderadas e significativas.

A consistência interna apresentou resultados satisfatórios para as dimensões, muito próximas dos resultados obtidos nos estudos originais, conforme o que segue:

A Escala de satisfação com a vida apresentou, no estudo original de Pavot e Diener (1993), um alfa de .87. No presente estudo, revelou um alfa de .81.

No presente estudo, a escala de avaliação da vivência acadêmica apresentou valores da consistência interna de .77 (Compromisso com curso), .67 (Envolvimento em atividades não obrigatórias), .75 (Habilidade do estudante), .55 (Condições para o estudo) e .55 (Ambiente universitário). No estudo original de Vendramini et al. (2004) os alfas identificados foram: .79 (Compromisso com curso), .71 (Envolvimento em atividades não obrigatórias), .80 (Habilidade do estudante), .63 (Condições para o estudo) e .73 (Ambiente universitário).

A escala de Afetos Positivos e Negativos revelou uma consistência interna de .81 (Afetividade Positiva) e .83 (Afetividade Negativa). No estudo de Simões (1993) os valores foram de .82 e .85, respectivamente.

A escala de percepção de Sucesso na Carreira (Costa, 2010) apresentou no estudo original os seguintes valores para a consistência interna: .85 (Competência), .81 (Cooperação), .87 (Contribuição), .72 (Criatividade), .81 (Desenvolvimento), .76 (Empregabilidade), .84 (Identidade), .67 (Valores), .69 (Equilíbrio Vida e Trabalho), .79 (Hierarquia e Promoção), .84 (Remuneração); no presente estudo, verificamos os valores de alfa seguintes: .88 (Competência), .89 (Cooperação), .86 (Contribuição), .76 (Criatividade), .87 (Desenvolvimento), .74 (Empregabilidade), .85 (Identidade), .65 (Valores), .78 (Equilíbrio Vida e Trabalho), .84 (Hierarquia e Promoção), .73 (Remuneração).

O inventário dos cinco grande fatores, BFI, no estudo original de John, Donahue e Kentle (1991) revelou valores de alfa de Cronbach de .65 (Amabilidade), .67 (Abertura), .68 (Extroversão), .69 (Conscienciosidade) e .68 (Neuroticismo); no presente estudo, obtivemos os seguintes valores de alfa: .77 (Amabilidade), .74 (Abertura), .75 (Extroversão), .78 (Conscienciosidade) e .75 (Neuroticismo).

A escala de orientação geral de causalidade, EOGC, no estudo de Deci e Ryan (2000a) revelou valores de consistência interna de .74 (Impessoal), .69 (Controle) e .74 (Autonomia); no presente estudo obtivemos valores de alfa de Cronbach de .74 (Impessoal), .65 (Controle) e .80 (Autonomia).

A análise das correlações item-total apresenta, na globalidade, valores acima das recomendações de Cronbach (1984), indicando correlações fortes e aceitáveis para os constructos deste estudo. Importa referir que optamos pela não exclusão de itens que apresentaram valores inferiores a .30, atendendo que sua supressão pouco interferiria com o coeficiente alfa e provocaria mudanças nas características do instrumento original. Os valores obtidos para a consistência interna satisfazem os critérios estabelecidos por Hill e Hill (2009) para a sua aceitação e utilização em futuras

investigações, nomeadamente no estudo empírico que se realizou no âmbito da presente tese de doutoramento.

Capítulo 6

ESTUDO 2: TRANSIÇÃO DA ACADEMIA PARA O MUNDO DO TRABALHO: PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES

Neste capítulo, apresentamos um estudo sobre as percepções dos estudantes, quando estavam no momento de transição da universidade para o mundo do trabalho. O período considerado neste estudo, compreendido entre as duas coletas de dados, abrangeu quase um ano, tempo considerado adequado para a recolha das percepções, objeto deste estudo. Esta análise envolveu os último-anistas de todos os cursos de uma instituição privada de educação superior da cidade de Santos, no estado de São Paulo do Brasil, no ano de 2014-15. As variáveis consideradas no presente estudo são: as sociodemográficas, as de percepção de sucesso acadêmico, as de percepção de sucesso na carreira, a satisfação no trabalho, o sucesso acadêmico, a motivação, a personalidade e o bem-estar subjetivo.

A seguir, apresentamos a organização deste estudo: quadro conceitual, definição e delimitação do problema, objetivos e questões de investigação, opções metodológicas, participantes, instrumentos de coleta, procedimento da coleta, análise e tratamento dos dados, apresentação e análise dos resultados.

Quadro conceitual da investigação

O ensino superior é o ambiente considerado para a condução do presente estudo. No Brasil, ocorre que, diferentemente de países com estruturas educacionais consolidadas, há muito ainda por se fazer. Não obstante esse fato, um dos temas aqui tratados é a investigação do impacto do ensino superior no processo de desenvolvimento e adaptação dos alunos universitários e da transição para o mundo do trabalho. O senso comum tem formulado e difundido variadas proposições que vão no sentido de que o ensino superior é, na visão dos pais, um passaporte para a conquista de um futuro promissor para seus filhos; na visão das empresas, é uma garantia de boa procedência e formação de qualidade dos colaboradores atuais e futuros; na visão dos próprios

alunos, é um momento ímpar em suas vidas. A análise e compreensão desse momento único é um dos fatores que são ou podem vir a ser relevantes para o desenvolvimento do aluno, seu sucesso acadêmico e seu sucesso profissional, sendo temas ainda pouco valorizados e pesquisados no Brasil. No entanto, existe um vasto corpo de investigação internacional que aponta para a existência e importância do ensino superior com agente fomentador do desenvolvimento pessoal e social, mediante um processo que abrange a compreensão das características das pessoas, das instituições e a promoção de fatores indutores do envolvimento dos alunos, no amplo espectro da aprendizagem nas universidades (Almeida, Soares, & Ferreira, 2000; Astin, 1997; Chickering & Reisser, 1993; Chickering & McCormick, 1973; Chickering & Schlossberg, 2002; Csikszentmihalyi, 2000; Eby, Butts, & Lockwood, 2003; Hall, 1996; Kuh et al., 2005; Mayhew et al., 2016; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Savickas & Santos, 1995; Silva, 2012; Vieira, 2014).

Segundo Astin (1993), Kuh (2008), Pascarella e Terenzini (1991, 2005), o envolvimento individual e coletivo dos alunos está intimamente ligado às oportunidades de desenvolvimento pessoal e à convivência nos contextos acadêmicos e sociais, presentes no ambiente do ensino superior, que propiciam espaços, recursos, meios e relacionamentos para que, valendo-se das suas características pessoais, os alunos possam potencializar seu desenvolvimento integral. Os contatos entre estudantes e professores, a cooperação entre estudantes, as dinâmicas grupais de aprendizagem, os objetivos institucionais, as atividades extras são, entre outros, fatores associados positivamente ao envolvimento, à satisfação pessoal do estudante, às notas obtidas, à persistência nas atividades acadêmicas e ao desenvolvimento intelectual e social (Astin, 1985, 1997; Kuh et al., 2006; Mayhew et al., 2016; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Tinto, 1993)

No Brasil, o ensino superior é um privilégio ainda para poucos. Somente 7,5 milhões de jovens frequentam as modalidades (presencial e a distância) de educação universitária, sendo o total inferior a 50% da população em idade universitária (INEP, 2016). Somente 1,2 milhões de estudantes conseguem concluir a formação universitária, na qual segundo o INEP existe uma evasão de 27% no decorrer do curso. Descrevendo o cenário brasileiro, 80% das vagas para a educação superior estão em universidades que

cobram mensalidade, e 20% estão em instituições públicas que não cobram mensalidade, sendo então muito frequente o perfil do aluno que trabalha durante o dia e estuda a noite.

Recai sobre a educação o papel transformador, que lhe pertence. Porém, sobre o ensino superior brasileiro, revela-se uma demanda quase mágica de formar excelentes profissionais, mesmo que esses alunos apresentem pouco conhecimento geral, limitado domínio da matemática e pouca familiaridade com a língua portuguesa. O papel do ensino superior no Brasil é, com certeza, tema para muitos estudos. Por exemplo, a cada nova crise econômica, é discutida a necessidade de revisão de currículo e do papel da universidade (Silva, Custódio, Mendes, & Lourenço, 2001) e os critérios por elas utilizados para a elaboração dos cursos que oferecem. Embora as próprias universidades julguem sempre ser os mais adequados, muitas vezes apresentam divergências ou pouca congruência com as reais exigências do mercado de trabalho (Hogan, Chamorro-Premuzic, & Kaiser, 2013). No entanto, não é alvo deste trabalho avaliar o papel econômico e social da universidade como geradora de competências profissionais certificadas ou a discussão sobre o posicionamento da universidade como fomentadora da pesquisa científica.

O presente estudo objetiva investigar a percepção do bem-estar subjetivo do recém graduado, no peculiar momento de transição da universidade para o mundo do trabalho, e também identificar os fatores precedentes e concomitantes ao tempo de permanência na universidade que dão sustentação ao sucesso acadêmico e podem vir a ser considerados como preditores do sucesso profissional, na carreira laboral futura.

É nosso intuito, no percurso deste estudo, apresentar uma contribuição para a análise, compreensão e valoração da importante fase de transição na vida dos estudantes, os quais, tendo já concluído o curso universitário, estão ou deverão estar definitivamente ingressando no mercado de trabalho para exercer a profissão, cuja formação acadêmica acabaram de concluir.

Para isso, recorreremos a um conjunto de instrumentos escolhidos para medir aspectos específicos das características dos participantes do presente estudo, para, no

final da coleta de dados e análises, responder aos objetivos do estudo. Na Figura 9, apresentamos uma macrovisão das variáveis que serão objeto de análise do presente estudo.



Figura 9. Macrovisão das variáveis alvo deste estudo.

A seguir, apresentamos uma visão mais detalhada das variáveis em estudo, os instrumentos utilizados e as relações planejadas para serem estudadas entre as variáveis sociodemográficas, de personalidade, de motivação, do sucesso acadêmico objetivo e subjetivo, do sucesso na carreira e do bem-estar subjetivo. O detalhamento da Figura 10 é uma proposta de organização dos temas e dos instrumentos utilizados e pode converter-se em roteiro para a revisão bibliográfica e para os estudos empíricos a serem realizados.

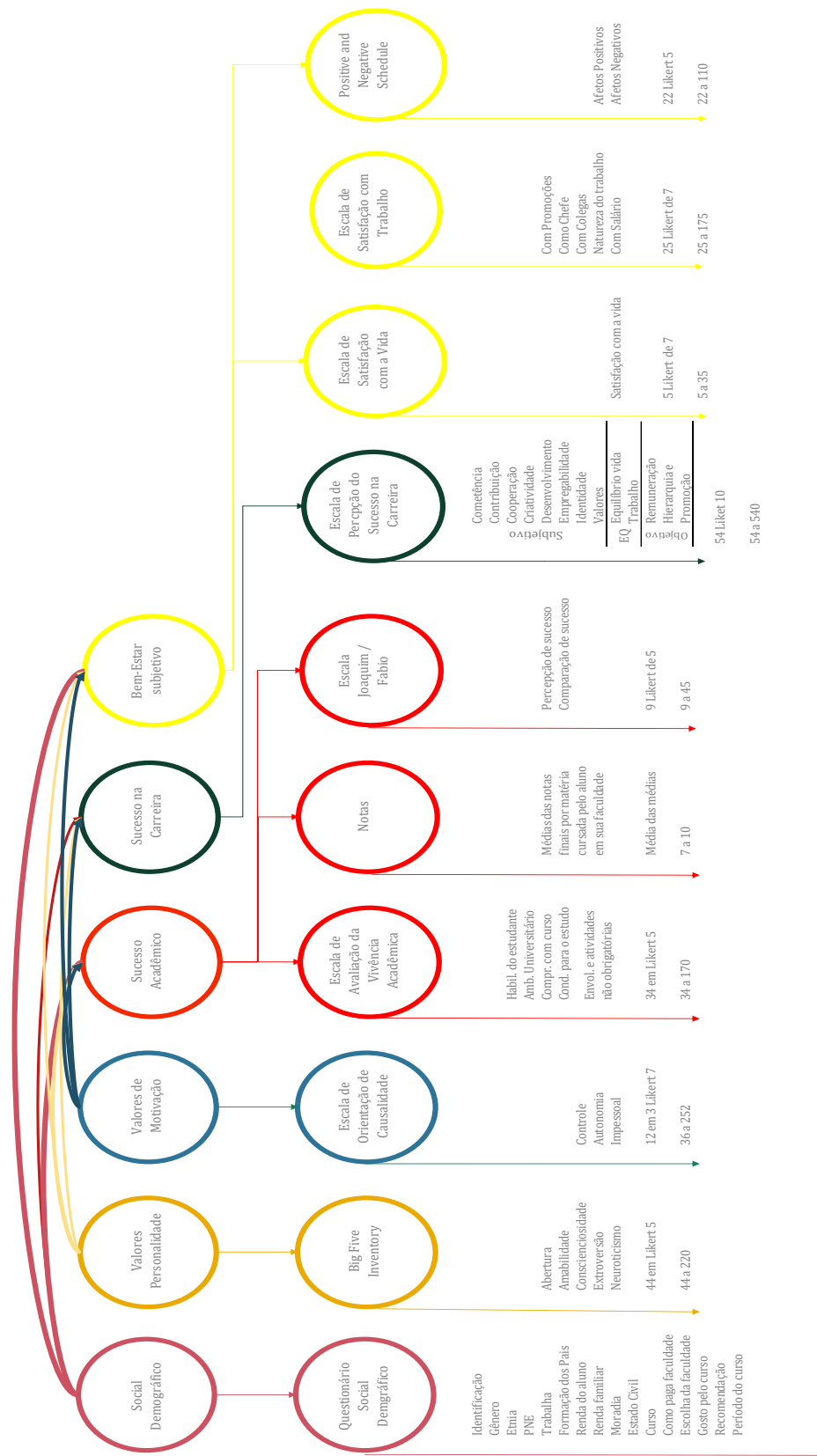


Figura 10. Relação das variáveis com os instrumentos aplicados.

Neste capítulo, constam os estudos realizados e sua coerência com a tese em pauta, frente às hipóteses levantadas e aos objetivos pretendidos.

Delimitação do problema

No Brasil, quando se está para ingressar na universidade ou quando ainda se está nos primeiros períodos do curso escolhido, a realidade da formação e da carreira profissional se descortina diante do estudante e a inserção no mundo dos fatos vai se concretizando. É bem comum a repetição das seguintes perguntas conjugadas e um tanto retóricas: “A faculdade faz o aluno? Ou o aluno faz a faculdade?” Normalmente as respostas a essas perguntas exaltam as universidades renomadas, os cursos tradicionais, os professores eminentes e as dificuldades de ingresso e permanência. Todavia, também são lembrados seus egressos famosos e relevantes na política, nos negócios, nas ciências e nas artes. Porém há os defensores de que o sucesso profissional não é uma consequência direta e necessária advinda das elevadas notas amalhadas ou da instituição a que as atribuiu, mas do esforço e da dedicação dos estudantes para apoderar-se, de forma consistente, de conhecimentos e habilidades inerentes à graduação universitária e preparatórias para seu desenvolvimento profissional. Alega-se, então que, ao suporte dado pela instituição universitária, renomada ou não, deve se justapor o trabalho e o empenho pessoal do estudante. Por isso, esse dilema persiste na mente do estudante, que almeja fazer de sua permanência na universidade um trampolim seguro capaz de catapultá-lo para o sucesso profissional.

Desde o início das leituras e da coleta de referências para a realização deste trabalho, pudemos verificar a notável importância dada, na literatura, à boa estrutura das faculdades para proporcionar uma formação adequada de seus egressos, e por extensão, um grande apoio oferecido, durante o período acadêmico, a muitos aspectos das vidas dos estudantes, como: saúde, relações entre os pares e os professores, amizade e intimidade, construção da futura carreira profissional e sucesso dela decorrente (Chickering & Kytle, 1999).

Recuperando, mentalmente, as sensações pessoais experimentadas em momentos significativos da época de nossa graduação e refletindo sobre elas, descobrimos que, já havia algum tempo, que, de alguma forma e em certa medida, buscávamos uma resposta para esta questão: a faculdade ou o aluno está, preponderantemente, na origem do sucesso profissional e do bem-estar pessoal?

Diante disso, abrimos aqui uma janela para expor, de forma pessoal, a dinâmica que conduziu à eleição da instituição e do problema a ser investigado neste trabalho. A origem de tudo está naquilo que vivemos, e estamos ainda vivendo, no ambiente acadêmico, no qual estivemos e estamos envolvidos, sempre numa perspectiva aristotélica: vivenciei, absorvi e agora estou investigando e buscando analisar e compreender. Assim sendo, do ambiente do ensino superior, com os alunos em fase de conclusão de curso, no qual estamos vivencialmente inseridos, emerge diante de nós, a grande questão a ser respondida neste trabalho. Qual é o nível de compreensão e o grau de valoração, presentes nas mentes e comportamentos, dos próprios alunos, dos professores e dos dirigentes acadêmicos, daqueles fatores definidores da situação pessoal com a qual se depara o aluno, na passagem entre a conclusão da graduação, caracterizada pela desvinculação da estrutura universitária formal, e o ingresso definitivo no turbulento mercado de trabalho? Nossa imaginação, desenho de um cenário complexo, no qual em um único ato ocorre um importante epílogo, caracterizado pelas emoções da desvinculação de um ambiente acadêmico protecionista e um obscuro prelúdio, permeado de incertezas, no qual se delineia a iminente inserção na carreira profissional, para a qual a formação acaba de ser concluída.

Para tanto, coletamos um referencial teórico e um grupo considerável de modelos de investigação, visando o estudo das variáveis que caracterizam o tema da transição para o mundo do trabalho, foco de nosso presente trabalho. Buscamos, na literatura pertinente e recente, as informações capazes de esclarecer esta questão: Quais são os fatores relevantes para alcançar o bem-estar subjetivo e o sucesso na carreira profissional? Na visão de Costa (2013) esses fatores são a consequência natural do comprometimento e do valor subjetivo atribuído ao trabalho e emergem das respostas obtidas para as seguintes questões: O que configura e caracteriza a transição

da universidade para o mercado de trabalho? Qual é o grau de relevância da relação entre o ensino superior e o mundo do trabalho? Qual é o nível da expectativa sobre a possibilidade de se alcançar o bem-estar subjetivo associado ao sucesso na carreira profissional? E, finalmente, qual é o papel do ensino superior no desenvolvimento de uma sociedade do conhecimento, voltada para um mercado global de trabalho em constante evolução (Teichler, 1999)?

Considerando que grande parte dos estudos sobre estas questões e respectivas respostas descrevem e validam as boas práticas institucionais, que caracterizam as instituições universitárias norte-americanas. Percebemos que mais sentido ganha nosso intento de responder as indagações formuladas, dada a escassez de estudos que investigam estas questões, confrontando o mercado de trabalho no Brasil e formação oferecida nas instituições universitárias brasileiras; uma situação que seguramente se enquadra num contexto econômico e sociocultural distinto, daquele descrito por Kuh et al. (Kuh et al., 2005; Kuh et al., 1991).

Objetivos e hipóteses

Este trabalho tem como foco a transição do ensino superior para o mercado de trabalho, no cenário da educação superior no Brasil. Para desenvolver essa investigação, estabelecemos os seguintes objetivos:

Identificar os preditores do sucesso acadêmico, do sucesso na carreira profissional e do bem-estar subjetivo, presentes nos estudantes universitários, detectáveis na transição entre a expectativa de conclusão do ES e a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho.

Comparar a influência dos fatores sociodemográficos e dos fatores psicológicos no sucesso acadêmico e na satisfação com a vida e nos afetos positivos e negativos de alunos finalistas.

Aprofundar a compreensão da transição para o mercado de trabalho, de estudantes de uma instituição privada de educação superior no Brasil, considerando a relação entre as variáveis preditoras sociodemográficas e psicológicas e as variáveis critério de sucesso acadêmico, de sucesso na carreira e de bem-estar subjetivo.

Hipótese 1: Existem diferenças significativas nas diferentes variáveis psicológicas (personalidade, motivação, satisfação com a vida, afetividade positiva, afetividade negativa e percepção do sucesso na carreira), em função das variáveis sociodemográficas (sexo, renda do aluno, faixa etária e grupo étnico)

Hipótese 2: Existem relações significativas entre as dimensões avaliadas pela escala da avaliação da vivência acadêmica (EAVA) e as dimensões da percepção do sucesso acadêmico, percepção do sucesso na carreira, motivação e bem-estar subjetivo (satisfação com a vida, afetividade positiva e afetividade negativa).

Hipótese 3: Existem relações significativas entre a percepção do sucesso acadêmico e a percepção do sucesso na carreira (objetivo, subjetivo e equilíbrio, vida e trabalho).

Hipótese 4: Existem relações significativas entre a percepção do sucesso na carreira (objetivo, subjetivo e equilíbrio vida e trabalho) e as dimensões do bem-estar subjetivo (satisfação com a vida, afetividade positiva e afetividade negativa).

Hipótese 5: As variáveis psicológicas são melhores preditoras da conclusão do curso na universidade do que as variáveis sociodemográficas.

Hipótese 6: As variáveis psicológicas (motivação, personalidade e bem-estar subjetivo) são melhores preditoras da adaptação acadêmica e da percepção de sucesso acadêmico do que as variáveis sociodemográficas.

Hipótese 7: As variáveis psicológicas (motivação, personalidade e bem-estar subjetivo) são melhores preditoras do rendimento acadêmico do que as variáveis sociodemográficas.

Hipótese 8: As variáveis psicológicas (motivação, personalidade) são melhores preditoras do bem-estar subjetivo avaliado no Tempo 1 do que as variáveis sociodemográficas.

Hipótese 9: As variáveis psicológicas (motivação, personalidade) são melhores preditoras do bem-estar subjetivo avaliado no Tempo 2 do que as variáveis sociodemográficas.

Hipótese 10 - As variáveis psicológicas (motivação, personalidade e bem-estar) são melhores preditoras da satisfação profissional e do sucesso na carreira após a faculdade do que as variáveis sociodemográficas.

Hipótese 11 - Existem diferenças significativas ao nível do bem-estar subjetivo e na percepção de sucesso na carreira do Tempo 1 para o Tempo 2.

Opções metodológicas

As opções eleitas se colocam pela natureza dos fenômenos e das variáveis em estudo, que permitirão extrair do conjunto de variáveis uma descrição dos fenômenos, com vistas a sua compreensão e predição. Assim, o estudo da transição do ensino superior para o mundo do trabalho foi elaborado com um estudo não experimental e quantitativo, pois é nosso objetivo a compreensão dos fenômenos, através de hipóteses sobre as relações entre as variáveis, permitindo ao pesquisador identificar e quantificar essas relações (Almeida & Freire, 2017).

Para Almeida e Freire (2017), os estudos correlacionais consideram uma grande coleção de variáveis independentes e suas variáveis dependes relacionadas, permitindo ao pesquisador avaliar múltiplas correlações e proceder à análise de regressão, através da construção de equações preditor e critério. Segundo Marrocô (2014) este é um conjunto de técnicas estatísticas para modelar as relações entre as variáveis independentes e preditoras e as dependentes ou de resposta, que desejamos compreender.

Tomando os objetivos e hipóteses de investigação, previamente formuladas, escolhemos uma investigação quantitativa de natureza transversal e longitudinal de curta duração. Dessa forma, almejamos ser possível capturar a trajetória dos recém-formados e jovens trabalhadores.

A pesquisa transversal pode apresentar duas características fundamentais em sua concepção, quais sejam avaliar a incidência ou avaliar a prevalência. A incidência evidencia determinada característica em grupos de casos novos e apresenta certa dinâmica, pois o tempo e os locais de aplicação são alterados. A pesquisa transversal ressalta a prevalência estudando participantes antigos e novos de num determinado local e tempo. Dessa forma, é estática e transversa (Rouquayrol & Gurgel, 2013).

Metodologicamente, quando consideramos o fator tempo no desenvolvimento de uma investigação científica, podemos nos valer de três instrumentos clássicos: a) Pesquisa Horizontal ou Longitudinal Prospectiva; b) Pesquisa Horizontal ou Longitudinal Retrospectiva; c) Pesquisa Transversal.

O estudo longitudinal (prospectivo e retrospectivo) é um método de pesquisa que analisa as possíveis variações em certas características dos mesmos elementos de uma amostra (indivíduos, classes sociais, empresas, organizações, dentre outros) durante um período, podendo abranger até vários anos. Os estudos longitudinais são muito usados na Psicologia, Medicina, Economia e Sociologia (Almeida & Freire, 2017; Rouquayrol & Gurgel, 2013).

Como a pesquisa longitudinal se destina a estudar um processo ao longo do tempo, investigar as ocorrências, ou não, de possíveis mudanças implica a observação de uma sequência de fatos, durante um certo período. Os estudos longitudinais são mais adequados quando os pesquisadores estão interessados na trajetória de vida dos indivíduos incluídos na amostra e na compreensão das relações entre as variáveis observadas: nível educacional versus grau de empregabilidade; formação profissional especializada versus atuação na mesma área específica da formação. Os estudos longitudinais são tipicamente observacionais, pois geralmente se limitam a acompanhar

os elementos amostrais, sem manipular fatores que possam alterar as variáveis de interesse (Almeida & Freire, 2017; Rouquayrol & Gurgel, 2013).

A Pesquisa Longitudinal Prospectiva é conhecida como – estudo de coortes. Cross e Steadman (1996), conceitua assim, uma coorte: grupo populacional definido e acompanhado, prospectivamente, para o estudo de uma variável presente nesse grupo. Para Cabral e Gonçalves (2011), a pesquisa prospectiva se inicia pela coleta das variáveis a serem estudadas, presentes em uma amostra. Em seguida, são realizadas novas coletas na mesma amostra, das mesmas ou de outras variáveis, segundo o direcionamento da pesquisa em andamento, em intervalos planejados. Os dados obtidos, em cada uma das coletas, são analisados e comparados, visando à identificação de relações preditor/critério.

A Pesquisa Longitudinal Retrospectiva está focada em casos e controles. Fuchs (1995), assim esclarece: na realização de uma pesquisa retrospectiva, o ponto de partida é a constatação prévia da existência de um determinado fator ou agente, cujo efeito sobre uma população é conhecido. Em seguida, seleciona-se um grupo de indivíduos, ou casos, que apresentam esse efeito ou consequência, para compará-lo com outro grupo de indivíduos, ou controles, que não exibem esse mesmo efeito. Lilienfeld (1976) descreve que um estudo com caso/controle é retroanalítico: parte de grupos de casos confirmados e rastreia suas histórias, buscando a identificação de fatores passados e originais, que possam vir a ser considerados como causas dos objetos da investigação.

Assim sendo, pode-se concluir que, pelo estudo longitudinal retrospectivo, se conhece o efeito e se busca a causa; pela investigação longitudinal prospectiva, diante da evidência de uma causa ou de um fator determinante, procura-se seu efeito ou resultado. Rouquayrol (2013), assim define a pesquisa transversal, atualmente muito utilizada: é o estudo investigativo no qual o fator causador e o efeito causado são coletados num mesmo momento histórico.

A pesquisa transversal abrange o estudo de dois aspectos fundamentais das variáveis observadas: a incidência e a prevalência. A investigação sobre incidência visa esclarecer a ocorrência de um determinado evento em grupos de casos novos; é

dinâmica, pois oscila com o decorrer do tempo e em diferentes espaços. A investigação sobre a prevalência estuda o total de casos ocorridos - antigos e novos - de um evento, circunscrito a um local definido e tempo delimitado; é estática e, essencialmente, transversal.

A diferença entre pesquisa longitudinal (prospectiva ou retrospectiva) e pesquisa transversal é o intervalo de tempo. No caso do estudo transversal (ou seccional), a pesquisa é conduzida em um curto período, ou seja, um certo momento ou pequeno segmento temporal: um minuto, uma hora, um dia. Por ser mais dinâmica que a transversal, a pesquisa longitudinal pode ser dividida em dois tipos: prospectiva e retrospectiva. Entre esses dois tipos de pesquisa longitudinal, há uma diferença: o sentido da evolução da pesquisa em relação a um referencial temporal. Na pesquisa prospectiva, o estudo é conduzido a partir do momento presente e caminha em direção ao futuro; já na pesquisa retrospectiva, o estudo é estruturado para explorar fatos do passado.

Enfatizamos ser o objetivo deste trabalho as percepções das variáveis psicológicas e sociodemográficas dos concluintes do ensino superior, visando aprofundar a compreensão das relações entre o sucesso acadêmico, o sucesso profissional e o bem-estar subjetivo. Fizemos um estudo longitudinal, para identificar as mudanças ocorridas entre o primeiro momento (T1), correspondente aos meses finais do curso superior, e um segundo momento (T2), um ano após, quando a nossa expectativa era de que os sujeitos já houvessem concluído o curso superior e estivessem a trabalhar. Assim, estabelecemos duas sessões, conforme indicado na Figura 11: transversal e horizontal.

Na Figura 11, podemos observar a organização temporal e conceitual dos instrumentos que aplicamos neste estudo.

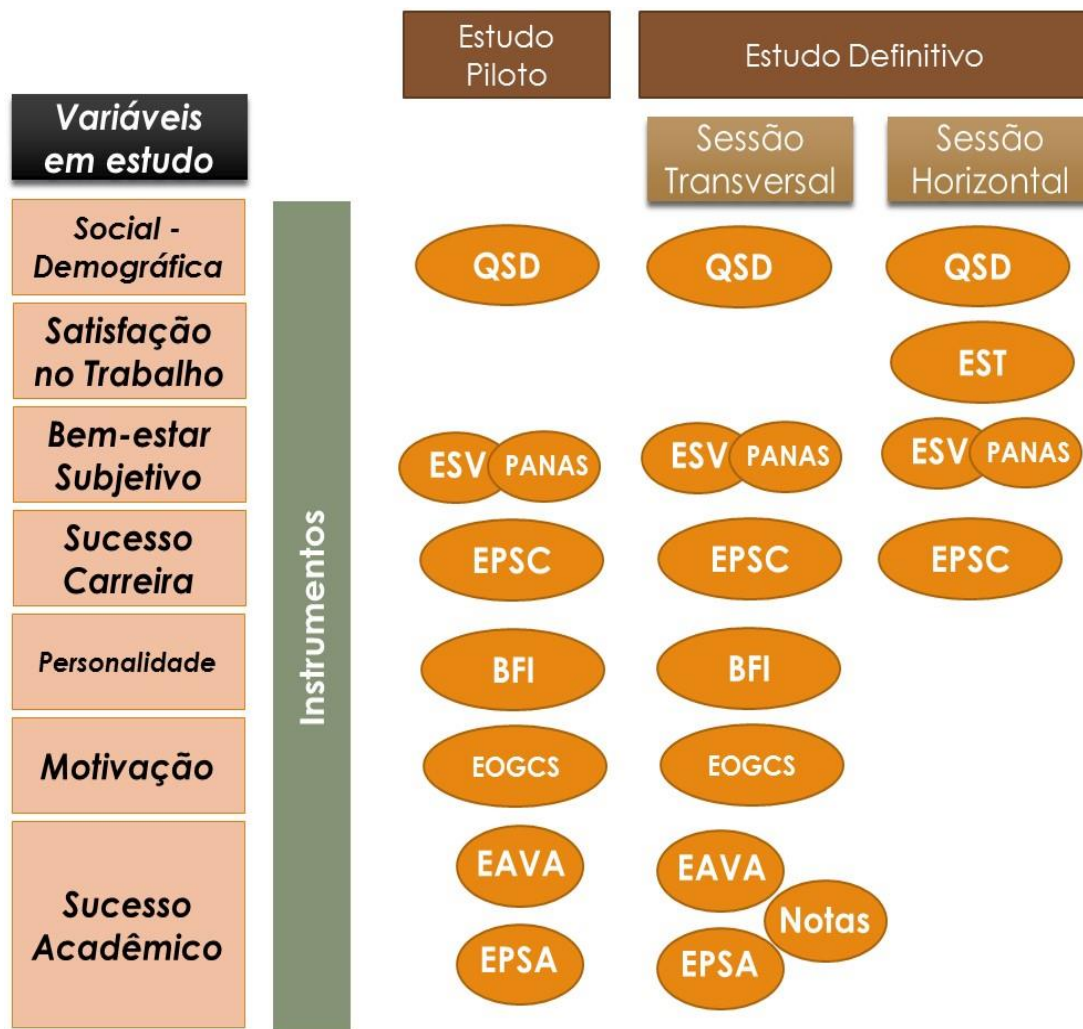


Figura 11. Esquema para os estudos, variáveis e instrumentos.

Destacamos, a seguir, as ferramentas estatísticas que serão aplicadas aos dados disponíveis para esse estudo. Ao revisarmos a literatura clássica, reforçada recentemente por autores como Laurentis, Maino e Molteni (2010), elegemos o modelo linear generalizado (MLG) para realizar o relacionamento da distribuição aleatória da variável dependente com a parte não aleatória, por meio de uma função de ligação. O MLG é uma adequação da regressão de mínimos quadrados ordinária. Essa alternativa difere da regressão logística, que, a partir de uma série de variáveis explicativas contínuas e/ou binárias, tem por objetivo produzir, a partir de um conjunto de observações, um modelo que permitirá a predição de valores contidos em uma variável categórica, frequentemente binária (Pampel, 2000).

Consideramos a concatenação de todo ferramental contido nas técnicas de estudos, já mencionadas, a melhor alternativa para concretizar os objetivos da investigação a que nos propusemos. Essa estrutura metodológica permitirá compreender a percepção, vivenciada pelos alunos/jovens profissionais, sobre as variáveis ensejadoras do bem-estar, do sucesso acadêmico e do sucesso profissional, na transição academia-mundo-do-trabalho.

Participantes

Este estudo, realizado em dois momentos distintos, produziu duas amostras resultantes de um mesmo conjunto de sujeitos. Na totalidade, foram inquiridos 631 estudantes que frequentavam o último ano de seus cursos. Num segundo momento, participaram 415 recém-formados / jovens profissionais. Explicitam-se, em seguida, procedimentos e particularidades relativos a cada amostra. No ano de 2014, a população formandos era de 1315 alunos. Tais alunos foram considerados para este inquérito. Realizou-se uma sequência de esforços de contato, apresentação e explicação do inquérito e seus objetivos coerentes para este estudo, conforme as técnicas relatadas.

Técnica de amostragem.

Buscou-se uma amostra ampla e relevante, entretanto não probabilística. Realizamos um esforço para alcançar uma grande quantidade de alunos da população e que esta contivesse alunos de todos os cursos da universidade, porém a cursar o último ano. Os alunos questionados neste estudo não foram abordados no estudo de validação e adaptação das medidas, Estudo 1 (Capítulo 5).

Estabeleceu-se como número mínimo o total de 500. Essa meta também precisava ser relevante para o estudo longitudinal em virtude de se prever alguma mortalidade experimental do Tempo 1 para o Tempo 2. A seleção dos participantes (Tabela 48) neste estudo tem como objetivo garantir a representatividade da população

de onde foram retirados, no sentido de possibilitar a generalização das conclusões (Creswell & Miller, 2000; Schwandt, 1997); entretanto, existem aspectos de uma amostra por conveniência (*purposeful sampling*) (Creswell, 2008), isto é, os participantes obrigatoriamente atendiam a uma combinação de critérios não aleatórios.

Em seguida, temos (Tabela 48) os alunos com expectativa de formatura em 2014, ano da pesquisa.

Tabela 48. Formandos por curso em 2014.

Curso	Formandos
Administração	120
Arquitetura e Urbanismo	43
Ciência da Computação	93
Ciências Biológicas	70
Ciências Contábeis	30
Comunicação Social - Jornalismo	39
Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	58
Curso Superior de Tecnologia de Design de Interiores	25
Curso Superior de Tecnologia de Produção Multimídia	51
Curso Superior de Tecnologia de Gestão Comercial - Moda	24
Curso Superior de Tecnologia em Logística	25
Direito	108
Educação Física	185
Eng. Elétrica - Ênfase em Telecomunicações	9
Engenharia Civil	73
Engenharia de Computação	19
Engenharia de Petróleo	19
Engenharia de Produção	13
Engenharia Elétrica	28
Engenharia Eletrônica	11
Engenharia Mecânica	41
Engenharia Química	73
Farmácia	22
Fisioterapia	31
Odontologia	59
Pedagogia	46
TOTAL	1315

A etapa de coleta de dados para o estudo transversal foi encerrada com a totalização de 631 respondentes na segunda quinzena do mês de novembro, início das

avaliações finais de ano. Na Tabela 49, podemos verificar o número de alunos participantes do estudo por curso.

Tabela 49. Cursos, formandos e respondentes do estudo transversal.

Curso	Formandos	Respondentes	%
Administração	120	120	100%
Arquitetura e Urbanismo	43	27	63%
Ciência da Computação	93	39	42%
Ciências Biológicas	70	27	39%
Ciências Contábeis	30	24	80%
Comunicação Social - Jornalismo	39	22	56%
Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	58	19	33%
Curso Superior de Tecnologia de Design de Interiores	25	3	12%
Curso Superior de Tecnologia de Produção Multimídia	51	29	57%
Curso Superior de Tecnologia de Gestão Comercial - Moda	24	11	46%
Curso Superior de Tecnologia em Logística	25	25	100%
Direito	108	62	57%
Educação Física	185	39	21%
Eng. Elétrica - Ênfase em Telecomunicações	9	7	78%
Engenharia Civil	73	30	41%
Engenharia de Computação	19	12	63%
Engenharia de Petróleo	19	9	47%
Engenharia de Produção	13	8	62%
Engenharia Elétrica	28	14	50%
Engenharia Eletrônica	11	3	27%
Engenharia Mecânica	41	15	37%
Engenharia Química	73	30	41%
Farmácia	22	6	27%
Fisioterapia	31	8	26%
Odontologia	59	33	56%
Pedagogia	46	9	20%
TOTAL	1315	631	48%

Os cursos (Tabela 49) de Administração e Logística alcançaram a totalidade de formandos, isso ocorreu porque a bateria de questionários foi aplicada em sala de aula, num esforço para se ter maior adesão. Para o segundo momento do estudo, relativo à avaliação das mudanças operadas, foram considerados todos os respondentes do (TI) um ano após a conclusão de seus cursos, conseguindo obter a participação de 265 indivíduos em todos os instrumentos. Essa amostra também é não probabilística, de

conveniência e ordem prática (facilidade de contato, disponibilidade e interesse) – constituindo-se como uma limitação.

Caracterização da amostra.

A presente amostra revelou as seguintes variáveis: sexo, idade, condição socioeconômica, necessidades especiais, estado civil, tempo de trabalho, carreira, opção de curso, ano, funções acadêmicas/associativas, razões da frequência do ensino superior, expectativas com a frequência do curso e nível de escolaridade dos pais. Esses dados foram obtidos através do questionário social demográfico elaborado para caracterizar a nossa amostra e para a análise das variáveis em pauta.

Como já referimos, este estudo inclui dois momentos distintos. Em seguida, será caracterizada a amostra do tempo 1, consistindo em 511 estudantes. Apresentamos a caracterização (Tabela 50) da amostra em função do sexo, grupo etário e etnia.

Tabela 50. Variáveis Pessoais Estudo Transversal – Sexo, Faixa Etária e Etnia.

	Sexo		Faixa Etária			Etnia				
	M	F	17-25	26-30	31-65	Amarelo	Branco	Indígena	Negro	Pardo
N	237	274	330	113	68	13	364	6	26	102
%	46%	54%	65%	22%	13%	2%	71%	1%	5%	20%

Esta amostra se apresentou diferente da amostra do estudo 1. O sexo feminino está mais presente (54%): característica comum da formação universitária brasileira. A faixa etária está bem concentrada entre 19-25 anos (Tabela 50) esperada para os alunos cursantes do último ano do ensino superior. Cabe lembrar que estão incluídos cursos superiores de dois anos apenas de duração, o que permite ao aluno concluir o ensino superior com 19 ou 20 anos. Mantendo-se os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para as etnias no Brasil, temos: 3% de amarelos, 71% de brancos, 1% de indígenas, 5% de negros e 20% de pardos. Nessa amostra, pessoas portadoras de necessidades especiais (PNE) totalizaram 0,6%, correspondente a três pessoas.

Em seguida, apresentaremos a caracterização da amostra em função do estado civil e número de filhos (Tabela 51) e formação dos pais (Tabela 52).

Tabela 51. Estado Civil e Número de filhos.

	Estado Civil				Filhos				
	Casado	Separado	Solteiro	Viuvo	Não	1	2	3	4
N	51	12	445	3	455	34	11	7	4
%	10%	2%	87%	6%	89%	7%	2%	1%	1%

A Tabela 51 mostra 87% de solteiros e 10% de casados; 89% não têm filhos.

Tabela 52. Formação dos Pais.

	Mãe					Pai				
	Não Possui	Básico	Médio	Superior	Pós	Não Possui	Básico	Médio	Superior	Pós
N	14	124	195	133	45	22	108	220	121	40
%	3%	24%	38%	26%	9%	4%	21%	43%	24%	8%

Avaliou-se também nessa consulta a formação dos pais, a qual apresentou a seguinte configuração: para as mães: 38% completaram o ensino médio e 24% e 26% completaram o básico e superior, respectivamente. Para os pais: 43% completaram o médio e 21% e 24% completaram o básico e o superior, respectivamente (Tabela 52). Na amostra atual, a maioria dos estudantes é do sexo feminino, o que pode indicar que, em breve, mais mulheres do que homens terão concluído seus estudos em todos os níveis.

A Tabela apresenta a caracterização da amostra de acordo com a renda, situação de trabalho e atuação profissional na área de formação acadêmica.

Tabela 53. Está trabalhando, renda e trabalha na área do curso.

	Trabalha		Na área de Formação		Renda do Formando		
	Sim	Não	Sim	Não	Até R\$ 3000	De R\$ 3 a 6000	Acima de R\$ 6000
N	404	107	328	183	439	59	13
%	79%	21%	64%	36%	86%	12%	3%

Consultaram-se também neste estudo aspectos de trabalho, renda dos alunos e de suas famílias. A situação apurada foi: 79% dos alunos já trabalham, sendo que 64% na área de sua formação. Oitenta e seis por cento dos alunos informaram ter renda de até

R\$ 3000,00. Entretanto, ao consultar as respostas dos alunos, vimos que a faixa “até R\$ 3.000” compreende: até R\$ 1.000 (39% dos alunos); entre R\$ 1.001 e R\$ 2.000 (32% dos alunos) e entre R\$ 2.001 e R\$ 3.000 (15%).

Apresentamos (Tabela 54) a caracterização da amostra de acordo com os anos de trabalho e tipo de contrato de trabalho.

Tabela 54. Trabalha há quantos anos e tipo de vínculo.

	Anos a trabalhar				Vínculo					
	1	2	3	4 ou +	Autônomo	Estagiário	Concursado	Empresário	CLT	Não trabalho
N	80	59	55	212	30	130	33	13	202	103
%	16%	12%	11%	41%	6%	25%	6%	3%	40%	20%

Apurou-se (Tabela 54) que: 41% dos respondentes trabalham há 4 anos ou mais, possuindo vínculo do tipo consolidação das leis do trabalho (CLT), modelo regulamentado e formal no Brasil; 6% dos alunos são autônomos, trabalhadores informais; 25% dos alunos estagiários, admitidos para o trabalho por estarem cursando a faculdade e para aprenderem sobre sua futura profissão; 6 % informaram serem concursados, isto é, trabalham em órgãos públicos e foram selecionados por concurso; 3% informaram ser empresários.

Na Tabela 55, há a caracterização da amostra para o período do curso, se é ou não recomendado ou se foi ou não escolhido.

Tabela 55. Período do Curso, recomenda o curso e se escolheu o curso.

	Recomenda o Curso		Escolheu o Curso		Período do Curso		
	Sim	Não	Sim	Não	Integral	Matutino	Noturno
N	481	30	452	59	25	41	445
%	94%	6%	88%	12%	5%	8%	87%

O período em que mais se frequenta (Tabela 55) o curso, como esperado, é o noturno, realizado das 19h às 22:40. O período integral é exclusivo para o curso de odontologia, o qual apresentou 5%.

Os alunos de instituições particulares no Brasil, primordialmente, estudam à noite e trabalham durante o dia. Nesta amostra, temos as seguintes características: 88%

escolheram seus cursos superiores e 12% informaram não ter escolhido. Entretanto, é relevante registrar que 94% desses alunos recomendam a colegas e familiares o curso que frequentam.

Na amostra (Tabela 56), identificou-se que 31% dos alunos custearam o próprio curso; em 35% dos casos, a família custeou; 30% estudaram com o apoio de Bolsas e Financiamento do Governo. Na Tabela 56, apresentamos a caracterização da amostra para as formas de financiamento do curso.

Tabela 56. Formas de financiamento do curso.

	Bolsas			Financiamento do Governo			Família			O próprio aluno	Outra forma
	Monitor	Atleta	Empresa	Esc. Família	ProUni	FIES	Pais pagam	Parente paga	Conjuje		
N	4	2	7	8	87	43	150	23	5	156	26
%	1%	0%	1%	2%	17%	8%	29%	5%	1%	31%	5%
	<u>Bolsas</u>			<u>Financiamento do Governo</u>			<u>Família</u>			<u>aluno</u>	<u>outro</u>
	13			138			178			156	26
	3%			27%			35%			31%	5%

Os dados disponíveis para este estudo referem-se a uma Instituição de Ensino Superior (IES), que oferta bolsa além dos modelos acima para: monitores dos laboratórios de informática do *campus*, atletas de modalidades específicas, como natação, ampliando, dessa forma, o acesso ao ensino superior (Tabela 56).

A Tabela 57 apresenta a caracterização da amostra para os cursos, modalidades, período, carga horária e mensalidade do curso.

Tabela 57. Cursos disponíveis em 2014, modalidade, duração, período de realização, carga horário e mensalidade.

Curso	Modalidade	Duração Anos	Período	Vagas	Carga Horária	Mensalidade
Arquitetura e Urbanismo	Graduação	5	N	100	3624	R\$ 1.191.00
Design	CST	2	N	60	1600	R\$ 738.00
Engenharia Civil	Graduação	5	M/N	100/160	4252	R\$ 1.076.00
Engenharia de Computação	Graduação	5	M	60	4320	R\$ 1.076.00
Engenharia de Petróleo	Graduação	5	M/N	80/80	4252	R\$ 1.076.00
Engenharia de Produção	Graduação	5	M/N	75	4252	R\$ 1.076.00
Engenharia Elétrica	Graduação	5	N	100	4252	R\$ 1.076.00
Engenharia Eletrônica	Graduação	5	N	60	4252	R\$ 1.076.00
Engenharia Mecânica	Graduação	5	M/N	100/100	4252	R\$ 1.076.00
Engenharia Química	Graduação	5	M/N	80/100	4252	R\$ 1.076.00
Pedagogia	Graduação	4	N	80	3280	R\$ 522.00
Jornalismo	Graduação	4	M/N	50/80	3240	R\$ 969.00
Publicidade e Propaganda	Graduação	4	M/N	50/80	3060	R\$ 977.00
Gestão Comercial (Moda)	CST	2	N	70	1920	R\$ 747.00
Produção Multimídia	CST	2	N	100	1728	R\$ 853.00
Fisioterapia	Graduação	5	M/N	60/80	5400	R\$ 1.163.00
Farmácia	Graduação	5	N	80	5358	R\$ 998.00
Educação Física	Graduação	4	M/N	100/100	3456	R\$ 676.00
Administração	Graduação	4	M/N	100/150	3093	R\$ 852.00
Ciências Contábeis	Graduação	4	N	80	3080	R\$ 767.00
Logística	CST	2	N	80	1684	R\$ 724.00
Direito	Graduação	5	M/N	120/120	4080	R\$ 956.00
Ciências Biológicas	Graduação	4	M/N	70/80	3582	R\$ 837.00
Sistemas de Informação	Graduação	4	M/N	50/120	3368	R\$ 936.00
Odontologia	Graduação	4	I	80	5400	R\$ 1.392.00

Legenda: CST – Curso Superior Tecnológico. Períodos: M-matutino, N-noturno e I-integral.

No ano (Tabela 57) estudado, a universidade disponibilizava 25 cursos divididos entre graduação, com duração de quatro a cinco anos, nos períodos matutino, noturno ou integral, e cursos superiores tecnológicos, com duração de dois, no período noturno. Os cursos oferecidos são das áreas das ciências sociais, engenharias e ciências da saúde.

No tempo 2 (T2), colaboraram na investigação 265 dos 511 participantes que responderam aos instrumentos no tempo 1 (T1), concluintes no ano anterior dos seus cursos superiores e que deveriam estar a trabalhar em suas carreiras. Buscamos contato com todos os respondentes do T1. Todavia, alguns não desejavam mais participar ou não foi possível contatar. Quando da participação no T1, todos foram comunicados e consentiram em participar de ambas as coletas. Os participantes desse estudo longitudinal foram escolhidos a partir dos respondentes do estudo transversal realizado entre novembro e dezembro de 2014. Este estudo foi conduzido entre setembro e outubro de 2015, quase alcançando um ano entre os inquiridos.

A seguir, temos a caracterização da amostra do Tempo 2, de acordo com sexo, faixa etária e etnia (Tabela 58).

Tabela 58. Sexo, faixa etária e etnia - Estudo Longitudinal.

	Sexo		Fáxia Etária			Etnia				
	M	F	17-25	26-30	31-65	Amarelo	Branco	Indígena	Negro	Pardo
N	116	149	135	77	53	7	193	2	8	55
%	44%	56%	51%	29%	20%	3%	73%	1%	3%	21%

Esta amostra (Tabela 58) totalizou 265 pessoas e apresentou as seguintes características: 56% do sexo feminino, 51% na faixa etária de 19 a 25 e 73% de brancos como autoinformado, 85% de solteiros e 86% não têm filhos.

Em seguida apresentamos a caracterização da amostra para o estado civil e número de filhos, renda, situação laboral e atuação ou não na área de formação (Tabelas 59 e 60).

Tabela 59. Estado civil e filhos - Estudo Longitudinal.

	Estado Civil				Filhos				
	Casado	Separado	Solteiro	Viuvo	Não	1	2	3	4
N	32	7	224	1	229	19	10	4	3
%	12%	3%	85%	0%	86%	7%	4%	2%	1%

Dentro do esperado, 85% dos alunos universitários são solteiros, 86% não possuem filhos e 14% possuem pelo menos 1 filho (Tabela 59).

Tabela 60. Situação de trabalho e renda - Estudo longitudinal.

	Trabalha		Na área de Formação		Renda do Formando		
	Sim	Não	Sim	Não	Até R\$ 3000	De R\$ 3 a 6000	Acima de R\$ 6000
N	218	47	172	93	218	37	10
%	82%	18%	65%	35%	82%	14%	4%

Em 2015, 82% dos respondentes informaram (Tabela 60) que estavam a trabalhar; 65% trabalhavam em áreas e atividades relacionadas às formações que alcançaram e aferiam rendas até R\$ 3.000,00. Essa renda é inferior a 600 euros mensais, pela cotação atual de R\$ 4,00.

Em 2014, foram pesquisados todos os alunos que estavam em condição de formatura. Dentro dessa coleta, também foram pesquisados alunos que estavam cursando as matérias do último ano, porém não alcançariam a formatura em 2014, pois ainda necessitavam completar os estudos em outras matérias de semestres anteriores. Como a pesquisa foi conduzida nesse período sem a certeza da conclusão, identificamos, na pesquisa longitudinal, que realmente alguns alunos não alcançaram a conclusão do curso e, em 2015, ainda estavam a completar seus estudos, ou pelos motivos citados ou por não lograrem o fechamento de todas as avaliações do último ano de seu curso. Assim sendo, 79% concluíram em 2014, 16% estavam a concluir e 5% não informaram sobre a conclusão de seu curso.

A seguir, apresentamos (Tabela 61) quantos alunos alcançaram, no final do ano de 2014, a conclusão do curso.

Tabela 61. Ano de conclusão do curso.

	Ano de Conclusão	
	2014	Após 2014
N	210	42
%	79%	16%

Dentre os participantes do inquérito no Tempo 2, temos 79% de concluintes e 16% de não concluintes, alunos que não alcançaram as notas mínimas ou que ficaram retidos por matérias ou atividades em dependência.

Apresentamos (Tabela 62) o nível de formação dos pais da amostra do estudo longitudinal.

Tabela 62. Formação dos pais - Estudo Longitudinal.

	Mãe					Pai				
	Não Possui	Básico	Médio	Superior	Pós	Não Possui	Básico	Médio	Superior	Pós
N	6	63	110	64	21	10	58	115	62	19
%	2%	24%	42%	24%	8%	4%	22%	43%	23%	7%

Quanto ao nível de formação (Tabela 62) dos pais, temos para mães e pais uma concentração de indivíduos os quais concluíram o ensino médio, sendo respectivamente 42% e 43%.

A conclusão do (Tabela 62) ensino superior ou pós-graduação alcançou 32% para as mães e 30% para os pais. No Brasil, essas marcas estão muito acima da média, que é de 14% de adultos com nível universitário. Essa variação é consequência das características da região estudada, que apresenta uma grande concentração de universidades, atuando há pelo menos cinquenta anos.

Instrumentos

Apresentamos, a seguir, os instrumentos eleitos para o presente trabalho e aplicados no estudo transversal e longitudinal. Esses instrumentos foram escolhidos para medir aspectos específicos das variáveis em estudo. Em seguida, apresentamos uma macrovisão das variáveis e dos instrumentos que foram aplicados, tendo sido já descritos no âmbito do estudo 1 (Capítulo 5).

Questionário social demográfico - O questionário social demográfico aplicado neste estudo continha 38 questões para avaliar (e.g., idade, sexo, histórico acadêmico e ocupacional, níveis de satisfação com a escolha profissional e com o curso, família, amigos, vida econômica, vida afetiva).

Escala de satisfação com a vida (Diener et al., 1985).

Escala de Percepção de Sucesso Acadêmico (EPSA; construído no âmbito da presente investigação).

Escala de Avaliação da Vivência Acadêmica (Vendramini et al., 2004).

Escala de Percepção de Sucesso na Carreira (Costa, 2010).

Escala de Orientação Geral de Causalidade (Deci & Ryan, 1985).

Big Five Inventory (John & Srivastava, 1999).

Escala de Afetos Positivos e Negativos (Watson et al., 1988).

Escala de Satisfação com o Trabalho (Siqueira, 2002; Siqueira & Padovam, 2008).

Procedimentos

O estudo transversal (T1) foi realizado depois do estudo 1 (Capítulo 5), no período de 01/11/2014 a 20/12/2014. Os instrumentos já estavam eleitos e demonstraram, no estudo 1, adequação à amostra. Uma investigação quantitativa necessariamente traz medidas da amostra em termos de quantidade, intensidade e frequência, tendo em vista a análise das relações entre as variáveis, por meio da estatística (Marôco, 2014), com uma rigorosa coleta de dados, coerente com a validade e fidelidade.

Revisou-se o roteiro de apresentação do questionário e elaborou-se uma rotina intensa e extensa de visita a salas de aula e alunos, bem como convites para a participação por *e-mail*, explicando-se os objetivos do estudo. As etapas do Comitê de Ética e dos órgãos acadêmicos já estavam concluídas, o que direcionou os esforços dessa etapa para o engajamento de participantes.

O questionário foi aplicado presencialmente por meio do *Survey Monkey*, respondido pelo celular, computador ou *tablet*. Ressaltamos a importância dessa forma de coleta por facilitar a organização dos dados e permitir a identificação de abandonos. A utilização do *Survey Monkey* permitiu uma rápida passagem para as análises, pois os dados já estavam em meio digital, dispensando sua introdução / digitação, caso os questionários fossem impressos.

Consideramos o volume a ser coletado como colossal. Contatar e convencer mais de 600 alunos a participar de boa vontade em uma pesquisa, a qual duraria em média 40 minutos, pareceu impossível. Ainda mais relevante foi engajar os alunos a participar e doar seu tempo e opinião para contribuir com esta pesquisa. Felizmente o aprendizado

do estudo piloto permitiu alcançar uma participação excepcional e essencial para esse momento do Estudo 2, encerrado em dezembro de 2014.

O questionário lapidado para este momento possuía a seguinte ordem de temas para as perguntas, tendo em vista diferentes construtos que emergiram na análise da revisão da literatura: questionário social demográfico; escala de satisfação com a vida - ESV; afetos positivos e negativos - PANAS; questionário de percepção do sucesso acadêmico - EPSA; questionário de percepção do sucesso na carreira - EPSC; questionário sobre a vivência acadêmica - EAVA; questionário sobre personalidade - BFI; e questionário sobre motivação - EOGC.

Com a versão final dos diferentes instrumentos, realizou-se um estudo exploratório junto de uma amostra, que alcançou 511 estudantes. Para avaliação de validade de construto dos questionários, efetuou-se uma análise fatorial em componentes principais dos resultados dos itens, com o objetivo de saber quantos e que fatores os instrumentos avaliavam e mensurar a qualidade dos itens.

A ferramenta de coleta foi o *Survey Monkey*, disponível em www.surveymonkey.com. O processo de coleta foi presencial: os pesquisados foram orientados antes da pesquisa sobre os objetivos e limites do questionário; o termo de consentimento livre esclarecido; a duração do questionário; o acesso aos resultados; e a importância da participação consciente e verdadeira. Em seguida, receberam o endereço eletrônico para o preenchimento do questionário. No questionário de social demográfico, incluímos questões que permitiriam o contato com os alunos após a faculdade, como: número de celular, *e-mail* e *facebook*.

O processo de coleta dos dados para o estudo longitudinal (T2) iniciou-se com uma revisão no conjunto do questionário: escalas de motivação, vivência acadêmica, percepção de sucesso acadêmico e personalidade foram eliminadas, pois era desnecessário repetir sua aplicação para os mesmos participantes. Como o objetivo deste estudo era avaliar também o sucesso profissional e sua satisfação com o trabalho, foi incluída no questionário do estudo horizontal a escala de satisfação com a carreira - EST (Siqueira & Padovam, 2008).

O novo questionário passou por uma revisão de leitores independentes. Concluída a preparação do questionário, iniciamos o processo de coleta. Esses instrumentos e esta etapa do estudo já haviam sido discutidas com o Comitê de Ética em Pesquisa com humanos.

O questionário aplicado no Tempo 2 foi colocado na plataforma do *Survey Monkey* e, durante o período de 01/09/2015 a 30/10/2015, houve 404 respostas. A pesquisa horizontal, considerada adequada, foi eletronicamente encerrada. Durante esse período, os participantes foram contatados pelo *facebook*, *e-mail* e por mensagens no celular, com um pedido de participação, na segunda fase da pesquisa. Foram investidos muitos dias na busca dos participantes, pois os dados pessoais informados em 2014 já estavam superados (exemplos: mudanças de cidade, telefone, trabalho, situação social, estado civil, nome no *facebook*). Dos 631 participantes originais do estudo de 2014, um total de 540 foi contatado para a participação, no segundo momento (T2).

O *Survey Monkey* colaborou muito com as ações de *follow-up* e pedidos de participação no questionário, monitorando quem já havia participado e quem ainda não, permitindo uma repetição do convite de participação para as pessoas certas. O questionário foi colocado no *Survey Monkey* e montado com uma questão chave: trabalha, sim ou não. A resposta afirmativa a essa questão encaminhava para os instrumentos de percepção de sucesso na carreira e satisfação com o trabalho; a resposta negativa direcionava para duas questões abertas de encerramento. A opção para essa montagem do questionário deveu-se à percepção de que nem todos estavam trabalhando mesmo depois de um ano de formados. Essa percepção se confirmou: 18% não estavam. Este estudo também questionou diretamente as pessoas para conhecer seus comportamentos e escolhas após a faculdade (Gil, 2009). O preenchimento do novo questionário para o T2 consumiu uma média de 25 minutos de cada participante.

Análise e tratamento dos dados

Apresentamos, a seguir, as estatísticas descritivas para todas as variáveis em estudo. Realizamos análises diferenciais em função de idade, sexo, etnia, renda. Essa análise foi realizada pelo estudo da variância (ANOVA) e de um *post hoc test* (Tukey – comparação múltipla), para observar em quais dimensões são identificáveis diferenças significativas. As relações entre as variáveis foram realizadas pelas medidas de r de Pearson, com a significância de ($p < .05$ e $p < .01$).

Elaboramos também um estudo preditivo das variáveis em estudo, na busca por explicações dos ganhos realizados pelos alunos no ensino superior, notadamente: psicossociais, cognitivos, acadêmicos e profissionais. Estudaremos as relações entre as variáveis por meio de modelos lineares generalizados. As variáveis independentes destacadas são: motivação, bem-estar, personalidade e sociodemográficas e seu impacto sobre as variáveis dependentes, ou seja, sucesso acadêmico, sucesso na carreira, satisfação com o trabalho e bem-estar subjetivo.

A seguir, ajustamos 22 modelos lineares com o intuito de determinar quais os fatores [Personalidade (P), Motivação (M), Bem-estar (BES), Sociodemográficas (SD)] que influenciam sozinhos as variáveis de interesse [Sucesso Acadêmico Objetivo (Conclusão e Notas), Sucesso Acadêmico Subjetivo (Percepção de Sucesso e Vivência Acadêmica), Sucesso na Carreira (Objetivo, Subjetivo e Equilíbrio de vida e trabalho) e Satisfação com o Trabalho (ST)]. Não utilizaremos o Modelo Linear Normal (SPSS), porque ele modela apenas a média da variável resposta. Os modelos escolhidos para a análise estatística irão modelar dois parâmetros da distribuição da variável resposta: o parâmetro de posição (média) e o parâmetro da escala (variância). Utilizaremos o teste da Razão de Verossimilhanças ou *Maximum-Likelihood Estimation* (MLE) (Bolfarine & Sandoval, 2001) a partir do modelo sem nenhuma variável. Conhecidas as variáveis que, sozinhas, influenciam a variável resposta, vamos determinar qual é o grupo de variáveis que, conjuntamente, mais influencia a variável resposta. Para tal fim, usaremos o critério AIC (Akaike Information Criterion), proposto por (Akaike, 1998). Esse critério estabelece um índice para cada modelo que pondera o quanto ele se encaixa aos dados e o quão simples

ele é. Seleccionamos, então, o modelo que minimiza o AIC. Para fazer essa seleção, usamos o método *stepwise*, considerando somente as variáveis com $p > .05$. O terceiro passo da análise será comparar os grupos de variáveis de interesse, a fim de se obterem evidências a respeito de qual grupo de variáveis mais influencia a variável resposta. O AIC e o BIC (*Bayesian information criterion*) (Schwarz, 1978), são medidas da qualidade de um grupo de variáveis. Dizemos que um grupo é melhor segundo o método AIC ou BIC se ele tiver o menor AIC ou BIC na comparação com os outros grupos de variáveis considerados. Essas medidas ponderam a qualidade do grupo de variáveis e sua complexidade, ou seja, se é bom e apresenta a menor complexidade (quantidade de parâmetros). A partir do AIC e BIC, podemos ordenar os modelos de interesse de acordo com sua qualidade e interpretar os resultados. Optamos por utilizar modelos lineares, pois o AIC e BIC são quantificadores do poder explicativo do grupo de variáveis independentes de um modelo de regressão (Akaike, 1998; Schwarz, 1978). Essas medidas, diferentemente do R^2 , consideram o quanto as variáveis independentes explicam a variável dependente e também a quantidade de variáveis independentes incluídas na análise. Do ponto de vista estatístico, é recomendável um modelo explicativo com a menor quantidade de variáveis e o maior poder explicativo. Além de tratarmos com variáveis ordinais e contínuas nos grupos estudados, as ferramentas computacionais utilizadas foram o *Statistical Program for Social Sciences* (SPSS), versão 23.0 e o R 3.4.0 (Team, 2017) e o pacote GAMLSS: *Generalised Additive Models for location, Scale and Shape* (Rigby & Stasinopoulos, 2005).

Apresentação e análise dos resultados

Inicialmente apresentamos as estatísticas descritivas das dimensões utilizadas; em seguida, as análises diferenciais e correlacionais em função das variáveis; depois, a análise do impacto das variáveis contextuais. Operamos também uma busca pelas variáveis pessoais e de interação na percepção do sucesso obtido pelos estudantes. Concluimos este capítulo com a apresentação dos resultados das mudanças ao nível das dimensões dos estudantes em pauta.

Estadística descriptiva.

Iniciamos pelas estatísticas descritivas (Tabela 63) para todos os instrumentos e suas dimensões em estudo (ESV, EAVA, EPSC, EPSA, EOGC, BFI, PANAS): média (M), desvio-padrão (DP), amplitude de variação (Valor Mínimo e Máximo), curtose, assimetria e alfa de Cronbach e correlação item-total.

Tabela 63. Média, desvio-padrão, amplitude, curtose, assimetria e alfa de Cronbach das Variáveis e das Escalas utilizadas no Estudo 2.

Variável	Média	Desvio Padrão	Amplit.	Curtose	Assimet.	Correl de item-total	Alfa se o item excluído
ESV							
ESV_1	4.93	1.66	1-7	-.38	-.72	.73	.80
ESV_2	5.19	1.62	1-7	-.16	-.80	.67	.82
ESV_3	5.31	1.55	1-7	.36	-1.02	.78	.79
ESV_4	5.84	1.32	1-7	2.08	-1.44	.57	.84
ESV_5	4.6	1.94	1-7	-1.08	-.41	.59	.85
Alfa total							.85
EAVA							
Compromisso com Curso							
EAVA_Compr_INV_2	3.98	1.29	1-5	-.24	1.02	.70	.74
EAVA_Compr_3	4.24	.79	1-5	2.83	-1.33	.51	.78
EAVA_Compr_INV_16	3.69	1.13	1-5	-.41	.63	.47	.79
EAVA_Compr_17	4.06	1.13	1-5	.34	-1.13	.68	.75
EAVA_Compr_22	4.13	.76	1-5	2.23	-1.07	.33	.81
EAVA_Compr_INV_24	4.29	1.01	1-5	2.16	1.63	.52	.78
EAVA_Compr_34	4.05	.85	1-5	1.27	-.99	.55	.77
Alfa total							.80
Envolvimento							
EAVA_Envol_1	2.74	1.23	1-5	-.99	.11	.48	.69
EAVA_Envol_6	3.43	1.23	1-5	-.69	-.53	.58	.65
EAVA_Envol_INV_11	3.11	1.22	1-5	-.90	.11	.50	.69
EAVA_Envol_INV_26	3.35	1.06	1-5	-.39	.19	.31	.75
EAVA_Envol_INV_33	3.29	1.26	1-5	-1.06	.23	.60	.64
Alfa total							.73
Habilidade do Estudante							
EAVA_Habil_4	3.72	1.04	1-5	-.21	-.64	.36	.72
EAVA_Habil_INV_7	3.48	1.02	1-5	-.40	.36	.26	.73
EAVA_Habil_8	3.31	1.21	1-5	-.90	-.34	.34	.72
EAVA_Habil_10	3.99	.79	1-5	2.33	-1.12	.46	.70
EAVA_Habil_12	3.96	.85	1-5	1.09	-.92	.42	.71

EAVA_Habil_INV_13	3.84	1.02	1-5	.25	.81	.32	.72
EAVA_Habil__14	3.74	.99	1-5	.01	-.67	.46	.70
EAVA_Habil__19	3.90	.78	1-5	1.47	-.92	.46	.70
EAVA_Habil__21	3.60	.96	1-5	-.18	-.61	.50	.69
EAVA_Habil__27	3.52	1.04	1-5	-.49	-.51	.39	.71
Alfa total							.73
Condições para Estudo							
EAVA_Condi_INV_15	2.77	1.20	1-5	-.94	-.24	.42	.47
EAVA_Condi_INV_18	2.96	1.15	1-5	-.88	.00	.36	.51
EAVA_Condi_INV_23	2.99	1.20	1-5	-1.02	-.09	.47	.42
EAVA_Condi_INV_28	3.40	1.36	1-5	-1.15	.30	.23	.62
Alfa total							.58
Ambiente Universitário							
EAVA_Ambie_INV_5	2.96	1.14	1-5	-.77	-.05	.31	.62
EAVA_Ambie_INV_9	3.50	1.13	1-5	-.40	.50	.47	.58
EAVA_Ambie_INV_20	3.62	1.04	1-5	-.22	.53	.40	.60
EAVA_Ambie__25	3.62	.97	1-5	.16	-.80	.47	.58
EAVA_Ambie__29	4.28	.80	1-5	1.96	-1.21	.06	.67
EAVA_Ambie__30	3.34	1.25	1-5	-.91	-.38	.33	.62
EAVA_Ambie_INV_31	3.99	1.10	1-5	.24	1.01	.37	.61
EAVA_Ambie__32	3.15	1.00	1-5	-.03	-.19	.30	.63
Alfa total							.65
Percepção Sucesso Acadêmico							
EPSC_Satis_Notas	3.54	.95	1-5	-.34	-.39	.59	.86
EPSC_Satis_Progress	3.87	.80	1-5	1.38	-.81	.76	.85
EPSC_Satis_Amigos	4.15	.91	1-5	1.23	-1.12	.39	.88
EPSC_Progre_Estudos	3.80	.83	1-5	.65	-.65	.73	.85
EPSC_Progre_Objeto	3.82	.95	1-5	.51	-.79	.55	.87
EPSC_Desv_Pessoal	3.93	.90	1-5	.70	-.84	.71	.85
EPSC_Habilidades	3.89	.85	1-5	1.32	-.90	.71	.85
EPSC_Sucesso_Acadê	3.73	.89	1-5	.35	-.64	.75	.85
Alfa total							.87
Sucesso Acadêmico Comparado							
EPSA_Suc_compa	3.43	.79	1-5	.09	-.06	.36	.88
Alfa total							.88
EPSC – Eixo Sucesso Objetivo							.83
Hierarquia							
ESC_O_Hiera	5.90	2.63	1-10	-.76	-.32	.67	.80
ESC_O_Hiera_A	6.38	2.71	1-10	-.58	-.53	.59	.83
ESC_O_Hiera_B	6.38	2.60	1-10	-.57	-.55	.69	.80
ESC_O_Hiera_C	7.47	2.33	1-10	.72	-1.07	.56	.83
ESC_O_Hiera_D	6.02	2.60	1-10	-.68	-.34	.73	.79
Alfa total							.84
Remuneração							

ESC_O_Remun	6.09	2.69	1-10	-.89	-.24	.59	.73	
ESC_O_Remun_A	5.16	2.75	1-10	-1.13	.02	.61	.71	
ESC_O_Remun_B	5.73	2.64	1-10	-.84	-.22	.53	.76	
ESC_O_Remun_C	5.18	2.80	1-10	-1.08	-.02	.62	.71	
Alfa total							.84	
EPSC – Eixo Equilíbrio Vida e Trabalho							Alfa total	.69
Vida e Trabalho								
ESC_Equil	6.98	2.38	1-10	-.05	-.72	.46	.68	
ESC_Equil_A	7.04	2.08	1-10	.22	-.62	.54	.63	
ESC_Equil_B	8.06	2.06	1-10	1.10	-1.14	.42	.70	
ESC_Equil_C	6.89	2.43	1-10	-.32	-.57	.60	.59	
Alfa total							.69	
EPSC - Eixo Sucesso Subjetivo							Alfa total	.91
Desenvolvimento								
ESC_S_Desen	7.22	2.28	1-10	.57	-.94	.62	.79	
ESC_S_Desen_A	7.48	2.18	1-10	.68	-.98	.49	.83	
ESC_S_Desen_B	7.55	2.14	1-10	1.29	-1.13	.65	.78	
ESC_S_Desen_C	8.06	2.09	1-10	1.74	-1.34	.66	.78	
ESC_S_Desen_D	7.25	2.19	1-10	.55	-.83	.68	.77	
Alfa total							.81	
Valores								
ESC_S_Valor	8.56	1.82	1-10	2.70	-1.55	.53	.46	
ESC_S_Valor_A	8.02	2.02	1-10	.94	-1.10	.40	.63	
ESC_S_Valor_B	8.54	2.07	1-10	2.99	-1.77	.45	.56	
Alfa total							.65	
Identidade								
ESC_S_Ident	6.87	2.37	1-10	.14	-.75	.55	.75	
ESC_S_Ident_A	7.59	2.30	1-10	.56	-1.02	.59	.73	
ESC_S_Ident_B	6.79	2.50	1-10	-.32	-.65	.73	.68	
ESC_S_Ident_C	5.98	2.71	1-10	-.88	-.29	.39	.80	
ESC_S_Ident_D	7.31	2.31	1-10	.58	-.98	.57	.74	
Alfa total							.78	
Contribuição								
ESC_S_Contr	7.76	2.05	1-10	1.19	-1.11	.50	.87	
ESC_S_Contr_A	7.25	2.30	1-10	.53	-.89	.75	.80	
ESC_S_Contr_B	7.15	2.33	1-10	.16	-.77	.73	.81	
ESC_S_Contr_C	7.69	2.21	1-10	1.12	-1.14	.75	.80	
ESC_S_Contr_D	7.53	2.05	1-10	.98	-.96	.63	.84	
Alfa total							.86	
Cooperação								
ESC_S_Coope	8.08	1.88	1-10	1.86	-1.21	.63	.83	
ESC_S_Coope_A	8.58	1.67	1-10	4.04	-1.70	.63	.83	
ESC_S_Coope_B	7.36	2.16	1-10	.81	-.98	.68	.82	
ESC_S_Coope_C	7.65	2.03	1-10	1.31	-1.09	.75	.80	

ESC_S_Coope_D	7.58	2.06	1-10	.94	-.96	.66	.83
Alfa total							.85
Competência							
ESC_S_Compe	7.78	1.79	1-10	1.25	-1.03	.70	.80
ESC_S_Compe_A	7.41	1.89	1-10	.90	-.84	.55	.82
ESC_S_Compe_B	7.26	2.34	1-10	.53	-.96	.52	.83
ESC_S_Compe_C	7.78	1.86	1-10	2.02	-1.22	.70	.79
ESC_S_Compe_D	8.39	1.76	1-10	4.71	-1.81	.66	.80
ESC_S_Compe_E	7.33	2.24	1-10	.55	-.91	.60	.82
Alfa total							.84
Criatividade							
ESC_S_Criat	7.56	1.87	1-10	1.33	-.98	.56	.58
ESC_S_Criat_A	6.25	2.19	1-10	-.12	-.36	.51	.62
ESC_S_Criat_B	6.16	2.24	1-10	-.12	-.48	.50	.64
Alfa total							.70
Empregabilidade							
ESC_S_Empre	6.40	2.78	1-10	-.70	-.55	.58	.60
ESC_S_Empre_A	6.52	2.31	1-10	-.19	-.52	.48	.71
ESC_S_Empre_B	5.50	2.64	1-10	-.83	-.21	.60	.58
Alfa total							.73
EOGC							
Impessoal							
EOGC_Impes__1A	3.64	1.97	1-7	-1.17	.18	.42	.79
EOGC_Impes__12B	2.68	1.70	1-7	-1.27	.08	.29	.80
EOGC_Impes__2B	3.70	1.98	1-7	-1.10	.32	.46	.79
EOGC_Impes__3C	3.41	1.97	1-7	-.84	.63	.34	.80
EOGC_Impes__5B	2.49	1.63	1-7	.15	1.02	.42	.79
EOGC_Impes__4A	2.96	1.96	1-7	-1.15	.32	.57	.78
EOGC_Impes__6C	3.45	2.00	1-7	-.78	.29	.57	.78
EOGC_Impes__7B	3.22	1.65	1-7	.80	1.29	.48	.78
EOGC_Impes__8A	2.28	1.61	1-7	-1.15	-.23	.58	.78
EOGC_Impes__9A	4.26	1.96	1-7	.83	1.24	.34	.80
EOGC_Impes__10C	2.29	1.55	1-7	-1.17	-.01	.51	.78
EOGC_Impes__11C	3.99	1.95	1-7	-.09	.89	.45	.79
Alfa total							.80
Controle							
EOGC_Contr__1B	5.44	1.55	1-7	.12	-.91	.27	.64
EOGC_Contr__12C	5.81	1.30	1-7	-.73	.56	.22	.65
EOGC_Contr__2A	3.08	1.82	1-7	-.71	.53	.25	.65
EOGC_Contr__3B	3.03	1.77	1-7	1.58	1.47	.28	.64
EOGC_Contr__5C	3.63	1.85	1-7	-1.09	.07	.38	.62
EOGC_Contr__4C	2.19	1.53	1-7	-.60	-.63	.35	.63
EOGC_Contr__6A	5.00	1.77	1-7	-.95	.19	.16	.66
EOGC_Contr__7A	3.58	1.76	1-7	-.98	-.09	.32	.63
EOGC_Contr__8B	3.99	1.81	1-7	.73	-1.06	.31	.64

EOGC_Contr_9C	5.59	1.46	1-7	-.84	-.01	.31	.64
EOGC_Contr_10A	3.99	1.73	1-7	.49	-1.02	.36	.63
EOGC_Contr_11B	5.43	1.54	1-7	1.22	-1.21	.37	.63
Alfa total							.66

Autonomia

EOGC_Auton__1C	5.87	1.34	1-7	1.96	-1.46	.35	.79
EOGC_Auton__12A	6.56	.91	1-7	.77	-1.16	.51	.78
EOGC_Auton__2C	5.51	1.58	1-7	6.55	-2.41	.34	.80
EOGC_Auton__3A	6.37	1.10	1-7	.76	-1.07	.58	.78
EOGC_Auton__5A	5.91	1.35	1-7	2.27	-1.56	.51	.78
EOGC_Auton__4B	5.59	1.44	1-7	.42	-.91	.42	.79
EOGC_Auton__6B	5.39	1.44	1-7	3.00	-1.75	.33	.80
EOGC_Auton__7C	6.18	1.16	1-7	1.14	-1.24	.54	.78
EOGC_Auton__8C	5.74	1.43	1-7	1.75	-1.39	.44	.79
EOGC_Auton__9B	5.77	1.38	1-7	2.82	-1.61	.38	.79
EOGC_Auton__10B	6.06	1.16	1-7	1.46	-1.38	.62	.77
EOGC_Auton__11A	5.73	1.46	1-7	10.92	-2.97	.47	.78
Alfa total							.80

BFI

Amabilidade

BFI_Amabi_INV_2	3.00	1.23	1-5	-1.06	-.14	.40	.60
BFI_Amabi_INV_3	2.41	.96	1-5	.07	-.63	.24	.63
BFI_Amabi__8	4.27	.69	1-5	2.28	-.99	.40	.61
BFI_Amabi__15	4.31	.65	1-5	2.13	-.87	.38	.61
BFI_Amabi__18	4.19	.73	1-5	1.13	-.83	.41	.60
BFI_Amabi__27	4.46	.69	1-5	3.20	-1.47	.22	.64
BFI_Amabi_INV_28	3.13	1.21	1-5	-1.13	-.07	.45	.58
BFI_Amabi_INV_30	3.49	1.11	1-5	-.38	.57	.33	.61
BFI_Amabi__40	3.55	1.16	1-5	-.59	-.52	.18	.66
Alfa total							.64

Abertura

BFI_Abert_9	3.63	.86	1-5	-.36	-.25	.56	.74
BFI_Abert__11	3.69	.91	1-5	-.03	-.52	.57	.74
BFI_Abert__13	3.70	.99	1-5	-.06	-.54	.47	.75
BFI_Abert_INV_24	3.38	1.10	1-5	-.65	.31	.11	.80
BFI_Abert__25	4.24	.73	1-5	.87	-.81	.52	.75
BFI_Abert__33	3.87	.95	1-5	-.02	-.67	.53	.74
BFI_Abert__35	3.84	.94	1-5	-.12	-.59	.32	.77
BFI_Abert__39	4.04	.71	1-5	.63	-.58	.52	.75
BFI_Abert__43	3.33	1.16	1-5	-.78	.21	.46	.75
BFI_Abert__44	3.06	1.17	1-5	-.78	-.12	.49	.75
Alfa total							.77

Extroversão

BFI_Extro__1	3.86	.95	1-5	-.14	-.66	.61	.78
BFI_Extro__5	3.44	1.09	1-5	-.77	-.34	.35	.81

BFI_Extro_INV_12	2.54	1.11	1-5	-.48	-.53	.52	.79
BFI_Extro_INV_16	2.70	1.22	1-5	-.84	-.45	.54	.79
BFI_Extro_26	3.87	.94	1-5	.19	-.71	.64	.77
BFI_Extro_29	3.82	.91	1-5	-.21	-.52	.45	.80
BFI_Extro_37	3.65	.87	1-5	-.03	-.38	.48	.79
BFI_Extro_INV_42	3.20	1.23	1-5	-.98	.21	.64	.77
Alfa total							.81

Conscienciosidade

BFI_Consc_4	4.04	.90	1-5	.95	-1.01	.41	.75
BFI_Consc_6	4.17	.81	1-5	.88	-.92	.40	.75
BFI_Consc_INV_17	3.21	1.12	1-5	-.98	.04	.55	.72
BFI_Consc_INV_19	3.23	1.23	1-5	-1.01	.17	.55	.72
BFI_Consc_20	4.17	.63	1-5	.95	-.50	.44	.75
BFI_Consc_INV_22	3.12	1.15	1-5	-.84	.12	.51	.73
BFI_Consc_31	4.49	.62	1-5	.34	-.92	.32	.76
BFI_Consc_32	3.41	1.00	1-5	-.61	-.31	.35	.76
BFI_Consc_INV_38	3.46	1.22	1-5	-.90	.39	.51	.73
Alfa total							.76

Neuroticismo

BFI_Neuro_7	2.04	1.08	1-5	.13	.90	.34	.78
BFI_Neuro_10	2.81	1.28	1-5	-1.14	.11	.59	.74
BFI_Neuro_INV_14	2.68	1.13	1-5	-.84	-.29	.54	.75
BFI_Neuro_INV_21	2.90	1.18	1-5	-.93	-.14	.49	.76
BFI_Neuro_INV_23	2.54	1.04	1-5	-.59	-.43	.45	.77
BFI_Neuro_34	3.05	1.14	1-5	-.91	-.09	.58	.75
BFI_Neuro_36	2.79	1.17	1-5	-.95	.15	.69	.73
BFI_Neuro_41	3.97	.93	1-5	.57	-.93	.22	.80
Alfa total							.79

PANAS

Positivo

PANAS_P_1	4.05	.84	1-5	.78	-.83	.63	.82
PANAS_P_3	3.83	.98	1-5	.17	-.67	.59	.82
PANAS_P_5	3.83	.92	1-5	-.15	-.48	.48	.83
PANAS_P_9	3.78	.97	1-5	.02	-.62	.59	.82
PANAS_P_10	3.73	1.10	1-5	-.35	-.60	.47	.83
PANAS_P_12	3.77	.93	1-5	.07	-.60	.53	.83
PANAS_P_14	3.65	1.01	1-5	-.32	-.44	.57	.82
PANAS_P_16	3.97	.93	1-5	.68	-.91	.56	.82
PANAS_P_17	3.80	.91	1-5	-.13	-.51	.48	.83
PANAS_P_19	4.03	.87	1-5	.36	-.75	.51	.83
PANAS_P_21	3.52	1.16	1-5	-.64	-.45	.36	.84
Alfa total							.84

Negativo

PANAS_N_2	2.94	1.32	1-5	-1.16	.00	.64	.79
PANAS_N_4	2.86	1.21	1-5	-.90	.10	.6	.80

PANAS_N_6	2.08	1.18	1-5	-.53	.74	.44	.81
PANAS_N_7	2.29	1.2	1-5	-.64	.58	.55	.80
PANAS_N_8	3.78	0.97	1-5	-.68	.46	-.08	.85
PANAS_N_11	3.07	1.26	1-5	-1.09	-.06	.57	.80
PANAS_N_13	2.23	1.17	1-5	-.63	.60	.35	.82
PANAS_N_15	3.39	1.2	1-5	-.82	-.41	.62	.8
PANAS_N_18	3.39	1.2	1-5	-.70	-.44	.49	.81
PANAS_N_20	2.28	1.22	1-5	-.59	.62	.56	.80
PANAS_N_22	2.35	1.24	1-5	-.76	.52	.59	.80
Alfa total							.82

* $p < 05$

Na análise (Tabela 63) dos dados do resumo de escalas e subescalas deste estudo, em detalhe, temos os seguintes resultados: para a Escala de Satisfação com a Vida - ESV (Diener et al., 1985), verificamos (Tabela 63) que os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item *ESV_4 (Dentro do possível, tenho conseguido as coisas importantes que quero na vida)* do que nos outros itens ($M = 5.48$; $SD = 1.32$). A média mais baixa ocorreu no item *ESV_5 (Se pudesse viver uma segunda vez, não mudaria quase nada na minha vida)* ($M = 4.60$; $SD = 1.94$). Podemos igualmente verificar que as correlações dos itens com o total da escala oscilam entre .57 e .78, todas superiores ao valor mínimo de .30, sugerido por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96, exceto para o item *ESV_4*, que apresentou uma distribuição leptocúrtica por situar-se acima de 1.96. Quanto à assimetria, verificamos que seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nesta fase, bastante satisfatório, revelando um valor de consistência interna (alfa de Cronbach standardizado) de .85, o mesmo revelado pelo estudo do Capítulo 5 e próximo do valor indicado no estudo original da ESV, que foi de .87 (Pavot & Diener, 1993).

Ao considerar a EAVA *compromisso com o curso*, verificamos (Tabela 63) que os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item *(A área profissional do meu curso não me interessa)* do que nos outros itens ($M = 4.29$; $SD = 1.01$). A média mais baixa ocorreu no item *(O meu curso não está correspondendo às minhas aptidões e habilidades)* ($M = 3.69$; $SD = 1.13$). Podemos igualmente verificar que as correlações dos

itens com o total da escala oscilam entre .33 e .70, todas superiores ao valor mínimo de .30, sugerido por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica para os itens 2, 16, 17 e 34, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96; platicúrtica para os itens 3, 22 e 24 com valores acima de 1.96. Quanto à assimetria, verificamos, para os itens 3, 17, 22, 34 negativa; para os itens 2, 16, e 24 positiva (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nesta fase, bastante razoável: os valores da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .80 valor superior ao estudo inicial deste trabalho, de análise psicométrica .77 e ao do estudo original da EAVA – Compromisso com curso que foi de .79 (Vendramini et al., 2004).

Para EAVA envolvimento em atividades não obrigatórias, verificamos (Tabela 63) que os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item (*Participo de eventos como seminários, palestras e semanas de estudo promovidos pela Universidade/Faculdade*) do que nos outros itens ($M = 3.43$; $SD = 1.23$) e a mais baixa no item (*Participo das atividades culturais e artísticas promovidas pela Universidade*), respetivamente ($M = 2.74$; $SD = 1.23$). Podemos igualmente verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre .31 e .60, sendo que nenhum item revelou valor inferior ao mínimo de .30, tal como sugerido por Cronbach (1984). Como podemos observar na Tabela 63, há uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria positiva, pois seus escores são superiores a zero, o que representa um deslocamento à direita da curva normal, a partir do ponto médio; exceto para item 6 que apresenta escore abaixo de zero e assimetria negativa (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nesta fase, bastante razoável: os valores da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .73, superior ao estudo do Capítulo 5 .67 e ao do estudo original da EAVA – Envolvimento em atividades não obrigatórias que foi de .71 (Vendramini et al., 2004).

Identificamos (Tabela 63), para a EAVA *habilidade do estudante*, que os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item (*Consigno relacionar as diferentes disciplinas do meu curso*) do que nos outros itens ($M = 3.99$; $SD = .79$) e a mais baixa no

item (*Tenho dificuldades para estabelecer relações entre conceitos abstratos*) ($M = 3.48$; $SD 1.02$). Podemos igualmente verificar que as correlações dos itens com o total da escala oscilam entre .26 e .50, sendo uma questão inferior ao valor mínimo de .30, sugeridos por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96, exceto para item 10, que apresentou valor superior a 1.96, caracterizando uma distribuição platicúrtica. Quanto à assimetria, os itens 4, 8, 10, 12, 14, 19, 21 e 27 apresentaram escores inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio, assimetria negativa; os itens 7, 13, apresentaram escores superiores a zero, descritos como assimetria positiva (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nesta fase, bastante razoável: os valores da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .73, inferior ao estudo do Capítulo 5 .75 e ao estudo original da EAVA – Habilidade do estudante que foi de .80 (Vendramini et al., 2004).

A EAVA *condições para o estudo* revelou (Tabela 63) que os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item (*O transporte para a Universidade atrapalha os meus estudos*) do que nos outros itens ($M = 3.40$; $SD = 1.36$). Apresentou, para o item (*Não tenho tido tempo para realizar as atividades extraclasse*), a menor pontuação ($M = 2.77$; $SD = 1.20$). Podemos igualmente verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre .23 e .42, sendo uma questão inferior ao valor mínimo de .30, sugerido por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa para os itens 1 e 3 e assimetria positiva para os itens 2 e 4 (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nesta fase, (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado nesta fase bastante razoável: os valores da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .58 valor superior ao estudo do Capítulo 5 .55 e próximo ao do estudo original da EAVA – *Condições para o estudo* de .63 (Vendramini et al., 2004).

Considerando (Tabela 63) a EAVA ambiente universitário, os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item (*Considero importante que haja um serviço*

de atendimento ao universitário que dê suporte aos estudantes em suas necessidades) do que nos outros itens ($M = 4.28$; $SD = .80$). A média mais baixa ocorreu no item (*O sistema de avaliação utilizado no curso não reflete os meus conhecimentos*) ($M = 2.96$; $SD = 1.14$). Podemos igualmente verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre .06 e .47, sendo um item inferior ao valor mínimo de .30, tal como sugerido por Cronbach (1984). Observamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio, exceto para os itens 9, 20, 31, que apresentam escores superiores a zero e assimetria positiva (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nesta fase, bastante razoável, o valor da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .65 valor superior ao estudo do Capítulo 5 .55, e não próximo ao do estudo original da EAVA – Ambiente Universitário que foi de .73 (Vendramini et al., 2004).

Como podemos observar (Tabela 63) para a EPSA, os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item (*Satisfação com os amigos*) do que nos outros itens ($M = 4.15$; $SD = .91$) e a mais baixa no item (*satisfação com as notas*) ($M = 3.54$; $SD = .95$). Podemos igualmente verificar que as correlações dos itens com o total da escala oscilam entre .39 e .76, todas superiores ao valor mínimo de .30, tal como sugerido por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nesta fase, bastante razoável, revelando um valor de consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .87.

No âmbito (Tabela 63) da EPSA sucesso comparado, os inquiridos revelaram Média = 3.43; $SD = .79$. Essas alternativas são coerentes com o objetivo do enunciado de capturar do aluno sua percepção de sucesso comparado, uma das formas de entender e medir o sucesso. A maior concentração das respostas situou-se entre os itens 3 a 5, com 90%, possivelmente relacionada à condição de alunos do último ano, detentores de um

histórico escolar, conhecedores de suas capacidades e do desempenho dos colegas. A distribuição das respostas apresenta distribuição mesocúrtica e assimetria negativa. O alfa de Cronbach obtido foi de .88, valor superior ao estudo do Capítulo 5 .79, considerado adequado.

Sobre (Tabela 63) a PANAS *afetos positivos*, os inquiridos apresentaram média mais elevada no item (*Interessado (a)*) do que nos outros itens (M = 4.05; SD = .84). A média mais baixa ocorreu no item (*Emocionado (a)*) (M = 3.52; SD = 1.16). Podemos verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre .36 e .63, nenhum valor inferior ao mínimo de .30, sugerido por Cronbach (1984). Observamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nesta fase, bastante satisfatório, revelando um valor de consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .84 valor superior ao estudo do Capítulo 5 .81, e ao do estudo original em português da PANAS – afetividade positiva, que foi de .82 (Simões, 1993).

Pela análise (Tabela 63) da PANAS *afetos negativos*, os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item (*Hostil*) do que nos outros itens (M = 3.78; SD .97). A média mais baixa ocorreu no item (*Culpado (a)*), que apresentou a menor pontuação (M = 2.08; SD 1.18). Podemos verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre -.08 e .64. Encontramos um valor inferior ao valor mínimo de .30, tal como sugerido por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria positiva, pois seus escores são superiores a zero, o que representa um deslocamento à direita da curva normal, a partir do ponto médio, exceto para os itens 11, 15 e 18, que possuem *scores* inferiores a zero e assimetria negativa (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nessa fase, bastante satisfatório, revelando um valor de consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .82 valor inferior ao estudo do Capítulo 5 .83 e próximo ao do estudo original em português da PANAS – afetividade negativa, que foi de .85 (Simões, 1993).

Para a (Tabela 63) EPSC *hierarquia e promoção*, os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item (*Sou reconhecido(a) pelos meus superiores*) do que nos outros itens ($M = 7.47$; $SD = 2.33$) e a mais baixa no item (*Hoje atuo em níveis hierárquicos coerentes com minha capacidade*), que apresentou a menor pontuação ($M = 5.90$; $SD = 2.63$). Podemos verificar que as correlações dos itens com o total da escala oscilam entre .59 e .73. Não encontramos nenhum valor inferior ao valor mínimo de .30, sugerido por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nessa fase, bastante satisfatório, revelando um valor de consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .84, o mesmo valor do estudo do Capítulo 5 .84, e superior ao do estudo original da EPSC – Hierarquia e Promoção, que foi de .79 (Costa, 2010).

No âmbito da (Tabela 63) EPSC *remuneração*, os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item (*Tenho recebido recompensas justas comparadas com as outras pessoas que conheço (Não só na minha área)*) do que nos outros itens ($M = 6.09$; $SD = 2.69$) e a mais baixa no item (*A remuneração que recebo por minhas atividades é justa, pelo que já investi na minha carreira*), que apresentou a menor pontuação ($M = 5.16$; $SD = 2.75$). Podemos verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre .53 e .62. Não encontramos nenhum valor inferior ao valor mínimo de .30, sugeridos por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio; exceto para o segundo item, que apresenta uma assimetria positiva e deslocamento à direita da curva normal (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nessa fase, bastante razoável: os valores da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .84 valor são superiores ao estudo do Capítulo 5 .73 e idênticos aos valores do estudo original da EPSC – Remuneração, que foram de .84 (Costa, 2010).

Ao considerar (Tabela 63) a EPSC *Equilíbrio entre vida e trabalho*, os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item (*Sou feliz com minha vida pessoal/familiar*) (M = 8.06; SD = 2.06) e a mais baixa no item (*Tenho controle sobre as fronteiras entre o meu tempo pessoal, da família e do trabalho*), que apresentou valores (M = 6.89; SD = 2.43). Podemos verificar que as correlações dos itens com o total da escala oscilam entre .42 e .60. Não encontramos nenhum valor inferior ao valor mínimo de .30, sugeridos por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nessa fase, razoável: os valores da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .69 são inferiores aos valores do estudo do Capítulo 5 .78 e idênticos aos do estudo original da EPSC – Equilíbrio vida e trabalho, que foram de .69 (Costa, 2010).

Sobre (Tabela 63) a EPSC *Desenvolvimento*, os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item (*Estou constantemente aprendendo e me desenvolvendo em minha carreira*) do que nos outros itens (M = 8.06; SD = 2.09) e a mais baixa no item (*Os trabalhos que desenvolvo atualmente em minha carreira exigem um alto nível de competência*), que apresentou a menor pontuação (M = 7.22; SD = 2.28). Podemos verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre .49 e .68. Não encontramos nenhum valor inferior ao valor mínimo de .30, sugeridos por Cronbach (1984). Observamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nessa fase, bastante razoável: os valores da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .81 são inferiores ao do estudo do Capítulo 5 .87 e idênticos ao do estudo original da EPSC – *Desenvolvimento*, que foram de .81 (Costa, 2010).

Ao considerar (Tabela 63) a EPSC *Valores*, os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item (*Minha carreira é ética*) do que nos outros itens (M = 8.56; SD = 1.82)

e a mais baixa no item (*Tenho orgulho do que faço profissionalmente*), que apresentou a menor pontuação (M = 8.02; SD 2.02). Podemos verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre .40 e .53. Não encontramos nenhum valor inferior ao valor mínimo de .30, sugeridos por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição platicúrtica, com valores dos itens a situarem-se acima de 1.96, exceto para o item 2, que apresenta valor entre -1.96 e 1.96 e distribuição mesocúrtica. Quanto à assimetria, todos os itens possuem escores inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio e assimetria negativa (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nessa fase, razoável: os valores da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .65 são idênticos aos valores do estudo do Capítulo 5 .65 e muito próximos aos do estudo original da EPSC – Valores, que foram de .67 (Costa, 2010).

Para a (Tabela 63) EPSC *Identidade*, os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item (*Minha carreira é reconhecida pelos meus amigos e familiares*) do que nos outros itens (M = 7.59; SD = 2.30) e a mais baixa no item (*Tenho estabilidade em minha vida profissional*), que apresentou a menor pontuação (M = 5.98; SD = 2.71). Podemos igualmente verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre .39, e .73. Não encontramos nenhum valor inferior ao valor mínimo de .30, sugerido por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nessa fase, muito bom: os valores da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .78 são inferiores aos do estudo do Capítulo 5 .85 e aos do estudo original da EPSC – *Identidade* que foi de .84 (Costa, 2010).

Pela análise da (Tabela 63) EPSC *Contribuição*, os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item (*Meu(s) trabalho(s) é (são) útil(eis) para a vida das outras pessoas*) do que nos outros itens (M = 7.76; SD = 2.05) e a mais baixa no item (*Minha carreira tem impacto positivo na comunidade*), que apresentou a menor pontuação (M = 7.15; SD = 2.33). Podemos verificar que as correlações dos itens com o total da escala

oscilam entre .50 e .75. Não encontramos nenhum valor inferior ao valor mínimo de .30, sugerido por Cronbach (1984). Observamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nessa fase, muito bom: os valores da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .86 são idênticos aos do estudo do Capítulo 5 .86 e muito próximos aos do estudo original da EPSC – Contribuição, que foram de .87 (Costa, 2010).

No âmbito (Tabela 63) da EPSC *Cooperação*, os inquiridos apresentaram média mais elevada no item (*ajudo meus colegas de trabalho*) do que nos outros itens (M = 8.58; SD = 1.67) e a mais baixa no item (*Eu e as equipes com quem trabalho temos alcançado resultados de sucesso juntos*), que apresentou a menor pontuação (M = 7.36; SD = 2.16). Podemos verificar que as correlações dos itens com o total da escala oscilam entre .63 e .75. Não encontramos nenhum valor inferior ao valor mínimo de .30, sugerido por Cronbach (1984). Observamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96, exceto para o item 2, que apresenta valores superiores a 1.96 e distribuição platicúrtica. Quanto à assimetria, os itens revelaram escores inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio e assimetria negativa (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nessa fase, muito bom: os valores da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .85 são inferiores aos do estudo do Capítulo 5 .89 e superiores ao do estudo original da EPSC – Cooperação, que foram de .81 (Costa, 2010).

Ao considerar (Tabela 63) a EPSC *Competência*, os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item (*sou competente na realização das minhas atividades profissionais*) do que nos outros itens (M = 8.39; SD = 1.76) e a mais baixa no item (*Os desafios que enfrento no trabalho são coerentes com minhas competências*), que apresentou a menor pontuação (M = 7.26; SD = 2.34). Podemos verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre .52 e .70. Não encontramos nenhum

valor inferior ao valor mínimo de .30, sugeridos por Cronbach (1984). Verifica-se uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 exceto para o item 5, que apresenta valor superior a 1.96 e distribuição platicúrtica. Quanto à assimetria, os itens apresentam escores inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio e assimetria negativa (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nessa fase, bastante razoável: os valores da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .84 são inferiores aos valores do estudo do Capítulo 5 .88 e próximos dos do estudo original da EPSC – Competência, que foram de .85 (Costa, 2010).

Sobre a (Tabela 63) EPSC *Criatividade*, os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item (*Encontro soluções criativas para os problemas que aparecem em minhas atividades profissionais*) do que nos outros itens (M = 7.56; SD = 1.87) e a mais baixa no item (*Tenho criado inovações importantes durante minha carreira profissional*), que apresentou a menor pontuação (M = 6.16; SD = 2.24). Podemos verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre .48 e .60. Não encontramos nenhum valor inferior ao valor mínimo de .30, sugerido por Cronbach (1984). Verifica-se uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nessa fase, bastante razoável: os valores da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .70 são idênticos aos do estudo do Capítulo 5 .70 e inferiores aos do estudo original da EPSC – Criatividade de .72 (Costa, 2010).

Pela análise (Tabela 63) da EPSC *Empregabilidade*, os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item (*Tenho uma boa rede de contatos profissionais*) do que nos outros itens (M = 6.52; SD = 2.31) e a mais baixa no item (*Tenho várias oportunidades de trabalho disponíveis*), que apresentou a menor pontuação (M = 5.50; SD = 2.64). Podemos verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre .48 e .60. Não encontramos nenhum valor inferior ao valor mínimo de .30, sugerido por Cronbach

(1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nessa fase, bastante razoável: os valores da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .73 são próximos aos do estudo do Capítulo 5 .74 e inferiores aos do estudo original da EPSC – Empregabilidade, que foram de .76 (Costa, 2010).

Considerando a (Tabela 63) BFI *amabilidade*, os inquiridos revelaram valores médios superiores no item (*É geralmente confiável*) em relação aos outros itens (M = 4.46; SD = .69). Os valores mais baixos ocorreram no item (*Tende a ser crítico com os outros*), que apresentou a menor pontuação (M = 2.41; SD = .96). Podemos igualmente verificar que as correlações dos itens com o total da escala oscilam entre .18 e .45. Encontramos dois valores inferiores ao mínimo de .30, sugerido por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96, exceto para os itens 8, 15 e 27, que apresentam valores superiores a 1.96 e distribuição platicúrtica. Quanto à assimetria, o item 30 apresenta valor superior a zero e assimetria positiva. Todos os outros itens possuem valores inferiores a zero e assimetria negativa (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nessa fase, bastante razoável: os valores da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .64 são inferiores aos do estudo do Capítulo 5 .77 e aos do estudo original da BFI – Amabilidade, que foram de .79 (John et al., 1991).

Ao analisar (Tabela 63) a BFI *abertura à experiência*, os inquiridos revelaram valores médios superiores no item (*É curioso sobre muitas coisas diferentes*) em relação aos outros itens (M = 4.24; SD = .73). Os valores mais baixos ocorreram no item (*É sofisticado em artes, música ou literatura*), que apresentou a menor pontuação (M = 3.06; SD = 1.17). Podemos igualmente verificar que as correlações dos itens com o total da escala oscilam entre .11 e .57 e que há uma correlação inferior ao valor mínimo de .30, sugerido por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica, com valores

dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio; exceto para os itens 24 e 43, que apresentam assimetria positiva, com deslocamento à direita da curva normal (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nessa fase, bastante razoável: os valores da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .77 são superiores aos do estudo do Capítulo 5 .74 e próximos aos do estudo original da BFI – abertura à experiência, que foram de .81 (John et al., 1991).

Pela análise da (Tabela 63) BFI *extroversão*, os inquiridos revelaram valores médios superiores no item (*é sociável, extrovertido*), em relação aos outros itens (M = 3.87; SD = .94). Os valores mais baixos ocorreram no item (*É reservado*), que apresentou a menor pontuação (M = 2.54; SD = 1.11). Podemos igualmente verificar que as correlações dos itens com o total da escala oscilam entre .35 a .64. Não encontramos nenhum valor inferior ao valor mínimo de .30, sugerido por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96 de assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio; exceto para o item 42, que apresenta assimetria positiva (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nessa fase, bastante razoável: os valores da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .81 são superiores aos do estudo do Capítulo 5 .75 e inferiores aos do estudo original da BFI – extroversão, que foram de .88 (John et al., 1991).

Sobre a (Tabela 63) BFI *conscienciosidade*, os inquiridos revelaram valores médios superiores no item (*É um trabalhador de confiança*) em relação aos outros itens (M = 4.49; SD = .62). Os valores mais baixos ocorreram no item (*É facilmente distraído*), que apresentou a menor pontuação (M = 3.12; SD = 1.15). Podemos igualmente verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre .32 a .55. Não encontramos um valor inferior ao valor mínimo de .30, sugerido por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica para todos os itens, com valores a situarem-se entre -1.96 e 1.96. Quanto à assimetria, encontramos valores inferiores a zero para os itens 4, 6, 20,

31e 32 e superiores a zero para os itens 17, 19, 22 e 38, identificamos os valores como assimetria negativa e positiva respectivamente (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nessa fase, bastante razoável: o valor da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .76 é inferior ao do estudo do Capítulo 5 .78 e ao do estudo original da BFI – conscienciosidade, que foi de .82 (John et al., 1991).

No âmbito (Tabela 63) da BFI *neuroticismo*, os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item (*preocupa-se muito com tudo*) do que nos outros itens (M = 3.97; SD = .93) e a mais baixa no item (*É depressivo, triste*), que apresentou a menor pontuação (M = 2.04; SD 1.08). Podemos igualmente verificar que as correlações dos itens com o total da escala oscilam entre .22 a .69. Encontramos um valor inferior ao valor mínimo de .30, sugerido por Cronbach (1984). Observamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96, segundo Pestana and Gageiro (2014). Quanto à assimetria, os itens 7, 10 e 36 apresentam escores superiores a zero e assimetria positiva; os itens 14, 21, 23, 34 e 41 apresentam escores inferiores a zero e assimetria negativa (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nessa fase, bastante razoável: o valor da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .79 é superior ao do valor encontrado no estudo do Capítulo 5.75 e inferior ao do estudo original da BFI – neuroticismo, que foi de .84 (John et al., 1991).

Sobre a (Tabela 63) EOGC *impessoal*, os inquiridos apresentaram média mais elevada no item (*se é possível fazer o trabalho sem sobrecarregar a sua cabeça*) do que nos outros itens (M = 4.26; SD = 1.96) e mais baixa no item (*Realmente não esperava conseguir esse cargo; é comum passarem a minha frente*), que apresentou a menor pontuação (M = 2.28; SD = 1.61). Podemos igualmente verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre .29 a .57. Encontramos um valor inferior ao valor mínimo de .30, sugerido por Cronbach (1984). Observamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96, segundo Pestana and Gageiro (2014), e assimetria positiva, pois seus escores são superiores a zero, exceto nos itens 8A e 10C. Tais itens apresentam assimetria negativa, pois seus escores são inferiores a zero, o que

representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nessa fase, bastante razoável: o valor da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .80 é superior ao do valor encontrado no estudo do Capítulo 5 .74 e no estudo original da EOGC – impessoal, que foi de .74 (Deci & Ryan, 1985).

Ao considerar a (Tabela 63) EOGC *controle*, verificamos que os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item (*veja se ela faz os trabalhos escolares em casa porque tem de se empenhar mais*) do que nos outros itens (M = 5.81; SD = 1.30) e a mais baixa no item (*“Esse teste estúpido não mostra nada” e me sinto revoltado*), que apresentou a menor pontuação (M = 2.19; SD = 1.53). Podemos igualmente verificar que as correlações dos itens com o total oscilam entre .16 a .37. Encontramos cinco valores inferior ao valor mínimo de .30, sugerido por Cronbach (1984). Observamos uma distribuição mesocúrtica, com valores dos itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96, segundo Pestana e Gageiro (2008), assimetria positiva, pois seus escores são superiores a zero (itens 2A, 3B, 5C, 6A e 12C), e assimetria negativa (itens 1B, 4C, 7A, 8B, 9C, 10A e 11B), pois seus escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nessa fase, bastante razoável: o valor da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .66 é superior ao do estudo do Capítulo 5 .65 e inferior ao do estudo original da EOGC – controle, que foi de .69 (Deci & Ryan, 1985).

Pela análise da (Tabela 63) EOGC *autonomia*, os inquiridos apresentaram a média mais elevada no item (*Falando com os três trabalhadores sobre a situação e combinara com eles o horário do intervalo para cada um*) do que nos outros itens (M = 6.37; SD = 1.10) e a mais baixa no item (*Encontrarei pessoas com quem possa interagir*), que apresentou a menor pontuação (M = 5.39; SD = 1.44). Podemos igualmente verificar que as correlações dos itens com o total da escala oscilam entre .33 a .62. Não encontramos um valor inferior ao valor mínimo de .30, sugerido por Cronbach (1984). Verificamos uma distribuição mesocúrtica para os itens 1C, 3A, 4B, 7C, 8C, 10B e 12A, como valores dos

itens a situarem-se entre -1.96 e 1.96, e platicúrtica para os itens 2C, 5A, 6B, 9B e 11A, como valores dos itens a situarem-se acima de 1.96, segundo (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto à assimetria, verificamos que todos os escores são inferiores a zero, o que representa um deslocamento à esquerda da curva normal, a partir do ponto médio (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado, nessa fase, bastante razoável: o valor da consistência interna (alfa de Cronbach estandardizado) de .80 é idêntico ao do estudo do Capítulo 5 .80 e superior ao do estudo original da EOGC – autônoma, que foi de .74 (Deci & Ryan, 1985).

Estudos diferenciais.

As análises diferenciais a seguir estão organizadas por dimensões relevantes, como: sexo, renda do aluno, idade, etnia. Nosso objetivo é avaliar o papel das variáveis pessoais sobre as variáveis em estudo, como: personalidade, vivência acadêmica, motivação, satisfação com a vida, afetos positivos e negativos e percepção de sucesso na carreira.

Por sexo.

Iniciamos a apresentação das análises diferenciais em função do sexo. Na Tabela 64, temos a análise diferencial do sexo em função das dimensões da BFI.

Tabela 64. Dimensões do BFI em função do sexo.

	Masculino	Feminino	F	p	ηp2
	(n =223)	(n = 255)			
	M (SD)	M (SD)			
BFI – Abertura	33.12(4.80)	32.76(5.43)	.61	.435	.00
BFI - Conscienciosidade	32.67(5.21)	33.87(5.22)	6.33	.012	.01
BFI – Extroversão	27.11(5.54)	27.03(5.47)	.03	.867	.00
BFI – Neuroticismo	21.28(5.41)	24.08(5.59)	30.72	.000	.06
BFI – Amabilidade	32.57(4.38)	33.04(4.46)	1.36	.244	.00

Efetuada a comparação entre os sexos para a escala BFI e suas subescalas, as quais avaliam os traços amplos de personalidade, os resultados mostraram a existência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = .894; F (5, 472) = 11.178, p <

.001, $\eta^2 = .11$]. Os testes univariados subsequentes mostraram valores significantes para conscienciosidade e neuroticismo. A magnitude do efeito variou entre .01 (Conscienciosidade) e .06 (Neuroticismo), valores η^2 parciais considerados baixo e médio, respectivamente (Tabela 64).

Apresentamos (Tabela 65) a análise diferencial do sexo em função das dimensões da Escala Avaliação da Vivência Acadêmica (EAVA).

Tabela 65. Dimensões da EAVA em função do sexo.

	Masculino	Feminino	F	p	η^2
	(n =224) M (SD)	(n = 259) M (SD)			
Ambiente Universitário	28.50(4.36)	28.42(4.74)	.04	.848	.00
Compromisso com o curso	28.38(4.56)	28.52(4.98)	.11	.738	.00
Habilidades Estudante	37.13(5.03)	37.03 (5.52)	1.18	.838	.00
Envol. em ativ. não obrigatórias	15.58 (4.23)	16.21 (4.11)	2.77	.097	.01
Condições para o Estudo	12.36(3.34)	11.89(3.19)	2.45	.118	.01

Efetuada a comparação entre os sexos (Tabela 65) para a escala EAVA e suas subescalas, que avaliam o envolvimento dos alunos durante a universidade, os resultados mostraram não haver um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = .983; $F(5, 477) = 1.604$, $p > .05$, $\eta^2 = .02$]. Os testes univariados subsequentes também não mostraram valores significativos entre os sexos.

Seguimos (Tabela 66) a análise diferencial do sexo em função das dimensões da Escala de Orientação Geral de Causalidade (EOGC).

Tabela 66. Dimensões da EOGC em função do sexo.

	Masculino	Feminino	F	p	η^2
	(n =220) M (SD)	(n = 255) M (SD)			
EOGC-Controle	50.98(9.48)	50.55(8.88)	.26	.609	.00
EOGC-Autonomia	70.32(9.08)	71.02(8,76)	.72	.398	.00
EOGC-Impessoal	37.74(13.26)	38.91(11.52)	1.06	.303	.00

Efetuada a comparação (Tabela 66) entre os sexos para a escala EOGC e suas subescalas, que avaliam o locus de motivação, os resultados não mostraram a existência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = .991; $F(3, 471) = 1.469$, $p > .05$, $\eta^2 = .01$]. Os testes univariados subsequentes reforçaram o mesmo resultado.

Na Tabela 67, apresentamos a análise diferencial do sexo para a satisfação com a vida.

Tabela 67. Satisfação com a vida em função do sexo.

	Masculino (n =236)	Feminino (n = 274)	F	p
Satisfação com a Vida	25.56 (6,46)	26,13 (6,40)	1.02	.31

Efetuada a comparação entre os sexos para a satisfação com a vida, os resultados mostraram que os testes univariados indicaram que não existe diferença entre os sexos para a satisfação com a vida, neste estudo.

Apresentamos (Tabela 68) análise diferencial do sexo em função das dimensões da PANAS.

Tabela 68. Dimensões da Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS) em função do sexo.

	Masculino (n =237)	Feminino (n = 274)	F	p	ηp^2
Panas P	41.95(6.71)	41.95(6.56)	.000	.994	.00
Panas N	27.32(8.00)	30.74(8.68)	21.304	.000	.04

Efetuada a comparação entre os sexos para a escala de afetos positivos e negativos - PANAS, que avaliam os afetos dos alunos, os resultados mostraram a existência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = .960; F (2, 508) = 10.632, $p < .001$, $\eta p^2 = .04$]. Os testes univariados subsequentes indicaram a afetividade negativa com resultado significativo. A magnitude do efeito foi de .04 (Afetividade Negativa), valores Eta² parciais considerados baixos (Tabela 68).

Para concluir a análise diferencial em função do sexo, apresentamos (Tabela 69) a análise diferencial das dimensões da Escala de Percepção de Sucesso na Carreira (EPSC).

Tabela 69. Dimensões da EPSC em função do sexo.

	Masculino	Feminino	F	p	η^2
	(n =231)	(n = 267)			
	M (SD)	M (SD)			
T_ESC_Compentência	45.66(9.27)	46.17(8.55)	.42	.520	.001
T_ESC_Contribuição	36.73(9.55)	37.94(7.90)	2.39	.123	.005
T_ESC_Cooperação	39.32(7.84)	39.18(7.79)	.04	.846	.000
T_ESC_Criatividade	20.34(4.96)	19.66(5.02)	2.29	.131	.005
T_ESC_Desenvolvimento	37.51(8.83)	37.61(7.94)	.02	.886	.000
T_ESC_Empregabilidade	18.68(6.45)	18.19(6.04)	.74	.391	.001
T_ESC_Equilíbrio_Vida_Trab	29.12(6.54)	28.82(6.62)	.25	.616	.001
T_ESC_Hierq_Promoção	31.59(10.44)	32.63(9.80)	1.30	.254	.003
T_ESC_Identidade	33.89(9.67)	35.23(8.30)	2.79	.096	.006
T_ESC_Remuneração	22.66(8.63)	21.73(8.28)	1.50	.222	.003
T_ESC_Valores	25.03(4.66)	25.23(4.43)	.26	.613	.001

Efetuada a comparação entre os sexos para a escala EPSC e suas subescalas, que avaliam a autopercepção de sucesso na carreira, os resultados mostraram a existência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = .953; $F(11, 486) = 3.079$, $p < .001$, $\eta^2 = .07$]. Os testes univariados subsequentes não mostraram valores significativamente mais elevados, Tabela 69.

Por faixa de renda do aluno.

Iniciamos a apresentação das análises diferenciais da renda dos alunos. Na Tabela 70, temos a análise diferencial das dimensões da Big Five Inventory (BFI).

Tabela 70. Dimensões do BFI em função da faixa de renda do aluno.

Faixas de Renda	R\$ 1 a 3 mil	R\$ 4 a 6 mil	R\$ 7 acima	F	P	η^2
	(n =412)	(n = 53)	(n = 13)			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)			
BFI – Abertura	32.83(5.14)	33.19(5.37)	35.00(4.24)	1,188	.306	.01
BFI - Conscienciosidade	33.14(5.29)	34.32(4.62)	34.46(5.91)	1,511	.222	.01
BFI – Extroversão	26.77(5.46)	28.45(5.48)	30.85(4.71)	5,460	.005	.02
BFI – Neuroticismo	22.90(5.54)	21.64(6.16)	23.46(7.78)	1,253	.287	.01
BFI – Amabilidade	32.74(4.40)	33.85(4.74)	31.38(3.20)	2,201	.112	.01

Efetuada a comparação entre as faixas de renda informada pelos alunos, a escala BFI e suas subescalas, que avaliam os traços amplos de personalidade, os resultados mostraram a existência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = .961; $F(10, 942) = 1.882$, $p < .05$, $\eta^2 = .02$]. Os testes univariados subsequentes mostraram

valores significativamente mais elevados para a Extroversão. A magnitude do efeito foi de .02 para Extroversão e os valores η^2 parciais foram considerados baixos (Tabela 70).

Em busca de diferenças entre as faixas de renda, realizamos (Tabela 71) a análise diferencial para as dimensões da Escala de Avaliação da Vivência Acadêmica (EAVA).

Tabela 71. Dimensões da EAVA em função da renda do aluno.

Faixas de Renda	R\$ 1 a 3 mil	R\$ 4 a 6 mil	R\$ 7 acima	F	p	η^2
	(n=416)	(n=54)	(n=13)			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)			
Habilidades Estudante	37.11(5.27)	36.93(5.49)	36.69(5.65)	.07	.937	.00
Condições para o Estudo	12.22(3.19)	11.70(3.82)	10.46(2.99)	2.31	.101	.01
Envol. em ativ. não obrig.	16.16(4.10)	14.41(4.51)	14.46(3.62)	5.09	.006	.02
Compromisso com o curso	28.53(4.81)	27.91(4.72)	28.38(4.75)	.40	.671	.00
Ambiente Universitário	28.36(4.55)	29.24(4.60)	28.46(4.75)	.89	.411	.00

Efetuada a comparação (Tabela 71) entre as faixas de renda informadas pelos alunos, a EAVA e suas subescalas, que avaliam o envolvimento durante o curso, os resultados mostraram a existência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = .955; $F(10, 952) = 2.2224$, $p < .05$, $\eta^2 = .02$]. Os testes univariados subsequentes mostraram valores significativamente mais elevados para envolvimento em atividades não obrigatórias. A magnitude do efeito é de .02 (Envolvimento em atividades não obrigatórias), valores η^2 parciais considerados baixos.

Para avaliar a motivação e função da renda, realizamos a análise diferencial apresentada na Tabela 72.

Tabela 72. Dimensões da Escala de Orientação Geral de Causalidade em função da renda do aluno.

Faixas de Renda	R\$ 1 a 3 mil	R\$ 4 a 6 mil	R\$ 7 acima	F	p	η^2
	(n=409)	(n=53)	(n=13)			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)			
EOGC-Controle	50.52(9.10)	52.62(9.69)	50.15(8.26)	1.27	.283	.01
EOGC-Autonomia	70.59(8.85)	72.23(7.82)	67.77(13.55)	1.52	.220	.01
EOGC-Impessoal	38.82(12.40)	36.32(11.95)	32.62(11.28)	2.42	.090	.01

Efetuada a comparação (Tabela 72) entre as faixas de renda a escala EOGC e suas subescalas, que avaliam o locus de motivação, os resultados mostraram a existência de

um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = .960; $F(6, 940) = 2.427, p < .05, \eta^2 = .02$]. Os testes univariados subsequentes não mostraram valores significativamente mais elevados.

A Satisfação com a vida foi considerada na Tabela 73 em função da renda, na análise diferencial.

Tabela 73. Satisfação com a vida em função da renda do aluno.

Faixas de Renda	R\$ 1 a 3 mil	R\$ 4 a 6 mil	R\$ 7 acima	F	p
	(n=438)	(n=59)	(n=13)		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Satisfação com a Vida	25.66 (6.41)	26.52 (6.76)	29.84 (4.12)	3.05	.05

Efetuada a comparação entre as faixas de renda (Tabela 73) e a satisfação com a vida, os testes univariados identificaram a existência de diferenças entre as faixas de renda e a satisfação com a vida.

No âmbito da (Tabela 74), há a análise diferencial da renda em função das dimensões da PANAS.

Tabela 74. Dimensões da Escala de Afetividade Positiva e Negativa em função da renda do aluno.

Faixas de Renda	R\$ 1 a 3 mil	R\$ 4 a 6 mil	R\$ 7 acima	F	p	η^2
	(n=439)	(n=59)	(n=13)			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)			
Panas P	41.79(6.63)	42.34(6.58)	45.46(5.83)	2.07	.128	.01
Panas N	29.30(8.37)	27.97(8.98)	29.54(12.09)	.65	.522	.00

Efetuada a comparação entre as faixas de renda (Tabela 74) e a escala de afetos positivos e negativos - PANAS, que avaliam as sensações dos alunos, os resultados mostraram não existir um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = .989; $F(4, 1014) = 1.352, p > .05, \eta^2 = .01$]. Os testes univariados subsequentes confirmaram a análise multivariada.

Para avaliar as diferenças entre as faixas de renda e as dimensões da percepção de sucesso na carreira, realizamos a análise diferencial (Tabela 75).

Tabela 75. Dimensões da Escala de Percepção de Sucesso na Carreira em função da renda do aluno.

Faixas de Renda	R\$ 1 a 3 mil	R\$ 4 a 6 mil	R\$ 7 acima	F	P	η^2
	(n =429) M (SD)	(n = 56) M (SD)	(n = 13) M (SD)			
T_ESC_Compentência	45.31(9.05)	49.71(6.82)	50.23(5.78)	7.86	.000	.031
T_ESC_Contribuição	36.87(8.84)	40.46(7.46)	40.62(6.29)	5.21	.006	.021
T_ESC_Cooperação	38.72(7.96)	42.38(6.04)	42.92(5.04)	7.08	.001	.028
T_ESC_Criatividade	19.63(5.04)	22.02(4.15)	22.62(4.46)	7.73	.000	.030
T_ESC_Desenvolvimento	36.88(8.46)	41.79(5.99)	41.85(7.23)	10.68	.000	.041
T_ESC_Empregabilidade	17.89(6.23)	21.86(5.51)	21.15(3.46)	11.84	.000	.046
T_ESC_Equilíbrio_Vida_Trab	28.87(6.56)	29.54(6.94)	29.62(5.99)	0.32	.726	.001
T_ESC_Hierq_Promoção	31.33(10.02)	37.36(9.23)	36.85(9.13)	10.67	.000	.041
T_ESC_Identidade	33.89(9.00)	38.75(7.86)	40.54(5.67)	10.57	.000	.041
T_ESC_Remuneração	21.30(8.26)	27.16(7.92)	29.15(6.19)	17.58	.000	.066
T_ESC_Valores	24.96(4.57)	26.13(4.31)	26.85(3.29)	2.61	.074	.010

Efetuada a comparação entre as faixas de renda e as subescalas da EPSC, que avaliam a autopercepção de sucesso na carreira, os resultados mostraram a existência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = .891; $F(22, 970) = 2.608$, $p < .001$, $\eta^2 = .06$]. Os testes univariados subsequentes mostraram valores significativamente mais elevados. A magnitude do efeito apresentou η^2 alto para (Competência, Cooperação, Criatividade, Desenvolvimento, Empregabilidade, Hierarquia e Promoção, Identidade e Remuneração). Interessante que Valores e Equilíbrio vida e trabalho (Tabela 75) não apresentaram efeito em função das faixas de renda.

Por faixa etária dos alunos.

Realizamos as análises diferenciais para as faixas etárias dos alunos, primeiramente para Abertura à experiência, Conscienciosidade, Extroversão, Neuroticismo e Amabilidade (Tabela 76).

Tabela 76. Dimensões do Big Five Inventory (BFI) em função da faixa etária dos alunos.

Faixa Etária	19-25	26-30	31-65	F	p	ηp2
	(n =307)	(n = 108)	(n = 63)			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)			
BFI - Abertura	32.88(5.17)	32.72(4.93)	33.57(5.44)	.59	.435	.00
BFI – Consciencios.	32.98(5.40)	33.03(4.83)	35.36(4.72)	5.69	.012	.02
BFI - Extroversão	27.04(5.33)	26.62(5.86)	27.98(5.61)	1.24	.867	.01
BFI - Neuroticismo	22.94(5.71)	22.73(5.55)	22.06(5.76)	.62	.000	.00
BFI - Amabilidade	32.70(4.52)	32.55(4.33)	33.87(4.01)	2.10	.244	.01

Efetuada a comparação (Tabela 76) entre as faixas etárias, a escala BFI e suas subescalas, que avaliam os traços amplos de personalidade, os resultados mostraram não existir um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = .972; $F(10, 942) = 1.329$, $p > .05$, $\eta p^2 = .01$]. Porém os testes univariados subsequentes mostraram valores significativamente mais elevados para Neuroticismo e Conscienciosidade. A magnitude do efeito variou entre .00 (Neuroticismo) e .02 (Conscienciosidade), valores Eta² parciais considerados muito baixos.

A seguir (Tabela 77), há a análise diferencial das faixas etárias em função das dimensões da EAVA.

Tabela 77. Dimensões da Escala de Avaliação da Vivência Acadêmica por faixa etária dos alunos.

Faixa Etária	19-25	26-30	31-65	F	p	ηp2
	(n =310)	(n = 109)	(n = 64)			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)			
Habilidades Estudante	37.23(5.35)	36.44(4.92)	37.45(5.62)	1.08	.341	.00
Condições para o Estudo	11.92(3.32)	12.31(2.92)	12.72(3.50)	1.87	.155	.01
Envol. em ativ. não obriga.	15.83(4.10)	15.91(4.32)	16.36(4.29)	.43	.649	.00
Compromisso com o curso	28.14(5.13)	28.61(4.27)	29.72(3.61)	2.98	.052	.01
Ambiente Universitário	28.14(4.57)	28.23(4.24)	30.44(4.62)	7.12	.001	.03

Efetuada a comparação entre as faixas etárias, a EAVA e suas subescalas, que avaliam (Tabela 77) a vivência durante o curso, os resultados indicam um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = .956; $F(10, 952) = 2.175$, $p < .05$, $\eta p^2 = .02$]. Os testes univariados subsequentes mostraram valores significativamente mais

elevados para Ambiente Universitário. A magnitude do efeito foi de .03 (Ambiente Universitário), valores η^2 parciais considerados baixos.

Nosso passo seguinte foi realizar uma análise diferencial para a faixa etária em função do locus de motivação, apresentada na Tabela 78.

Tabela 78. Dimensões da Escala de Orientação Geral de Causalidade em função da faixa etária dos alunos.

Faixa Etária	19-25	26-30	31-65	F	p	η^2
	(n =304) M (SD)	(n = 108) M (SD)	(n = 63) M (SD)			
EOGC-Controle	51.48(9.17)	49.22(8.84)	49.79(9.36)	2.85	.059	.01
EOGC-Autonomia	71.24(8.72)	69.80(9.43)	69.59(8.78)	1.61	.199	.01
EOGC-Impessoal	39.88(12.64)	35.84(11.28)	35.41(11.66)	6.48	.002	.03

Efetuada a comparação entre as faixas etárias, a escala EOGC e suas subescalas, que avaliam o locus de motivação, os resultados mostraram a existência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = .962; $F(6, 940) = 3.076$, $p < .01$, $\eta^2 = .02$]. Os testes univariados subsequentes mostraram valor significativamente mais elevado para motivação impessoal, valores η^2 parciais considerados baixos (Tabela 78).

A satisfação com a vida também foi analisada em busca de diferenças entre as faixas etárias, conforme Tabela 79.

Tabela 79. Satisfação com a vida em função da faixa etária dos alunos.

Faixa Etária	19 -25	26-30	31-65	F	p
	(n=329) M (SD)	(n=113) M (SD)	(n=68) M (SD)		
Satisfação com a Vida	26.27 (6.26)	25.83 (6.47)	23.97 (6.94)	3.63	.03

Efetuada a comparação entre as faixas etárias (Tabela 79) e a satisfação com a vida, os testes univariados identificaram a existência de diferenças entre as faixas de renda e a satisfação com a vida.

Os afetos positivos e negativos analisados em função da faixa etária em busca das diferenças entre as faixas estão apresentados na Tabela 80.

Tabela 80. Dimensões da Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS) em função da faixa etária dos alunos.

Faixa Etária	19-25	26-30	31-65	F	p	ηp2
	(n =330) M (SD)	(n = 113) M (SD)	(n = 68) M (SD)			
Panas P	42.08(6.64)	41.04(6.68)	42.78(6.39)	1.66	.191	.01
Panas N	29.69(8.45)	28.69(8.51)	27.32(8.83)	2.40	.092	.01

Efetuada a comparação entre as faixas etárias e os afetos positivos e negativos - PANAS, que avalia as sensações dos alunos, os resultados não mostraram a existência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = .984; F (4, 1014) = 2.022, p > .05, ηp2 = .01]. Os testes univariados subsequentes também não mostraram valores significativos (Tabela 80).

Realizamos também a análise diferencial (Tabela 81) das faixas etárias em função das subescalas da percepção de sucesso na carreira em busca de diferença entre os grupos etários considerados.

Tabela 81. Dimensões da Escala de Percepção de Sucesso na Carreira por faixa etária dos alunos.

Faixa Etária	19-25	26-30	31-65	F	p	ηp2
	(n =322) M (SD)	(n = 111) M (SD)	(n = 65) M (SD)			
T_ESC_Compentência	45.87(8.95)	45.14(8.98)	47.62(8.25)	1.63	.198	.007
T_ESC_Contribuição	37.13(8.94)	36.86(8.43)	39.48(7.87)	2.22	.110	.009
T_ESC_Cooperação	39.31(7.88)	38.91(7.81)	39.46(7.50)	.14	.870	.001
T_ESC_Criatividade	19.79(5.20)	19.81(4.52)	21.15(4.68)	2.09	.125	.008
T_ESC_Desenvolvimento	37.71(8.42)	37.08(8.00)	37.66(8.71)	.24	.787	.001
T_ESC_Empregabilidade	18.08(6.17)	18.32(6.23)	20.26(6.34)	3.36	.035	.013
T_ESC_Equilibrio_Vida_Trab	29.17(6.89)	28.58(5.92)	28.57(6.11)	.47	.624	.002
T_ESC_Hierq_Promoção	32.24(10.07)	32.02(9.59)	31.91(11.20)	.04	.959	.000
T_ESC_Identidade	34.38(9.22)	34.06(8.36)	36.69(8.60)	2.07	.127	.008
T_ESC_Remuneração	22.17(8.53)	21.70(7.97)	22.91(8.91)	.42	.660	.002
T_ESC_Valores	25.18(4.52)	24.89(4.57)	25.32(4.56)	.23	.792	.001

Efetuada a comparação entre as faixas etárias, a escala EPSC e suas subescalas, que avaliam a percepção de sucesso na carreira, os resultados mostraram a existência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = .922; F (22, 970) = 1.835, p < .05, ηp2 = .04]. Os testes univariados subsequentes mostraram valor significativamente

mais elevado para empregabilidade .035 e valores η^2 parciais considerados baixos .013 (Tabela 77).

Por grupo étnico

O passo final de nossa análise diferencial foi avaliar as diferenças entre as dimensões para os grupos étnicos. Na Tabela 82, apresentamos essas diferenças para a personalidade.

Tabela 82. Dimensões do Big Five Inventory (BFI) por grupo étnico.

Etnia	Amarelo	Branco	Indígena	Negro	Pardo	F	p	η^2
	(n = 11)	(n = 343)	(n = 6)	(n = 21)	(n = 97)			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)			
Abertura	32.91(3.75)	32.94(5.20)	33.00(5.90)	34.71(4.15)	32.51(5.25)	.80	.529	.01
Conscienciosi.	32.91(4.32)	33.34(5.36)	28.50(3.94)	34.43(4.82)	33.31(4.99)	1.53	.193	.01
Extroversão	26.09(6.61)	27.42(5.39)	28.00(2.97)	26.48(5.54)	26.01(5.79)	1.44	.220	.01
Neuroticismo	23.18(5.42)	23.05(5.74)	26.83(4.58)	19.81(4.93)	22.16(5.46)	2.73	.029	.02
Amabilidade	33.36(3.80)	32.86(4.47)	29.83(3.43)	34.29(4.00)	32.48(4.42)	1.45	.216	.01

Efetuada a comparação entre as etnias relatadas pelos alunos e os traços amplos de personalidade, os resultados não mostraram a existência de um efeito multivariado significativo [Λ de Wilks = .941; $F(20, 1556) = 1.444$, $p > .05$, $\eta^2 = .02$]. Os testes univariados subsequentes mostraram valores significativamente mais elevados para Neuroticismo. A magnitude do efeito identificado foi de .03 para Neuroticismo, porém os valores η^2 parciais considerados baixos (Tabela 82).

Análise diferencial (Tabela 83) dos grupos étnicos em função das dimensões da Escala de Avaliação da Vivência Acadêmica (EAVA).

Tabela 83. Dimensões da EAVA por grupo étnico.

Etnia	Amarelo	Branco	Indígena	Negro	Pardo	F	p	ηp2
	(n = 11)	(n = 346)	(n = 6)	(n = 22)	(n = 98)			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)			
Hab. Estudante	35.27(4.31)	37.18(5.41)	33.83(6.74)	37.00(5.13)	37.13(4.92)	.92	.451	.008
Cond.p/ Estudo	12.64(3.61)	12.22(3.26)	8.33(2.88)	12.27(3.03)	11.88(3.24)	2.33	.055	.019
Envol. não obrig.	16.64(4.52)	15.82(4.15)	17.67(5.85)	16.91(4.33)	15.83(4.11)	.71	.586	.006
Compr.com curso	29.91(4.09)	28.35(4.99)	30.00(5.66)	30.27(3.15)	28.14(4.32)	1.35	.251	.011
Amb Univers.	28.64(6.09)	28.44(4.60)	30.17(5.12)	28.82(4.64)	28.34(4.26)	.27	.900	.002

Efetuada a comparação entre as etnias (Tabela 83) informadas pelos alunos e as subescalas da vivência acadêmica, os resultados não mostraram a existência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = .937; F (20, 1573) = 1.569, $p > .05$, $\eta p^2 = .02$]. Os testes univariados subsequentes confirmam essa análise.

O estudo diferencial entre os grupos étnicos e a motivação está apresentado na Tabela 84.

Tabela 84. Dimensões da Escala de Orientação Geral de Causalidade por grupo étnico.

Etnia	Amarelo	Branco	Indígena	Negro	Pardo	F	p	ηp2
	(n = 11)	(n = 340)	(n = 6)	(n = 21)	(n = 97)			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)			
Controle	52.55(11.16)	51.14(8.74)	51.83(17.06)	47.76(8.69)	49.75(9.83)	1.13	.344	.01
Autonomia	73.55(6.59)	70.68(8.81)	72.67(6.38)	70.62(10.14)	70.33(9.40)	.40	.812	.00
Impessoal	41.00(15.49)	38.15(12.14)	41.83(20.21)	34.76(10.30)	39.40(12.62)	.88	.473	.01

Efetuada a comparação entre as etnias informadas pelos alunos e o locus de motivação, os resultados não mostraram a existência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = .978; F (12, 1.238) = .862, $p > .05$, $\eta p^2 = .01$]. Os testes univariados subsequentes não mostraram valores significativamente mais elevados (Tabela 84).

A satisfação com a vida também foi avaliada em busca de diferenças entre as etnias. Revelamos a análise diferencial na Tabela 82.

Tabela 85. Satisfação com a vida por grupo étnico.

Etnia	Amarelo (n =13)	Branco (n = 363)	Indígena (n = 6)	Negro (n = 26)	Pardo (n = 102)		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F	p
Satisfação com a vida	25.84 (6.12)	26.25 (6.32)	17.83 (5.27)	25.61 (7.08)	25.03 (6.47)	3.16	.01

Efetuada a comparação entre os grupos étnicos avaliados (Tabela 85) e a satisfação com a vida, os testes univariados identificaram a existência de diferenças entre os grupos e a satisfação com a vida.

Os Afetos também foram pautados para a análise diferencial entre os grupos étnicos. Na Tabela 86, apresentamos os resultados.

Tabela 86. Dimensões da Escala de Afetos Positivos e Negativos (PANAS) por grupo étnico.

Etnia	Amarelo (n =13)	Branco (n = 346)	Indígena (n = 6)	Negro (n = 26)	Pardo (n = 102)			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F	p	η^2
PANAS P	40.62(6.87)	42.23(6.60)	38.67(8.76)	43.62(5.82)	40.87(6.63)	1.76	.136	.01
PANAS N	31.46(10.98)	29.26(8.52)	34.67(12.48)	26.81(8.10)	28.77(8.04)	1.42	.226	.01

Efetuada a comparação entre as etnias informadas pelos alunos e a escala de afetos positivos e negativos - PANAS, que avalia as sensações dos alunos, os resultados não mostraram a existência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = .975; $F(8, 1010) = 1.580$, $p > .05$, $\eta^2 = .01$]. Os testes univariados subsequentes não mostraram valores significativamente mais elevados para afetividade negativa e positiva (Tabela 86).

Apresentamos a análise diferencial (Tabela 87) dos grupos étnicos em função das subescalas da percepção de sucesso na carreira.

Tabela 87. Dimensões da EPSC por grupo étnico.

Etnia	Amarelo	Branco	Indígena	Negro	Pardo	F	p	ηp ²
	(n = 11)	(n = 358)	(n = 6)	(n = 24)	(n = 99)			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)			
Competência	41.27(15.02)	46.19(8.58)	44.83(9.85)	45.08(8.80)	45.79(9.10)	.92	.453	.007
Contribuição	36.73(12.36)	37.47(8.51)	31.33(12.14)	39.88(9.14)	36.87(8.64)	1.33	.259	.011
Cooperação	37.45(12.86)	39.43(7.55)	36.00(13.42)	40.75(7.33)	38.59(7.77)	.86	.491	.007
Criatividade	18.09(7.46)	20.02(4.91)	21.17(7.65)	21.63(4.15)	19.54(5.00)	1.33	.257	.011
Desenvolvimento	34.18(12.57)	37.87(8.26)	38.83(7.57)	38.08(8.32)	36.62(8.20)	.95	.435	.008
Empregabilidade	16.82(7.70)	18.55(6.25)	18.33(5.01)	17.83(6.91)	18.27(5.97)	.29	.888	.002
Equilíbrio_Vida_Trab	27.27(6.17)	29.13(6.83)	29.33(5.09)	28.96(5.68)	28.52(6.01)	.36	.839	.003
Hierq_Promoção	30.64(12.12)	32.43(10.03)	27.83(15.32)	30.96(10.06)	31.85(9.92)	.51	.730	.004
Identidade	33.73(12.09)	34.49(9.05)	31.17(8.59)	36.21(9.65)	34.94(8.25)	.48	.748	.004
Remuneração	20.91(10.66)	22.40(8.37)	17.50(8.48)	19.29(9.22)	22.44(8.23)	1.31	.265	.011
Valores	22.73(9.11)	25.18(4.37)	24.83(5.04)	26.17(3.27)	25.02(4.62)	1.12	.347	.009

Efetuada a comparação entre as etnias informadas pelos alunos, a escala EPSC e suas subescalas, que avaliam a autopercepção de sucesso na carreira, os resultados mostraram a existência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = .879; $F(44, 1850) = 1.439, p < .05, \eta p^2 = .03$]. Os testes univariados subsequentes não mostraram valores significativamente mais elevados (Tabela 87).

Síntese das análises diferenciais.

Sistematizando os nossos resultados quanto à magnitude do efeito, podemos constatar, a partir das tabelas, que os valores Eta² parciais se revelaram, na sua maioria, baixos. Entretanto, esses valores evidenciaram a existência de diferenças entre os grupos, em função das variáveis sociodemográficas estudadas. Neste estudo, os coeficientes oscilaram entre Eta² baixo ($\geq .000$) e médio ($\geq .066$), conforme estabelecido por Cohen (1988).

Esta análise foi realizada para avaliar as diferenças entre as variáveis sociodemográficas (1) sexo; (2) renda; (3) faixa etária; (4) etnia, as quais relatamos a seguir:

Sexo – A personalidade apresentou em nosso estudo um Eta^2 de .01 para Conscienciosidade e .06 para Neuroticismo, evidenciado pelo sexo feminino; para os afetos positivos e negativos, as mulheres apresentaram Eta^2 .04 para a afetividade negativa. As análises diferenciais não encontraram diferenças significativas para a vivência acadêmica, para o sucesso na carreira, para a motivação e para a satisfação com a vida em relação ao sexo.

Renda – Quanto à personalidade, a análise diferencial apresentou um Eta^2 de .02 para extroversão, para os alunos de renda superior a R\$7.000,00; para a vivência acadêmica, o Eta^2 de .02 emergiu para o envolvimento em atividades não obrigatórias para os alunos de renda entre R\$ 1.000,00 e R\$ 3.000,00; a motivação e os afetos positivos e negativos não apresentaram diferenças entre as faixas de renda; o sucesso na carreira apresentou Eta^2 para todas as subescalas, variando de .021 a .066, exceto para Equilíbrio Vida e Trabalho e Valores; a satisfação com a vida apresentou diferença entre as faixas de renda, sendo a faixa acima de R\$ 7000,00 a que apresentou maior média.

Idade – A personalidade apresentou Eta^2 .00 para Neuroticismo e .02 para conscienciosidade para a faixa etária acima de 31 anos; para a vivência acadêmica, o Eta^2 de .03 emergiu para a faixa etária acima de 31 anos; para a motivação, a análise diferencial identificou a motivação impessoal com Eta^2 de .03 para a faixa etária acima de 31 anos; os afetos positivos e negativos não apresentaram diferenças entre as faixas etárias; o sucesso na carreira apontou um Eta^2 de .013 para a Empregabilidade e faixa etária acima de 31 anos. Essa faixa também reportou menor satisfação com a vida.

Etnia – Não apresentou diferenças para motivação, sucesso na carreira, vivência acadêmica e afetos positivos e negativos; porém, quanto à satisfação com a vida, os indígenas marcaram a menor média entre as outras etnias e também marcaram diferença para o neuroticismo, que apresentou um Eta^2 de .02 baixo, todavia significativa entre as etnias avaliadas.

Os resultados indicam a existência de diferenças significativas entre variáveis de sexo, faixa etária, faixa de renda e etnia, coerentes com a bibliografia e amostras de estudantes.

Estudos de correlacionais

Em seguida, apresentamos os resultados do estudo de Correlação de Pearson, Tabela 88. Temos os coeficientes de correlação de r de Pearson entre as diferentes escalas e subescalas utilizadas no estudo. Apresentamos as correlações significativas a $p < .05$ e $p < .01$ e também as não significativas. As escalas sociodemográficas (Renda, Idade, Etnia e Sexo) têm poucas correlações com as escalas psicológicas. Nota-se, entretanto, a correlação entre sexo, Afetos Negativos e Neuroticismo. A escala de percepção de sucesso na carreira apresenta correlações altas entre suas subescalas. Também é interessante que, na escala de Orientação de Causalidade, a subescala Controle apresenta correlações com ambiente universitário, condições para o estudo e compromisso com o curso, subescalas da EAVA.

A subescala Habilidade do estudante, da EAVA, apresenta correlações com todos as escalas psicológicas, exceto com a subescala Remuneração de EPSC e controle da EOGC. Será que podemos inferir que a habilidade do estudante não depende dos valores sociodemográficos? É também interessante que somente as escalas de abertura e conscienciosidade tenham correlação com a autoavaliação de sucesso acadêmico comparado ao sucesso dos colegas.

A seguir, temos (Tabela 88) as correlações de Pearson para as subescalas.

Tabela 88. Matriz de Correlações entre as escalas e subescalas do estudo

Escala	Índice	Subescala	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)	(J)	(K)	(L)	(M)	(N)	(O)	(P)	(Q)	(R)	(S)	(T)	(U)	(V)	(X)	(W)	(AA)	(AB)	(AC)	(AD)	(AE)	(AF)	(AG)	(AH)	(AI)					
EAVA	1	(A) Habilidade do Estudante	302**																																					
		(B) Condições para o estudo	287**	324**	1																																			
		(C) Envolv. em atividades não academ.	414**	295**	296**	1																																		
		(D) Compromisso com o curso	390**	385**	343**	495**	1																																	
		(E) Ambiente universitário	412**	461**	319**	404**	495**	1																																
		(F) Percepção de sucesso acadêmico	392**	433**	201**	430**	430**	360**	1																															
		(G) Sucesso acadêmico comparado	285**	421**	401**	251**	275**	385**	200**	1																														
		(H) Escala de Satisfação com a Vida	367**	-010	015	307**	230**	334**	233**	371**	1																													
		(I) Competência	270**	006	117**	287**	242**	331**	226**	338**	708**	1																												
		(K) Cooperação	324**	013	-020	300**	224**	298**	196**	353**	877**	708**	1																											
EPSA	1	(L) Criatividade	300**	-016	106**	198**	099**	286**	159**	235**	665**	515**	510**	1																										
		(M) Desenvolvimento	301**	-029	052	298**	210**	344**	220**	359**	789**	688**	738**	626**	1																									
		(N) Empregabilidade	211**	094	073	442**	195**	267**	102**	362**	534**	502**	512**	520**	553**	1																								
		(O) Equilíbrio Vida Trabalho	355**	207**	150**	280**	313**	296**	177**	554**	540**	498**	526**	307**	484**	471**	1																							
		(P) Hierarquia e Promoção	199**	015	-027	154**	116**	251**	144**	372**	672**	605**	614**	492**	679**	633**	467**	1																						
		(Q) Identidade	282**	004	079	291**	244**	380**	168**	459**	735**	644**	668**	588**	736**	665**	547**	776**	1																					
		(R) Remuneração	113*	-004	-063	041	116*	172**	088**	468**	482**	420**	418**	429**	489**	591**	485**	682**	647**	1																				
		(S) Valores	316**	031	038	338**	279**	275**	142**	353**	729**	539**	665**	481**	601**	457**	502**	459**	614**	329**	1																			
		(T) Ateios Positivos	381**	140**	215**	305**	211**	447**	266**	306**	345**	305**	298**	340**	349**	249**	300**	233**	327**	175**	273**	1																		
		(U) Ateios Negativos	-225**	-203**	-070	-172**	-255**	-089**	-026	-212**	-115**	-133**	-183**	-097**	-117**	-278**	-325**	-145**	-193**	-122**	-177**	-012	1																	
EOGS	1	(V) Controle	-014	-179**	-035	-174**	-220**	-029	023	-071	065	073	007	098**	042	077	-011	068	028	061	-099**	014	124**	1																
		(X) Autonomia	269**	007	123**	198**	161**	218**	112**	124**	329**	198**	302**	181**	254**	148**	246**	116*	159**	095**	290**	287**	-039	252**	1															
		(Y) Impessoal	-240**	-252**	-127**	-332**	-303**	-180**	-032	-178**	-219**	-185**	-226**	-177**	-174**	-152**	-162**	-065	-185**	-023	-303**	-244**	333**	459**	-118**	1														
		(AA) Abertura	364**	086	278**	171**	094	144**	119**	048	225**	185**	176**	394**	208**	155**	169**	111*	131**	053	146**	307**	-055	126**	275**	-148**	1													
		(AB) Conscienciosidade	391**	272**	168**	376**	249**	291**	206**	203**	374**	268**	301**	276**	315**	215**	251**	228**	309**	107**	293**	352**	-188**	-195**	228**	-373**	168**	1												
		(AC) Extroversão	263**	061	164**	176**	123**	153**	093**	175**	229**	248**	269**	298**	342**	287**	288**	208**	235**	110*	187**	395**	-168**	094**	212**	-306**	342**	206**	1											
		(AD) Neuroticismo	-232**	-224**	-092**	-132**	-284**	-103**	-007	-202**	-088	-119**	-120**	-041**	-020	-195**	-286**	-088	-103**	-122**	-153**	-168**	559**	191**	-107**	-366**	-124**	-161**	-540**	1										
		(AE) Amabilidade	282**	220**	123**	213**	292**	176**	081	192**	207**	151**	276**	081	202**	137**	255**	114*	140**	082	224**	251**	-268**	-163**	305**	-258**	204**	372**	226**	-443**	1									
		(AF) Renda da Família	-016	-094**	-135**	-031	044	-001	006	100*	188**	138**	160**	167**	192**	157**	084	188**	193**	257**	085**	078	-032	044	003	-100**	062	076	149**	-036	008	1								
		(AG) Idade	008	104**	063	135**	168**	057	-051	-077	044	086	-013	075	-028	126**	-029	012	075	099	-015	-058	-043	-078	-004	019	-016	007	-096**	-008	-023	013	087**	1						
(AH) Etnia	004	-046	008	-006	-005	019	-096**	-077	-007	-011	-025	-006	-041	-004	-027	-025	017	-013	015	-038	-043	-078	-004	019	-016	007	-096**	-008	-023	013	087**	1								
(AI) Gênero	009	071	-076	-015	009	-040	015	-045	-029	-069	009	071	-006	088	023	-051	-081	055	-021	000	-200**	024	-089	-047	036	-115*	008	-246**	-053	167**	046	079	1							

*p < .05, **p < .01

Estudos preditivos

Iremos, nesta secção, apresentar os modelos e análises estatísticas referentes aos estudos preditor/critério do presente trabalho, a transição do ensino superior para o mundo do trabalho e seus aspectos relativos ao sucesso académico e ao bem-estar subjetivo. A análise terá por objetivo determinar os fatores sociodemográficos, de sucesso-académico, de sucesso na carreira, de bem-estar, de motivação e de personalidade que estão relacionados às diversas características de um aluno/ex-aluno de ensino superior. Tal relação será estudada a partir de modelos lineares.

Por uma questão de coerência com os modelos a seguir apresentados, incluímos uma tabela com os modelos hierárquicos, capazes de apresentar qual grupo de variáveis possui maior relação com a variável resposta em estudo no modelo. Os modelos elaborados consideram as seguintes variáveis resposta:

- a. Conclui o Curso: Sim ou Não.
- b. Sucesso académico objetivo – Notas.
- c. Sucesso académico subjetivo.
 - i. EVA.
 - ✓ Habilidade do estudante.
 - ✓ Condições para o estudo.
 - ✓ Ambiente universitário.
 - ✓ Compromisso com o curso.
 - ✓ Envolvimento em atividades não obrigatórias.
 - ii. Perceção de Sucesso Académico.
 - iii. Sucesso Comparado.

- d. Percepção de Sucesso na Carreira.
 - ✓ Objetivo.
 - ✓ Subjetivo.
 - ✓ Equilíbrio entre Vida e Trabalho.
- e. Escala de Satisfação com Trabalho.
- f. Bem-Estar Subjetivo.
 - ✓ Satisfação com a vida.
 - ✓ Afetos Positivos.
 - ✓ Afetos Negativos.

São 22 os modelos lineares ajustados a fim de se determinarem quais fatores influenciam sozinhos as variáveis de interesse, além de determinarem quais os fatores que, conjuntamente, mais influenciam as variáveis de interesse. Concluímos que os modelos hierárquicos são a melhor forma de determinar qual grupo de variáveis (psicológicas, de sucesso acadêmico, de sucesso na carreira ou social demográficas) influencia as variáveis de interesse.

Os modelos hierárquicos buscam o relacionamento entre as variáveis descritas em modelos teóricos consistentes e já testados; assim sendo, o pesquisador ordena os preditores na equação, orientado por teorias ou outras pesquisas. O objetivo é determinar os melhores preditores, entretanto limitados ao estudo da correlação, não à causalidade (Abbad & Torres, 2002).

Apresentamos a seguir o conjunto de fatores considerados nos modelos. Os fatores são organizados em grupos: bem-estar, motivação, personalidade, sociodemográfico, sucesso acadêmico, notas, percepção de sucesso na carreira e satisfação com o trabalho. Os fatores foram coletados a partir dos instrumentos do presente estudo no Tempo 1 (T1) e Tempo 2 (T2), conforme indicação da nomenclatura.

A seguir, há os modelos e as análises estatísticas em consonância com os objetivos deste estudo, almejando compreender o Sucesso Acadêmico e Bem-Estar Subjetivo na Transição do Ensino Superior para o Mundo do Trabalho. A presente análise terá por objetivo determinar os fatores sociodemográficos, de sucesso acadêmico, de sucesso na carreira, de bem-estar, de motivação e de personalidade que estão relacionados com diversas características de um aluno/ex-aluno de ensino superior. Tal relação será estudada a partir de modelos lineares. A Tabela 89 apresenta os fatores de interesse divididos em grupos, a serem considerados nos modelos de 1 a 22, que serão apresentados oportunamente.

Tabela 89. Fatores de Interesse agrupados

<i>Fator</i>	<i>Grupo</i>
T_ESV_T1	Bem-estar
T_Panas_P_T1	Bem-estar
T_Panas_N_T1	Bem-estar
T_ESV_T2	Bem-estar
T_Panas_P_T2	Bem-estar
T_Panas_N_T2	Bem-estar
T_EOGC_Auto_T1	Motivação
T_EOGC_Impess_T1	Motivação
T_EOGC_Contr_T1	Motivação
T_BFI_Extro_T1	Personalidade
T_BFI_Neuro_T1	Personalidade
T_BFI_Amab_T1	Personalidade
T_BFI_Abert_T1	Personalidade
T_BFI_Cons_T1	Personalidade
Qsd_Comovocepage	Questionário Sociodemográfico
Qsd_estadocivil	Questionário Sociodemográfico
Qsd_renda_familia	Questionário Sociodemográfico
Qsd_trab_há_anos	Questionário Sociodemográfico
Qsd_filhos	Questionário Sociodemográfico
Qsd_Moradia	Questionário Sociodemográfico
Qsd_Formação_Mãe	Questionário Sociodemográfico
Qsd_Formação_Pai	Questionário Sociodemográfico
Qsd_Ensino_Médio	Questionário Sociodemográfico
Qsd_Ensino_Público_Privado	Questionário Sociodemográfico
Qsd_escolheu_curso	Questionário Sociodemográfico
Qsd_período	Questionário Sociodemográfico
Qsd_primeiro_curso	Questionário Sociodemográfico
Qsd_Concluiu outro curso	Questionário Sociodemográfico
Qsd_Horas_alem_aula	Questionário Sociodemográfico
Qsd_Gosta_curso	Questionário Sociodemográfico
Qsd_Recomenda_curso	Questionário Sociodemográfico
Qsd_Escolheu_curso_Facu	Questionário Sociodemográfico
Qsd_dif_renda (T1 / T2)	Questionário Sociodemográfico
Qsd_Etnia_T1	Questionário Sociodemográfico
Qsd_Idade_T1	Questionário Sociodemográfico
Qsd_Sexo_T1	Questionário Sociodemográfico
T_EAVA_AMB_T1	Sucesso Acadêmico
T_EAVA_CCurso_T1	Sucesso Acadêmico

T_EAVA_Cestudo_T1	Sucesso Académico
T_EAVA_HabEstu_T1	Sucesso Académico
T_EAVA_AtivNaoAca_T1	Sucesso Académico
MédiadasMédias	Sucesso Académico
T_Epsa_T1	Sucesso Académico
T_Epsa_Sucesso_Comparado	Sucesso Académico
T_Epsc_Obj_T1	Sucesso Carreira
T_Epsc_Subj_T1	Sucesso Carreira
T_Epsc_Equi_Vida_T1	Sucesso Carreira
T_Epsc_Obj_T2	Sucesso Carreira
T_Epsc_Subj_T2	Sucesso Carreira
T_Epsc_Equi_Vida_T2	Sucesso Carreira
T_EST	Satisfação no Trabalho

Os modelos (1 a 22) a seguir foram propostos a fim de se determinarem quais fatores influenciam sozinhos as variáveis de interesse e quais os fatores que, conjuntamente, mais influenciam as variáveis de interesse.

Modelos Explicativos.

Os modelos explicativos apresentados a seguir consideram as seguintes variáveis como resposta: sucesso acadêmico objetivo – notas (médias das médias obtidas pelo aluno durante o curso, conclui o curso (sim ou não)), sucesso acadêmico subjetivo – (compromisso com o curso, condições para o estudo, envolvimento em atividades não obrigatórias, habilidade do estudante, ambiente universitário, percepção de sucesso acadêmico e sucesso acadêmico comparado), sucesso na carreira (objetivo, subjetivo e equilíbrio entre vida e trabalho), satisfação com a vida, afetos positivos e negativos. Ao considerarmos o Tempo 2, teremos: sucesso na carreira (objetivo, subjetivo e equilíbrio entre vida e trabalho), satisfação com o trabalho, satisfação com a vida, afetos positivos e negativos. O resultado disso são 22 modelos lineares ajustados a fim de se determinar a influência individual e conjunta dos fatores sobre as variáveis de interesse: satisfação com a vida, afetos positivos e negativos, personalidade, motivação ou sociodemográfico, conforme Tabela 89.

As variáveis serão transformadas de forma conveniente. Por meio de modelos lineares, utilizaremos diferentes distribuições, que podem possuir mais de um parâmetro, já que, para cada variável resposta, há um modelo melhor. Serão considerados os dados disponíveis e eliminados em cada modelo os alunos que não

responderam todos os questionários. O primeiro passo será o teste da razão de verossimilhança (*Maximum Likelihood Estimation - MLE*) para identificar o efeito de cada variável sozinha. No passo seguinte, usaremos o AIC (Akaike Information Criterion), proposto por (Akaike, 1998). Esse critério estabelece um índice para cada modelo, que pondera o quanto ele se encaixa aos dados e o quão simples ele é. Seleccionamos, então, o modelo que minimiza o AIC. Para fazer essa seleção, usamos o método *stepwise*. O ajuste do modelo foi feito usando o software R 3.4.0 (Team, 2017) e o pacote GAMLSS: *Generalised Additive Models for Location, Scale and Shape* (Rigby & Stasinopoulos, 2005). Após a seleção das variáveis, retiramos as variáveis que não eram estatisticamente significativas (a uma significância de $p < .10$) e ficamos com as variáveis a $p < .05$, para seleccionar as variáveis que melhor explicam conjuntamente a variável resposta. Finalmente, ajustamos os modelos para os grupos de variáveis de interesse, e através o AIC e o BIC (Bayesian information criterion) (Schwarz, 1978) são medidas da qualidade de um modelo, além do teste da Razão de Verossimilhanças (MLE) (Bolfarine & Sandoval, 2001). A comparação entre os modelos inicia com o modelo sem nenhuma variável e o modelo com apenas a variável de interesse, no intuito de identificaremos qual o grupo que melhor explica a variável resposta.

Modelo 1: Média das médias.

Elaboramos esse modelo para determinar, dentre as variáveis coletadas, quais são os fatores mais relevantes para o sucesso acadêmico objetivo, ou seja, as notas. Na presente análise, trataremos as médias alcançadas pelos alunos durante seu curso, somando todas elas e dividindo pela quantidade de notas. Trataremos de determinar quais fatores de bem-estar (BE), de personalidade (P), de motivação (M), sociodemográficos (SD) e de desempenho acadêmico (SA) influenciam as notas. Nesta análise, o desempenho acadêmico considera a EAVA e EPSA como medidas subjetivas. A seguir, temos (Tabela 90) o resumo do modelo proposto para análise das variáveis explicativas para as notas (médiamédias).

Tabela 90 Detalhes do Modelo 1 – Notas.

Variável Resposta	MédiadeMédia1
Escala Var. Resp.	7 – 10 (contínua)
Transformação na Var. Resp.	Nenhuma
Variáveis Explicativas	BE_T1, P, M, SD E SA (-MÉDIA)
Tamanho da Amostra	278
Modelo	Linear Normal Truncado

O banco de dados a ser considerado possui 278 alunos que responderam ao questionário e cujas notas estavam disponíveis foram excluídos da amostra. A variável (Tabela 90) que mensura a médiademédia1(notas), a variável que queremos modelar, é descrita como variável resposta. A palavra modelar, no seu sentido estatístico, significa determinar o comportamento de uma variável resposta (como ela se distribui), dados os diversos fatores correlacionados com ela. Em seguida, temos (Tabela 91) a estatística descritiva da variável respostas notas (médiademédia1).

Tabela 91. Medida resumo da variável resposta notas.

<i>Mínimo</i>	<i>1o Quartil</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>3o Quartil</i>	<i>Máximo</i>
7	7.54	7.97	7.98	8.37	9.82

Revelamos as (Tabela 91) estatísticas descritivas sobre a variável resposta transformada e o seu histograma (Figura 12). Os valores estão entre 7 e 9.82, pois referem-se às notas médias finais alcançadas pelos alunos. A nota mínima para aprovação é 7.0, e o máximo possível, 10.0.

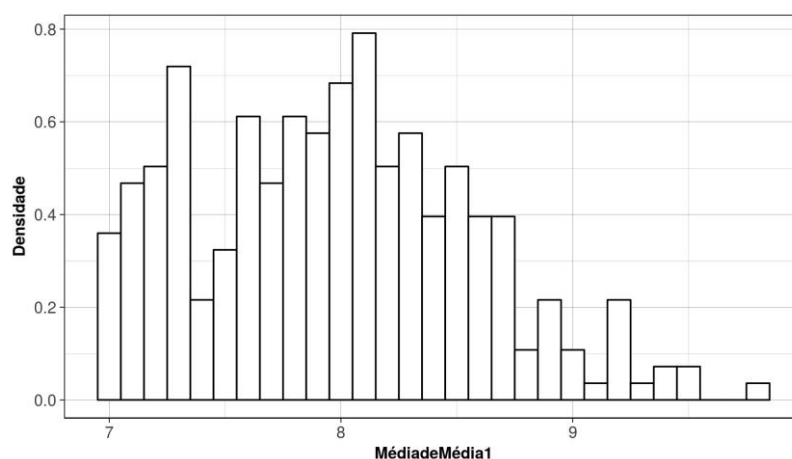


Figura 12. Histograma da Variável Resposta notas (transformada).

Ajustamos o Modelo Linear Normal Truncado. Esse modelo leva em consideração que a variável é contínua entre 7 e 10. Diferentemente do Modelo Linear Normal (feito pelo SPSS), que modela apenas a média da variável resposta, o modelo Linear Normal Truncado modela dois parâmetros da distribuição da variável resposta: um parâmetro de posição ("média") e um parâmetro de escala ("variância").

Primeiramente, ajustamos um modelo para cada uma das variáveis explicativas (sozinhas) a fim de determinar quais variáveis influenciam (por si só) a variável resposta. A Tabela 92 apresenta os *P-valores* para o teste de significância do efeito de cada variável. O teste usado foi o Teste da Razão de Verossimilhanças (MLE), descrito por Bolfarine e Sandoval (2001) entre o modelo sem nenhuma variável e modelo com apenas a variável de interesse. Todos os modelos ajustados foram Linear Normal Truncado.

De seguinte temos o (Tabela 92) *P-valor* para cada variável explicativa que possa influenciar a variável resposta, notas (médiademédia1).

Tabela 92. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse para as notas.

<i>Fator</i>	<i>MLE</i>	<i>P</i>
T_EOGC_AUTO_T1	0.65	0.42157
T_EOGC_IMPESS_T1	0.24	0.62765
T_EOGC_CONTR_T1	2.17	0.14058
QSD_Comovocêpaga	7.09	0.71718
QSD_estadocivil	1.29	0.52492
QSD_renda_familia	1.16	0.28127
QSD_Trab_há_anos	2.41	0.12061
QSD_filhos	0.73	0.39129
QSD_Moradia	6.48	0.16600
QSD_Formação_Mãe	0.40	0.98260
QSD_Formação_Pai	1.18	0.88139
QSD_Ensino_Médio	5.23	0.15584
QSD_Ensino_Médio_Publ_Priv	5.70	0.01696*
QSD_escolheu_curso	0.64	0.42447
QSD_período	0.88	0.83097
QSD_primeiro_curso	4.05	0.04418*
QSD_CONCLUIU_outro_superior	6.48	0.01090
QSD_HORAS_ALÉM_AULA_CLASSE	17.10	0.00185*
QSD_Gosta_curso	0.86	0.35407
QSD_RECOMENDARIA	0.49	0.48218
QSD_ESCOLHER_Universidade	0.21	0.64353

ETNIA_T1	5.34	0.25433
IDADE_T1	0.17	0.67802
SEXO_T1	5.56	0.01841*
T_ESV_T1	4.50	0.03390*
T_PANAS_P_T1	0.42	0.51541
T_PANAS_N_T1	0.00	0.97618
T_BFI_EXTRO_T1	0.23	0.63315
T_BFI_NEURO_T1	0.00	0.98516
T_BFI_AMAB_T1	1.71	0.19109
T_BFI_ABERT_T1	3.59	0.05805
T_BFI_CONS_T1	0.73	0.39387
T_EAVA_AMB_T1	0.00	0.97529
T_EAVA_CCURSO_T1	4.51	0.03378*
T_EAVA_CEUSTDO_T1	1.90	0.16859
T_EAVA_ATV.NAO_T1	0.95	0.32967
T_EAVA_HABEST_T1	5.11	0.02377*
T_EPSA_T1	10.76	0.00010*
EPSC_SUCESSO_COMPARADO	19.13	0.00001*

* $p < .05$

Observando (Tabela 92) a significância de $p < .05$, apenas as variáveis marcadas com um asterisco influenciam sozinhas a variável resposta. Cabe destacar cada uma das variáveis que, sozinha, influencia as notas: o ensino médio particular no Brasil produz alunos com formação mais profunda e ampla; não é uma novidade que ser egresso dessas instituições seja importante para as notas alcançadas; estar fazendo o primeiro curso pode indicar maior disponibilidade do aluno e ou dedicação para envolver-se e estudar; também é esperado que rotinas de estudo além das aulas produzam notas melhores. Essa análise indica que mulheres obtêm as melhores notas, isto é, o sexo feminino é indicativo de melhores notas. A satisfação com a vida é um dos influenciadores das notas, bem como o compromisso com o curso. Tudo isso mais as habilidades do estudante são apontadas por sua influência nas notas. A percepção de sucesso e o sucesso comparado também influenciam. Observamos que dentre essas variáveis temos a satisfação com a vida, quatro sociodemográficas e quatro de sucesso acadêmico subjetivo influenciando as notas e nenhuma variável da personalidade ou da motivação estão destacadas.

Conhecidas as variáveis que, sozinhas, influenciam a variável resposta, vamos determinar qual é o grupo de variáveis que, conjuntamente, mais influencia a variável resposta. Para tal fim, usaremos o critério AIC (*Akaike Information Criterion*), proposto por (Akaike, 1998). Esse critério estabelece um índice para cada modelo, que pondera o

quanto ele se encaixa aos dados e o quão simples ele é. Selecionamos, então, o modelo que minimiza o AIC. Para fazer essa seleção, usamos o método *stepwise*.

O ajuste do modelo foi feito usando o *software* R 3.4.0 (Team, 2017) e o pacote GAMLSS: *Generalised Additive Models for Location, Scale and Shape* (Rigby & Stasinopoulos, 2005). Após a seleção das variáveis, retiramos aquelas que não eram estatisticamente significativas (a uma significância de $p < 0.1$) e ficamos com as variáveis apresentadas nas tabelas que seguem. Apresentamos as variáveis que modelam o parâmetro de posição (Tabela 93) e os parâmetros de escala (Tabela 94).

Nas Tabelas 93 e 94, há o conjunto de variáveis que melhor explicam a variável resposta notas (média de notas).

Tabela 93. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para as notas.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	5.96	0.62	9.63	0.0001
EPSC_JF_Sucesso_comparado	0.21	0.06	3.55	0.0005
QSD_CONCLUIU_outro_superiorNão	-0.42	0.11	-3.72	0.0002
T_EPSA_T1	0.03	0.01	2.83	0.0050
T_EAVA_CCURSO_T1	0.06	0.02	3.32	0.0010
SEXO_T1FEM	0.25	0.09	2.95	0.0035
QSD_renda_familia	-0.10	0.03	-3.09	0.0022
QSD_Ensino_Médio_Publ_Priv-Particular	0.18	0.09	1.92	0.0556
T_EOGC_AUTO_T1	-0.01	0.01	-2.80	0.0055
QSD_Ensino_MédioEJA	1.79	0.49	3.68	0.0003
QSD_Ensino_MédioNormal	-0.01	0.11	-0.13	0.8941
QSD_Ensino_MédioSupletivo	-0.02	0.26	-0.06	0.9520
QSD_HORAS_ALÉMa 15 h/semana	0.80	0.22	3.64	0.0003
QSD_HORAS_ALÉM+ 16 h/semana	0.10	0.21	0.49	0.6244
QSD_HORAS_ALÉM4 a 10 h/semana	0.20	0.14	1.42	0.1554
QSD_HORAS_ALÉMaté 4h/semana	0.11	0.13	0.84	0.3996
QSD_MoradiaMoro com meus pais	0.02	0.18	0.11	0.9145
QSD_MoradiaMoro com minha esposa/o	-0.38	0.21	-1.82	0.0695
QSD_MoradiaMoro com parentes	0.08	0.24	0.33	0.7416
QSD_MoradiaMoro em república	-0.54	0.31	-1.73	0.0840
T_ESV_T1	0.02	0.01	2.26	0.0247

* $p < .05$

Tabela 94. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para as notas.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-1.20	0.20	-5.89	0.0001
QSD_renda_familia	0.08	0.03	2.32	0.0211
QSD_CONCLUIU_outro_superiorNão	0.36	0.19	1.85	0.0656

* $p < .05$

As variáveis presentes (Tabelas 93 e 94) são as que, de acordo com o modelo selecionado, mais influenciam, conjuntamente, as notas. Isso quer dizer que, de acordo com o método de seleção de modelo escolhido, esse é o melhor modelo para explicar as notas.

O conjunto de variáveis que melhor explica a variável nota (sucesso objetivo) (Tabela 93 e 94) são: sociodemográficas (renda da família, sexo feminino, ensino médio particular, modalidade do ensino médio, estudo além das aulas, condição de moradia e conclusão de outro curso superior), de bem-estar (satisfação com a vida), sucesso acadêmico subjetivo (percepção de sucesso, sucesso comparado e compromisso com o curso), sucesso na carreira (nenhuma) e psicológicas (motivação autônoma). É interessante notar que a rotina de estudo além das aulas pode estar ligada à motivação autônoma e por isso ambas foram selecionadas pelo modelo. A renda também aparece no modelo e tem relação com o suporte oferecido pela família. O modelo apresenta uma sequência de atributos para identificar um perfil: aluna egressa do ensino médio particular, que estuda além das aulas, tem apoio familiar, tem satisfação com a vida, avalia e compara seus resultados com os colegas, está comprometida com o curso e apresenta motivação autônoma, conjunto que combinado detém maior poder explicativo para o sucesso objetivo – Notas.

Por fim, iremos comparar modelos que contêm as variáveis dos grupos de interesse [Motivação, Personalidade, Bem-estar, Psicológicas (Bem-estar, Motivação e Personalidade), sucesso acadêmico, sucesso na carreira], a fim de se obterem evidências de qual grupo de variáveis mais influencia a variável resposta. A Estatística presente na Tabela 95 é a estatística do Teste da Razão de Verossimilhanças, que testa

se pelo menos uma variável do grupo de interesse influencia a variável resposta e a coluna *P-Valor*. Se o *P-valor* é menor do que $p < .05$, concluímos que pelo menos uma das variáveis explicativas do grupo influencia a variável resposta.

Apresentaremos agora o modelo hierárquico elaborado para analisar as variáveis agrupadas e qual grupo apresenta o melhor poder explicativo. Utilizamos o AIC e o BIC (*Bayesian information criterion*) (Schwarz, 1978), como medidas da qualidade do modelo. Dizemos que um modelo é melhor segundo o método AIC ou BIC se ele tiver o menor AIC ou BIC dentre os modelos considerados. Essas medidas ponderam a qualidade do modelo e sua complexidade, ou seja, o modelo que minimiza essas quantidades é aquele que explica bem a variável resposta e não é muito complexo (no sentido de não ter muitos parâmetros). A partir do AIC e BIC, podemos ordenar os modelos de interesse de acordo com sua qualidade e interpretar os resultados. O modelo nulo é o modelo sem nenhuma variável.

Iremos considerar os grupos de variáveis de motivação, bem-estar, personalidade, psicológicas, sociodemográficas e de sucesso acadêmico. As variáveis sociodemográficas consideradas são: Renda Família, Trabalha há anos, Formação da Mãe, Formação do Pai, Ensino Médio Público/Privado, Escolha do curso, Horas de estudo além da aula, Etnia, Idade e Sexo.

A Tabela 95 mostra os modelos hierárquicos que apresentam melhor poder explicativo para a variável resposta, notas (média1).

Tabela 95. Modelos Hierárquicos para as notas.

<i>Variáveis</i>	<i>Estatística</i>	<i>P</i>	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>
Nulo	0.00	1.000000	456.84	464.10
Motivação	3.38	0.336529	459.46	477.60
Bem-Estar	4.89	0.180132	457.96	476.09
Personalidade	7.36	0.195082	459.48	484.88
Psicológicas	20.42	0.039858	458.42	505.58
Sociodemográficas	46.57	0.001953	454.27	541.34
Sucesso Acadêmico	33.68	0.000020	437.17	469.82

* $p < .05$

Concluimos (Tabela 95) que nenhuma das variáveis de Motivação, Bem-estar e Personalidade são significativas a $p < .05$; de fato, as variáveis de sucesso acadêmico subjetivo (EAVA e EPSA) e as sociodemográficas e depois as psicológicas (Motivação, Bem-Estar, Personalidade) são significantes a $p < .05$ e apresentam menores AIC e BIC para explicar a variável resposta, o sucesso objetivo: notas.

Apresentaremos uma interpretação para esse modelo, por meio dos modelos ajustados aos dados. Observa-se que há variáveis de vários grupos de interesse que influenciam sozinhas as notas, evidenciando a relação das notas com variáveis sociodemográficas e de sucesso acadêmico. De facto, os modelos hierárquicos confirmam que o efeito de pelo menos uma variável sociodemográfica ou de sucesso acadêmico é estatisticamente significativo. Dentre os grupos de variáveis de interesse, o sucesso acadêmico subjetivo (EAVA e EPSA) é o que melhor explica o sucesso objetivo: as notas.

Como conclusões acerca do Modelo 1, pelos modelos ajustados aos dados, temos que há variáveis dos grupos sociodemográficos, psicológicas (M, P e BE) e de sucesso acadêmico subjetivo que influenciam sozinhas o sucesso acadêmico objetivo. Isso evidencia que as notas estão relacionadas tanto com variáveis psicológicas, quanto com variáveis sociodemográficas e de sucesso acadêmico subjetivo. De facto, os modelos hierárquicos confirmam que o efeito de pelo menos uma variável de cada grupo é estatisticamente significativo. Dentre os grupos de variáveis de interesse, o sucesso acadêmico subjetivo é o que melhor explica o sucesso acadêmico objetivo. Conclui-se, então, que o sucesso acadêmico objetivo é influenciado tanto pela vivência acadêmica, como pela percepção de sucesso, pela comparação com o sucesso dos colegas, por variáveis sociodemográficas e pelo conjunto de variáveis psicológicas: personalidade, motivação e bem-estar.

Modelo 2: Compromisso com o curso.

Elaboramos o Modelo 2 para determinar, dentre as variáveis coletadas, quais são os fatores mais relevantes para o sucesso acadêmico subjetivo, compromisso com o curso e subescala da EAVA. Na presente análise, trataremos de determinar quais fatores de bem-estar (BE), de personalidade (P), de motivação (M) e sociodemográficos (SD) influenciam no compromisso com curso. Na Tabela 96, há o resumo do modelo proposto para análise das variáveis explicativas para a subescala EAVA-Compromisso com o curso.

Tabela 96. Detalhes do Modelo 2 Compromisso com o curso.

Variável Resposta	T_EAVA_CCURSO_T1
Escala Var. Resp.	7 – 35
Transformação na Var. Resp.	Subtrai 7 e Box-Cox com $\lambda = -0.03883208$
Variáveis Explicativas	BE, P, M e SD
Tamanho da Amostra	472
Modelo	Linear Normal

A transformação de Box-Cox, proposta por (Box & Cox, 1964), visa a transformar a variável resposta a fim de que se possa ajustar um Modelo Linear Normal. Para os modelos que estamos tratando aqui, essa transformação é a última alternativa para variáveis respostas que não são bem ajustadas pelos modelos usuais. Esse modelo transformado alcança os objetivos da análise, que são determinar quais os fatores relacionados com a variável resposta, embora não permita uma interpretação dos parâmetros (posição, escala e forma). Mas como o interesse está nos fatores que influenciam e não nos parâmetros do modelo, essa transformação pode ser feita (Box & Cox, 1964).

O banco de dados a ser considerado possui 472 alunos (Tabela 96) e apresenta a variável que mensura o compromisso com o curso, que é a variável que queremos modelar, descrita com variável resposta. Na Tabela 97, encontra-se estatística descritiva da variável resposta, subescala EAVA-Compromisso com o curso.

Tabela 97. Medida resumo da variável resposta EAVA – Compromisso com o curso (subtraída)

<i>Mínimo</i>	<i>1o Quartil</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>3o Quartil</i>	<i>Máximo</i>
5	14	15	15.54	16	28

Apresentamos algumas estatísticas descritivas sobre a variável resposta transformada (Tabela 97) e seu histograma (Figura 13). Apresentamos os valores mínimo e o máximo da variável resposta transformada observado na amostra, situados entre 5 e 28.

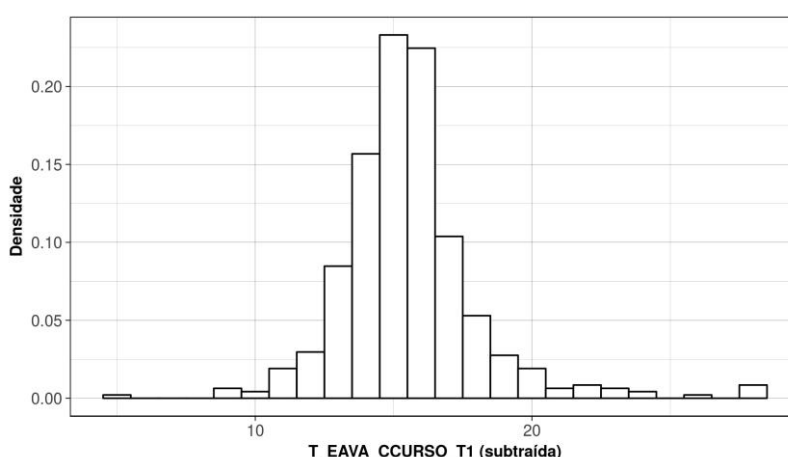


Figura 13. Histograma da variável resposta EAVA – compromisso com o curso (subtraída).

Ajustaremos o Modelo Linear Normal feito pelo Software R, aos dados transformados, o Modelo Linear Normal (feito pelo SPSS), que modela apenas a média da variável resposta. Nesse modelo Linear Normal, consideraremos dois parâmetros da distribuição da variável resposta: um parâmetro de posição ("média") e um parâmetro de escala ("variância").

Apresentamos (Tabela 98) os *P-valores* para o teste de significância do efeito de cada variável sobre a variável em estudo. Aplicamos o teste da razão de verossimilhanças (Bolfarine & Sandoval, 2001), entre o modelo sem nenhuma variável e o modelo com apenas a variável de interesse. Todos os modelos foram Linear Normal.

Tabela 98. Testes para a significância do efeito de cada variável para o compromisso com o curso.

<i>Fator</i>	<i>MLE</i>	<i>P</i>
T_EOGC_AUTO_T1	11.46	0.00071*
T_EOGC_IMPESST1	17.66	0.00003*
T_EOGC_CONTR_T1	21.93	0.0001*
QSD_Comovocêpaga	4.72	0.90892
QSD_estadocivil	0.92	0.82074
QSD_renda_familia	2.32	0.12738
QSD_Trab_há_anos	1.22	0.26961
QSD_filhos	0.85	0.35791
QSD_Moradia	4.48	0.34536
QSD_Formação_Mãe	3.89	0.42093
QSD_Formação_Pai	13.67	0.00842*
QSD_Ensino_Médio	1.03	0.79366
QSD_Ensino_Médio_Publ_Priv	6.58	0.01031*
QSD_escolheu_curso	0.26	0.61086
QSD_período	0.56	0.90608
QSD_primeiro_curso	1.08	0.29787
QSD_CONCLUIU_outro_superior	0.50	0.48057
QSD_HORAS_ALÉM_AULA_CLASSE	6.32	0.17635
QSD_Gosta_curso	10.25	0.00137*
QSD_RECOMENDARIA	1.46	0.22625
QSD_ESCOLHER_Universidade	0.12	0.7294
ETNIA_T1	3.33	0.34327
IDADE_T1	0.68	0.41079
SEXO_T1	0.26	0.60957
T_ESV_T1	0.41	0.52152
T_PANAS_P_T1	2.27	0.13171
T_PANAS_N_T1	2.94	0.08656
T_BFI_EXTRO_T1	62.36	0.001*
T_BFI_NEURO_T1	41.79	0.001*
T_BFI_AMAB_T1	22.36	0.001*
T_BFI_ABERT_T1	33.15	0.001*
T_BFI_CONS_T1	44.91	0.001*

* $p < 05$

Aplicamos um (Tabela 98) teste de significância a $p < .05$ de cada variável disponível e sua capacidade explicativa sobre a variável resposta considerada, compromisso com curso. Dessa forma, destacamos as sociodemográficas (formação do Pai, ensino médio privado, gostar do curso), as psicológicas (personalidade - extroversão, neuroticismo, amabilidade, abertura à experiência e conscienciosidade, motivação - autônoma, controlada e impessoal) e do bem-estar (nenhuma).

Conhecidas as variáveis que, sozinhas, influenciam a variável resposta, determinamos qual grupo de variáveis que, conjuntamente, mais influencia a variável resposta. Para tal fim, usamos o critério AIC (Akaike Information Criterion), proposto por (Akaike, 1998). Esse critério estabelece um índice para cada modelo que pondera o

quanto ele se encaixa aos dados e o quão simples ele é. Selecionamos, então, o modelo que minimiza o AIC. Para fazer essa seleção, usamos o método *stepwise*, mas não entraremos em detalhes sobre seu funcionamento. O ajuste do modelo foi feito usando o *software* R 3.4.0 (Team, 2017) e o pacote *GAMLSS: Generalised Additive Models for Location, Scale and Shape* (Rigby & Stasinopoulos, 2005). Após a seleção das variáveis, retiramos as que não eram estatisticamente significativas (a uma significância de 5 %) e ficamos com as variáveis apresentadas nas Tabelas 99 e 100. A Tabela 99 apresenta as variáveis que modelam o parâmetro de posição; a Tabela 100 as variáveis que modelam o parâmetro de escala. As Tabelas 99 e 100 apontam o conjunto de variáveis que melhor explicam a variável resposta o compromisso com o curso.

Tabela 99. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para compromisso com o curso.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
(Intercept)	2.11	0.06	34.61	0.0001
T_BFI_EXTRO_T1	0.01	0.00	3.44	0.0006
T_BFI_CONS_T1	0.01	0.00	4.91	0.0000
QSD_Ensino_Médio_Particular	-0.03	0.01	-2.98	0.0031
T_BFI_ABERT_T1	0.00	0.00	2.25	0.0251
QSD_renda_familia	-0.01	0.00	-2.37	0.0181

* $p < 05$

Tabela 100. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para compromisso com o curso.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-3.99	0.33	-12.09	0.0001
QSD_Gosta_cursoNão	0.85	0.18	4.66	0.0000
T_BFI_ABERT_T1	0.03	0.01	3.84	0.0001
QSD_Formação_Pai_Básico	-0.47	0.10	-4.63	0.0000
QSD_Formação_Pai_Médio	-0.06	0.09	-0.75	0.4563
QSD_Formação_Pai_Não completou	0.28	0.17	1.65	0.1006
QSD_Formação_Pai_Pós-Graduação	-0.20	0.14	-1.47	0.1430
T_BFI_CONS_T1	0.03	0.01	2.58	0.0103

* $p < 05$

As variáveis presentes nas Tabelas 99 e 100 são aquelas que, de acordo com o modelo selecionado, mais influenciam, conjuntamente, o compromisso com o curso. Isso quer dizer que, de acordo com o método de seleção de modelo escolhido, esse é o melhor conjunto.

O conjunto de variáveis que melhor explica a EAVA compromisso com o curso apresentadas nas Tabelas 99 e 100 são: sociodemográficas (ensino médio particular, renda da família, gostar do curso e formação do pai) e psicológicas (personalidade: extroversão, conscienciosidade, abertura à experiência). É interessante notar que o modelo identifica que o compromisso com o curso é afetado por variáveis sociodemográficas (renda), pela formação do pai e por variáveis da personalidade do aluno. Por fim, iremos comparar modelos que contêm as variáveis dos grupos de interesse, a fim de se obterem evidências de qual grupo de variáveis mais influencia a variável resposta.

Na Tabela 101, encontram-se os modelos hierárquicos que apresentam melhor poder explicativo para a variável resposta, compromisso com o curso.

Tabela 101. Modelos Hierárquicos para compromisso com o curso.

<i>Variáveis</i>	<i>Estatística</i>	<i>P</i>	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>
Nulo	0.00	1.000000	-485.06	-476.75
Motivação	37.12	0.000000	-516.17	-495.39
Bem-Estar	5.60	0.133021	-484.66	-463.87
Personalidade	90.47	0.000000	-565.53	-536.43
Psicológicas	100.94	0.000000	-564.00	-509.96
Sociodemográficas	37.63	0.014953	-480.51	-384.89

* $p < 05$

Sobre a comparação (Tabela 101) entre os modelos de interesse, utilizamos o Teste da Razão de Verossimilhanças, que testa se pelo menos uma variável do grupo de interesse influencia a variável resposta e a coluna *P-Valor* e se o score é menor do que .05. Dizemos que um modelo é melhor segundo o método AIC ou BIC se ele tiver o menor AIC ou BIC dentre os modelos considerados. Essas medidas ponderam a qualidade do modelo e sua complexidade. Então, a partir do AIC e BIC, podemos ordenar os modelos de interesse de acordo com sua qualidade e interpretar os resultados. O modelo nulo é

o modelo sem nenhuma variável. Concluímos que pelo menos uma variável de cada grupo (Tabela 101) influencia a variável resposta, a uma significância de $p < .05$, exceto as variáveis do bem-estar, que apresentam *P-valor* superior. Ao ordenarmos as variáveis, temos: as sociodemográficas, a motivação, as psicológicas (motivação, personalidade e bem-estar juntas) e a personalidade. Dentre as variáveis psicológicas, o grupo motivação é o que possui o menor AIC e BIC e, logo, é o grupo que melhor explica a variável resposta. Entretanto, as variáveis sociodemográficas são as que explicam melhor o compromisso com o curso.

Como conclusões para o Modelo 2, pelos modelos ajustados aos dados, observa-se que há variáveis de motivação, personalidade e sociodemográficas que influenciam sozinhas o compromisso com o curso. Isso evidencia que o compromisso com o curso está relacionado tanto com variáveis psicológicas (motivação e personalidade) como com variáveis sociodemográficas. De facto, os modelos hierárquicos confirmam que o efeito de pelo menos uma variável de cada grupo é estatisticamente significativo, exceto o bem-estar, e que não apresentou nenhuma influência sobre o compromisso com o curso.

Modelo 3: Condições para o estudo.

Elaboramos o Modelo 3 para determinar, dentre as variáveis coletadas, quais são os fatores mais relevantes para as condições para o estudo. Na presente análise, trataremos de determinar quais fatores de bem-estar (BE), de personalidade (P), de motivação (M) e sociodemográficos (SD) influenciam essa variável. Na Tabela 98, há o resumo do modelo proposto para análise das variáveis explicativas para as condições para o estudo.

Tabela 102. Detalhes do Modelo 3 condições para o estudo.

Variável Resposta	T_EAVA_CESTU_T1
Escala Var. Resp.	4 – 20
Transformação na Var. Resp.	Subtrair 4
Variáveis Explicativas	BE_T1, P, M e SD
Tamanho da Amostra	472
Modelo	Beta Binomial

O banco de dados a ser considerado possui 472 alunos. Os alunos que não responderam ao questionário completo foram excluídos da amostra. Apresentamos (Tabela 102) a variável que mensura a condições para o estudo, que é a variável que queremos modelar, descrita com variável resposta. A Tabela 103 aponta a estatística descritiva da variável resposta Condições para o estudo.

Tabela 103. Medida resumo da variável resposta Condições para o estudo (transformada).

<i>Mínimo</i>	<i>1o Quartil</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>3o Quartil</i>	<i>Máximo</i>
0	6	8	7.88	10	16

A Tabela 103 apresenta as estatísticas descritivas sobre a variável resposta transformada e seu histograma (Figura 14). Identificamos o valor mínimo e o valor máximo da variável resposta transformada observado na amostra são, respectivamente, entre 0 e 16, pois referem-se às respostas coletadas por meio do questionário.

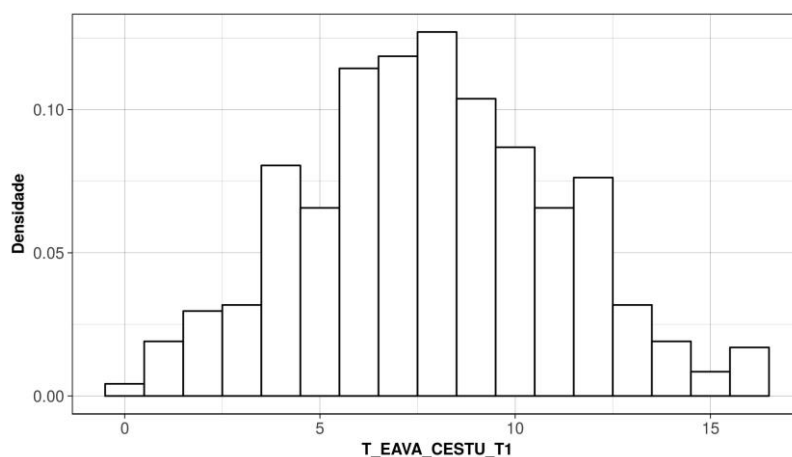


Figura 14. Histograma da variável resposta condições para o estudo (transformada).

Ajustamos, desse modo, o Modelo Beta Binomial, que leva em consideração que a variável é discreta entre 0 e 16. Diferentemente do Modelo Linear Normal (feito pelo SPSS), que modela apenas a média da variável resposta, o modelo Beta Binomial modela dois parâmetros da distribuição da variável resposta: um parâmetro de posição ("média") e um parâmetro de escala ("variância").

Primeiramente, ajustamos um modelo para cada uma das variáveis explicativas (sozinhas) a fim de determinar quais variáveis influenciam (por si só) a variável resposta. Apresentamos os *P-valores* para o teste de significância do efeito de cada variável (Tabela 100). O teste usado foi o Teste da Razão de Verossimilhanças (Bolfarine & Sandoval, 2001) entre o modelo sem nenhuma variável e modelo com apenas a variável de interesse. Todos os modelos ajustados foram Beta Binomial. Em seguida, temos (Tabela 104) o *P-valor* para cada variável explicativa que possa influenciar a variável resposta Condições para o estudo.

Tabela 104. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse para condições para o estudo.

<i>Fator</i>	<i>MLE</i>	<i>P</i>
T_EOGC_AUTO_T1	0.00	0.97314
T_EOGC_IMPESS_T1	33.79	0.001*
T_EOGC_CONTR_T1	17.39	0.00003*
QSD_Comovocêpaga	20.31	0.02642*
QSD_estadocivil	0.93	0.81831
QSD_renda_familia	0.06	0.79971
QSD_Trab_há_anos	15.33	0.00009*
QSD_filhos	0.60	0.43716
QSD_Moradia	6.68	0.15396
QSD_Formação_Mãe	0.94	0.91803
QSD_Formação_Pai	4.56	0.33549
QSD_Ensino_Médio	1.92	0.58957
QSD_Ensino_Médio_Publ_Priv	0.69	0.40536
QSD_escolheu_curso	0.83	0.36271
QSD_período	13.13	0.00437*
QSD_primeiro_curso	2.45	0.11743
QSD_CONCLUIU_outro_superior	4.07	0.04374*
QSD_HORAS_ALÉM_AULA_CLASSE	14.44	0.006*
QSD_Gosta_curso	0.06	0.80218
QSD_RECOMENDARIA	5.55	0.01847*
QSD_ESCOLHER_Universidade	0.73	0.39381
ETNIA_T1	2.78	0.42696
IDADE_T1	7.25	0.00709*
SEXO_T1	1.84	0.17483
T_ESV_T1	7.18	0.00736*
T_PANAS_P_T1	10.06	0.00152*
T_PANAS_N_T1	19.68	0.00001*
T_BFI_EXTRO_T1	5.58	0.01816*
T_BFI_NEURO_T1	44.26	0.001*
T_BFI_AMAB_T1	30.94	0.001*
T_BFI_ABERT_T1	1.28	0.25794
T_BFI_CONS_T1	51.34	0.001*

* $p < .05$

Aplicamos um teste de significância $p < .05$ de cada variável disponível e sua capacidade explicativa sobre a variável resposta considerada, condições para o estudo. Apresentam *P-valor* significativa as variáveis sociodemográficas (como você paga sua faculdade, tempo de trabalho, o período do curso, ter concluído outro curso, horas de estudo além da aula, recomenda o curso e a idade), psicológicas (personalidade - neuroticismo, extroversão, amabilidade e conscienciosidade, motivação - impessoal e controlada) e bem-estar (satisfação com a vida, afetos positivos e negativos). Observamos que, dentre essas variáveis, temos todas as relacionadas ao bem-estar, quatro das psicológicas, duas da motivação e sete sociodemográficas. Nas Tabelas 105 e 106, há o conjunto de variáveis que melhor explica a variável resposta condições para o estudo.

Tabela 105. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para condições para o estudo.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-1.18	0.55	-2.14	0.0327
T_BFI_CONS_T1	0.04	0.01	3.25	0.0012
QSD_Trab_há_anos	0.13	0.02	5.87	0.0000
T_EOGC_IMPESSE_T1	0.01	0.00	2.92	0.0037
T_BFI_NEURO_T1	0.03	0.01	2.46	0.0144
T_PANAS_P_T1	-0.01	0.01	-1.84	0.0665
QSD_RECOMENDARIANão	0.32	0.14	2.20	0.0283
QSD_escolheu_cursoNão	-0.47	0.21	-2.29	0.0225
SEXO_T1FEM	0.15	0.07	2.14	0.0332
QSD_HORAS_ALÉM 15 h/semana	-0.09	0.21	-0.44	0.6612
QSD_HORAS_ALÉM 16 h/semana	-0.32	0.17	-1.87	0.0628
QSD_HORAS_ALÉM 10 h/semana	-0.33	0.10	-3.16	0.0017
QSD_HORAS_ALÉMaté 4h/semana	-0.15	0.09	-1.61	0.1088
T_ESV_T1	-0.01	0.01	-1.93	0.0544
QSD_MoradiaMoro com meus pais	-0.28	0.15	-1.90	0.0576
QSD_MoradiaMoro com minha esposa/o	-0.28	0.18	-1.57	0.1164
QSD_MoradiaMoro com parentes	-0.28	0.21	-1.34	0.1794
QSD_MoradiaMoro em república	-0.63	0.22	-2.89	0.0041
IDADE_T1	-0.01	0.01	-2.21	0.0276

* p < .05

Tabela 106. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para condições para o estudo.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-7.92	1.37	-5.80	0.0001
T_BFI_CONS_T1	0.09	0.04	2.12	0.0347
T_BFI_AMAB_T1	0.08	0.04	1.96	0.0510

*p < .05

As variáveis presentes nas Tabelas 105 e 106 são aquelas que, de acordo com o modelo selecionado, mais influenciam, conjuntamente, as condições para o estudo, isto é, o melhor. O conjunto de variáveis que melhor explica as condições para o estudo (Tabela 105 e 106) são: sociodemográficas (Trabalhar além de estudar, recomendar o curso, ter escolhido o curso, sexo feminino, estudar além das aulas, condição de moradia

e idade), psicológicas (personalidade - conscienciosidade, amabilidade, neuroticismo e motivação - impessoal) e bem-estar (satisfação com a vida, afetos positivos). É interessante notar que o modelo identifica as condições para o estudo, que são afetadas por variáveis óbvias como trabalhar e estudar, estudar além das aulas, idade e aspectos da moradia e entre os sexos, além da motivação e personalidade.

Iremos considerar os grupos de variáveis de motivação, bem-estar, personalidade, psicológicas e sociodemográficas para o modelo apresentado (Tabela 107). As variáveis sociodemográficas consideradas são: Renda Família, Trabalha há anos, Formação da Mãe, Formação do Pai, Ensino Médio Público/Privado, escolheu o curso, Horas de estudo além da aula, Etnia, Idade e Sexo. Em seguida, temos (Tabela 107) os modelos hierárquicos que apresentam melhor poder explicativo para a variável resposta, condições para o estudo.

Tabela 107. Modelos Hierárquicos para condições para o estudo.

<i>Variáveis</i>	<i>Estatística</i>	<i>P</i>	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>
Nulo	0.00	1.000000	2462.41	2470.72
Motivação	36.91	0.000001	2431.50	2452.29
Bem-Estar	30.52	0.000001	2437.88	2458.67
Personalidade	77.77	0.000001	2394.63	2423.73
Psicológicas	96.41	0.000001	2387.99	2442.03
Sociodemográficas	52.87	0.000143	2451.53	2547.14

* $p < .05$

A Tabela 107 aponta que pelo menos uma variável de cada grupo influencia a variável resposta condições para o estudo. Pela ordem, as variáveis psicológicas (motivação, personalidade e bem-estar juntas), as variáveis da personalidade, as de motivação, as do bem-estar e as sociodemográficas, são todas relevantes para explicar as condições para o estudo.

Conclusões acerca deste Modelo 3: pelos modelos ajustados aos dados, observa-se que há variáveis de todos os grupos de interesse que influenciam sozinhas as condições para o estudo. Isso evidencia que as condições para o estudo estão relacionadas tanto com variáveis de motivação, da personalidade, do bem-estar quanto

com variáveis sociodemográficas. De facto, os modelos hierárquicos confirmam que o efeito de pelo menos uma variável de cada grupo é estatisticamente significativa. Dentre os grupos de variáveis de interesse, as variáveis psicológicas, juntas, (M, P, BES) são mais significativas que as sociodemográficas, as variáveis da personalidade é o grupo mais significativo a relacionar-se com as condições para o estudo e o que melhor explica.

Modelo 4: Envolvimento com atividades não obrigatórias.

Elaboramos o Modelo 4 para determinar, dentre as variáveis coletadas, quais são os fatores mais relevantes para o sucesso acadêmico subjetivo e o envolvimento em atividades não obrigatórias. Na presente análise, trataremos de determinar quais fatores de bem-estar (BE), de personalidade (P), de motivação (M) e sociodemográficos (SD) influenciam essa variável. Na Tabela 108, há o resumo do modelo proposto para análise das variáveis explicativas para envolvimento em atividades não obrigatórias.

Tabela 108. Detalhes do Modelo 4 envolvimento com atividades não obrigatórias.

Variável Resposta	T_EAVA_ATVNAO_T1
Escala Var. Resp.	5 – 25
Transformação na Var. Resp.	Subtrai 5 e Box-Cox com $\lambda = 0.5184064$
Variáveis Explicativas	BE_T1, P, M e SD
Tamanho da Amostra	472
Modelo	Linear Normal

A transformação de Box-Cox, proposta por (Box & Cox, 1964), visa a transformar a variável resposta a fim de que se possa ajustar a ela um Modelo Linear Normal (o feito pelo SPSS). Para os modelos que estamos tratando aqui, essa transformação é uma última alternativa para variáveis respostas que não são bem ajustadas pelos modelos usuais. Esse modelo transformado alcança os objetivos da análise, que é determinar os fatores relacionados à variável resposta, embora não permita uma interpretação dos parâmetros. Mas como o interesse está nos fatores que influenciam e não nos parâmetros do modelo, essa transformação pode ser feita (Box & Cox, 1964).

O banco de dados a ser considerado possui 472 alunos (Tabela 108) e apresenta a variável que mensura o envolvimento em atividades não obrigatórias, que é a variável que queremos modelar, descrita com variável resposta. A Tabela 109 mostra a estatística descritiva da variável resposta envolvimento em atividades não obrigatórias.

Tabela 109. Medida resumo da variável resposta envolvimento em atividades não obrigatórias (subtraída).

<i>Mínimo</i>	<i>1o Quartil</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>3o Quartil</i>	<i>Máximo</i>
2	8	9	9.40	11	20

Apresentamos a Tabela 109 com as estatísticas descritivas sobre a variável resposta transformada e a Figura 15 revela o histograma dessa variável. Estão identificados os valores mínimo e o máximo da variável resposta transformada, entre 2 e 20, pois referem-se às respostas coletadas por meio do questionário.

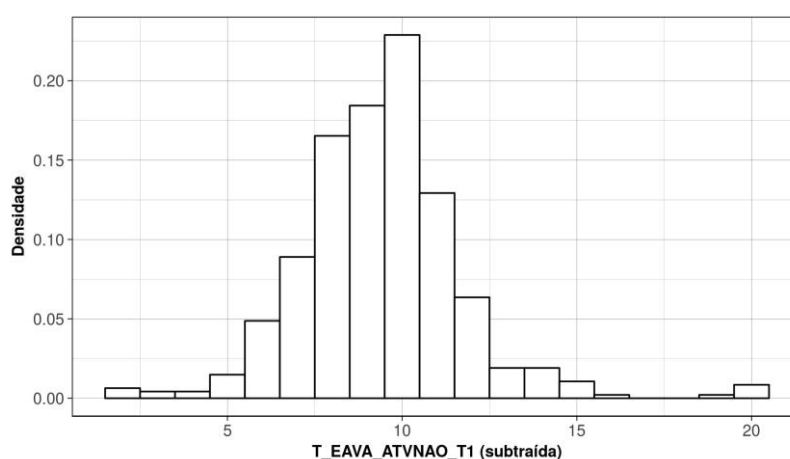


Figura 15. Histograma da variável resposta envolvimento em atividades não obrigatórias (subtraída).

Ajustamos o Modelo Linear Normal, que leva em consideração que a variável é discreta entre 2 e 20. Tal modelo modela dois parâmetros da distribuição da variável resposta: um parâmetro de posição ("média") e um parâmetro de escala ("variância"). Primeiramente, ajustamos um modelo para cada uma das variáveis explicativas (sozinhas) a fim de determinar quais variáveis influenciam (por si só) a variável resposta. Apresentamos (Tabela 110) os *P-valores* para o teste de significância do efeito de cada variável. O teste usado foi o Teste da Razão de Verossimilhanças, apresentado

por Bolfarine e Sandoval (2001) entre o modelo sem nenhuma variável e modelo com apenas a variável de interesse. Todos os modelos ajustados foram do tipo Linear Normal.

Tabela 110. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse para envolvimento em atividades não obrigatórias.

<i>Fator</i>	<i>MLE</i>	<i>P</i>
T_EOGC_AUTO_T1	0.03	0.8743
T_EOGC_IMPESSE_T1	38.11	0.001*
T_EOGC_CONTR_T1	42.69	0.001*
QSD_Comovocêpaga	12.31	0.26487
QSD_estadocivil	1.99	0.57379
QSD_renda_familia	0.86	0.355
QSD_Trab_há_anos	0.02	0.88979
QSD_filhos	0.04	0.8463
QSD_Moradia	1.60	0.80903
QSD_Formação_Mãe	1.64	0.80178
QSD_Formação_Pai	2.39	0.66383
QSD_Ensino_Médio	5.92	0.11554
QSD_Ensino_Médio_Publ_Priv	0.12	0.72489
QSD_escolheu_curso	2.67	0.10213
QSD_período	4.18	0.24259
QSD_primeiro_curso	0.55	0.45871
QSD_CONCLUIU_outro_superior	0.47	0.49231
QSD_HORAS_ALÉM_AULA_CLASSE	3.95	0.41254
QSD_Gosta_curso	0.08	0.77515
QSD_RECOMENDARIA	0.71	0.39945
QSD_ESCOLHER_Universidade	0.91	0.33934
ETNIA_T1	7.99	0.04627*
IDADE_T1	0.02	0.8939
SEXO_T1	1.86	0.1729
T_ESV_T1	6.93	0.00846*
T_PANAS_P_T1	5.88	0.01531*
T_PANAS_N_T1	4.23	0.03975*
T_BFI_EXTRO_T1	17.23	0.00003*
T_BFI_NEURO_T1	52.57	0.001*
T_BFI_AMAB_T1	15.02	0.00011*
T_BFI_ABERT_T1	22.58	0.001*
T_BFI_CONS_T1	33.85	0.001*

*p < .05

Aplicamos um teste de significância a $p < .05$ de cada variável disponível e sua capacidade explicativa sobre a variável resposta considerada, envolvimento em atividades não obrigatórias. Apresentam *P-valor* significativa (Tabela 110) as seguintes variáveis: sociodemográficas (etnia), psicológicas (personalidade - neuroticismo, amabilidade, abertura e experiência, conscienciosidade e extroversão, motivação impessoal e controlada) e bem-estar (satisfação com a vida, afetos positivos e

negativos). Observamos que, dentre essas variáveis, temos todas da personalidade, duas da motivação, todas do bem-estar e somente etnia para compor esse grupo.

Apresentamos as variáveis que modelam o parâmetro de posição (Tabela 111), as variáveis que modelam o parâmetro de escala (Tabela 112) e o melhor conjunto explicativo para envolvimento em atividades não obrigatórias.

Tabela 111. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para envolvimento em atividades não obrigatórias.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	1.94	0.42	4.65	0.0001
T_BFI_NEURO_T1	0.04	0.01	3.24	0.0013
T_EOGC_CONTR_T1	0.02	0.00	4.36	0.0000
T_BFI_CONS_T1	0.02	0.01	1.73	0.0851
T_PANAS_P_T1	-0.02	0.01	-3.08	0.0022
T_BFI_ABERT_T1	0.02	0.01	2.53	0.0117
QSD_CONCLUIU_outra_curso_Não	-0.18	0.09	-2.01	0.0450

*p < .05

Tabela 112. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para envolvimento em atividades não obrigatórias.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-1.05	0.26	-4.04	0.0001
QSD_CONCLUIU_outra_superiorNã	0.27	0.11	2.58	0.0103
T_BFI_ABERT_T1	0.01	0.01	1.96	0.0511

*p < .05

As variáveis presentes nas Tabelas 111 e 112 são aquelas que, de acordo com o modelo selecionado, mais influenciam, conjuntamente, o envolvimento em atividades não obrigatórias. Isso quer dizer que, de acordo com o método de seleção de modelo escolhido, esse é o melhor. O conjunto de variáveis que melhor explica o envolvimento em atividades não obrigatórias (Tabela 111 e 112) é: sociodemográficas (concluir outro curso superior), psicológicas (personalidade - neuroticismo, conscienciosidade, abertura a experiências, motivação controlada) e bem-estar (afetos positivos). É interessante notar que o modelo identifica que o envolvimento e as atividades não obrigatórias do curso não são afetados por variáveis de renda nem das horas de estudo

(disponibilidade e tempo), porém são afetados pela experiência de realização de outro curso superior por variáveis psicológicas relacionadas a responsabilidade, experimentação e boas sensações.

As variáveis sociodemográficas consideradas são: renda família, trabalha há anos, formação da mãe, formação do pai, ensino médio público/privado, escolheu o curso, horas de estudo, além da aula, etnia, idade e sexo. A Tabela 113 mostra os modelos hierárquicos que apresentam melhor poder explicativo para a variável resposta Envolvimento em atividade não obrigatória.

Tabela 113. Modelos Hierárquicos para envolvimento em atividades não obrigatórias.

<i>Variáveis</i>	<i>Estatística</i>	<i>P</i>	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>
Nulo	0.00	1.000000	1131.49	1139.81
Motivação	57.35	0.000001	1080.15	1100.93
Bem-Estar	12.60	0.005578	1124.89	1145.68
Personalidade	66.05	0.000001	1075.45	1104.55
Psicológicas	101.10	0.000001	1052.40	1106.44
Sócio Demográficas	22.99	0.344246	1150.50	1246.11

*p < .05

A Tabela 113 identifica, dentre os grupos de variáveis analisados, que as variáveis sociodemográficas e do bem-estar não têm significância. O grupo das variáveis psicológicas (motivação, personalidade e bem-estar) é o que possui o menor AIC. Logo, as psicológicas são o grupo que melhor explica a variável resposta dentre os grupos de variáveis. A ordem das variáveis para esse modelo é: psicológicas (M, P, BE), personalidade e motivação.

Conclusões acerca do Modelo 4: pelos modelos ajustados aos dados, observa-se que há variáveis de todos os grupos de interesse que influenciam, sozinhas, o envolvimento em atividades não obrigatórias. Isso evidencia que o envolvimento está relacionado tanto com variáveis psicológicas, quanto com variáveis sociodemográficas. Porém, os modelos hierárquicos indicam que o efeito de pelo menos uma variável de cada grupo é estatisticamente significante, exceto nas sociodemográficas e do bem-

estar. Dentre os grupos de variáveis interesse, o conjunto de variáveis psicológicas é o grupo mais significativo.

Modelo 5: Habilidade do estudante.

Elaboramos o Modelo 5 para determinar, dentre as variáveis coletadas, quais são os fatores mais relevantes para o sucesso acadêmico subjetivo, habilidade do estudante. Na presente análise, tratamos de determinar quais fatores de bem-estar (BE), de personalidade (P), de motivação (M) e sociodemográficos (SD) influenciam essa variável. Na Tabela 114, há o resumo do modelo proposto para análise das variáveis explicativas para Habilidade do estudante.

Tabela 114. Detalhes do Modelo 5 habilidade do estudante.

Variável Resposta	T_EAVA_HABEST_T1
Escala Var. Resp.	10 – 50
Transformação na Var. Resp.	Subtrair 10
Variáveis Explicativas	BE_T1, P, M e SD
Tamanho da Amostra	472
Modelo	Beta Binomial

O banco de dados a ser considerado possui 472 alunos (Tabela 114) e apresenta a variável que mensura a habilidade do estudante, que é a variável que queremos modelar, descrita com variável resposta. A Tabela 115 considera a estatística descritiva da variável resposta habilidade do estudante.

Tabela 115. Medida resumo da variável resposta habilidade do estudante (transformada).

<i>Mínimo</i>	<i>1o Quartil</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>3o Quartil</i>	<i>Máximo</i>
7	21	24	24.38	27	40

Apresentamos, na Tabela 115, algumas estatísticas descritivas sobre a variável resposta transformada e o seu histograma (Figura 16). Os valores estão entre 7 e 40, pois referem-se às respostas coletadas por meio do questionário.

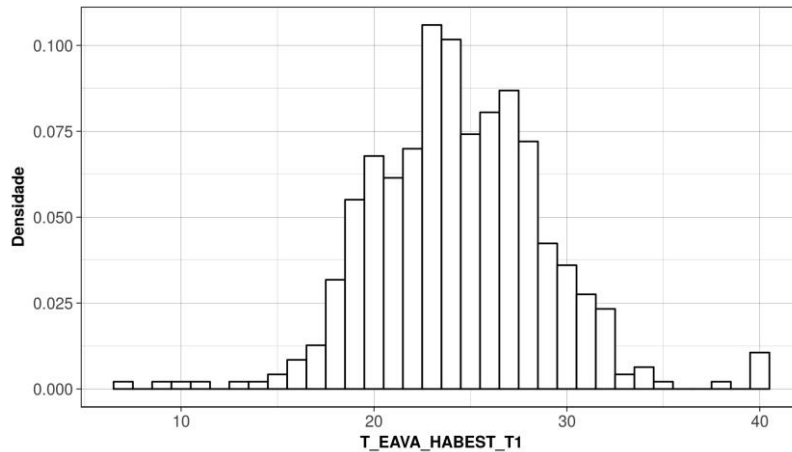


Figura 16. Histograma da variável resposta habilidade do estudante (transformada).

Ajustamos o Modelo Beta Binomial, que modelo leva em consideração que a variável é discreta entre 7 e 40. Diferentemente do Modelo Linear Normal (feito pelo SPSS), que modela apenas a média da variável resposta, o modelo Beta Binomial modela dois parâmetros da distribuição da variável resposta: um parâmetro de posição ("média") e um parâmetro de escala ("variância"). Primeiramente, ajustamos um modelo para cada uma das variáveis explicativas (sozinhas) a fim de determinar quais variáveis influenciam (por si só) a variável resposta. Apresentamos os *P-valores* (Tabela 116) para o teste de significância do efeito de cada variável. O teste usado foi o Teste da Razão de Verossimilhanças (Bolfarine & Sandoval, 2001) entre o modelo sem nenhuma variável e o modelo com apenas a variável de interesse. Dessa forma, os modelos ajustados são Beta Binomial. A Tabela 116 registra o *P-valor* para cada variável explicativa que possa influenciar a variável resposta Habilidade do estudante.

Tabela 116. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse para habilidade do estudante.

<i>Fator</i>	<i>MLE</i>	<i>P</i>
T_EOGC_AUTO_T1	26.97	0.001*
T_EOGC_IMPESS_T1	2.92	0.08772
T_EOGC_CONTR_T1	14.39	0.00015*
QSD_Comovocêpaga	31.38	0.00051*
QSD_estadocivil	4.64	0.19993
QSD_renda_familia	6.49	0.01085*
QSD_Trab_há_anos	6.24	0.01252*
QSD_filhos	4.34	0.03717*
QSD_Moradia	7.28	0.12189
QSD_Formação_Mãe	7.22	0.12484
QSD_Formação_Pai	10.98	0.02682*
QSD_Ensino_Médio	6.75	0.08027
QSD_Ensino_Médio_Publ_Priv	13.77	0.00021*
QSD_escolheu_curso	2.34	0.12592
QSD_período	2.61	0.45617
QSD_primeiro_curso	1.76	0.18485
QSD_CONCLUIU_outro_superior	0.00	0.96115
QSD_HORAS_ALÉM_AULA_CLASSE	23.38	0.00011*
QSD_Gosta_curso	5.69	0.01707*
QSD_RECOMENDARIA	1.80	0.17957
QSD_ESCOLHER_Universidade	0.00	0.99097
ETNIA_T1	3.64	0.30296
IDADE_T1	1.70	0.19265
SEXO_T1	0.25	0.62045
T_ESV_T1	20.94	0.001*
T_PANAS_P_T1	32.42	0.001*
T_PANAS_N_T1	7.14	0.00755*
T_BFI_EXTRO_T1	60.36	0.001*
T_BFI_NEURO_T1	20.69	0.001*
T_BFI_AMAB_T1	26.27	0.001*
T_BFI_ABERT_T1	92.30	0.001*
T_BFI_CONS_T1	24.12	0.001*

*p < .05

Aplicamos um teste de significância a $p < .05$ de cada variável disponível e sua capacidade explicativa sobre a variável resposta considerada, habilidade do estudante. Apresentam *P-valor* significativa as variáveis sociodemográficas (como você paga a faculdade, renda da família, tempo de trabalho, filhos, formação do pai, ensino médio privado, horas de estudo além da aula e gostar do curso), psicológicas (personalidade – extroversão, neuroticismo, amabilidade, abertura à experiência e conscienciosidade e motivação – autônoma e controlada) e do bem-estar (satisfação com a vida, afetos positivos e negativos). Observamos que, dentre essas variáveis, temos todas da personalidade, duas da motivação, todas do bem-estar e sete das sociodemográficas. As Tabelas 117 e 118 revelam o conjunto de variáveis que melhor explica a variável resposta Habilidade do estudante.

Tabela 117. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para habilidade do estudante.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-1.67	0.22	-7.48	0.0001
T_BFI_ABERT_T1	0.02	0.00	4.74	0.0001
QSD_Bolsa Atleta	0.38	0.29	1.34	0.1803
QSD_Bolsa da Empresa	-0.43	0.18	-2.46	0.0144
QSD_Bolsa (Monitor lab.)	0.20	0.23	0.86	0.3904
QSD_Escola da Família	-0.40	0.17	-2.35	0.0190
QSD_Eu trabalho e pago	-0.05	0.10	-0.55	0.5799
QSD_FIES	0.04	0.11	0.35	0.7238
QSD_Meus pais pagam	0.11	0.10	1.09	0.2762
QSD_esposa/o paga	0.03	0.21	0.13	0.8983
QSD_ComovocêpagaOutra forma?	-0.05	0.12	-0.40	0.6926
QSD_ComovocêpagaProUni	0.08	0.10	0.81	0.4169
T_ESV_T1	0.01	0.00	2.61	0.0094
T_EOGC_AUTO_T1	0.01	0.00	3.07	0.0023
QSD_Ensino_Méd_Publ_PrivParticular	0.08	0.04	1.98	0.0487
QSD_HORAS_ALÉM 15 h/semana	0.08	0.10	0.73	0.4637
QSD_HORAS_ALÉM 16 h/semana	0.19	0.09	2.13	0.0341
QSD_HORAS_ALÉM 4 a 10 h/semana	0.14	0.05	2.79	0.0055
QSD_HORAS_ALÉM até 4h/semana	0.05	0.05	1.19	0.2342
QSD_primeiro_cursoNão	0.11	0.05	2.51	0.0125
T_PANAS_P_T1	0.01	0.00	2.87	0.0043
QSD_RECOMENDARIANão	-0.16	0.07	-2.35	0.0191
QSD_MoradiaMoro com meus pais	0.17	0.07	2.34	0.0199
QSD_MoradiaMoro com esposa/o	0.19	0.09	2.14	0.0327
QSD_MoradiaMoro com parentes	0.05	0.10	0.52	0.6005
QSD_MoradiaMoro em república	0.17	0.11	1.56	0.1186

*p < .05

Tabela 118. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para habilidade do estudante.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-18.69	1.21	-15.48	0.0001
T_BFI_CONS_T1	0.23	0.05	4.59	0.0001
T_BFI_ABERT_T1	0.33	0.05	6.82	0.0001
T_EOGC_AUTO_T1	-0.06	0.02	-3.68	0.0003
T_ESV_T1	-0.07	0.03	-2.09	0.0372

*p < .05

As variáveis selecionadas (Tabelas 117 e 118) são aquelas que, de acordo com o modelo, mais influenciam, conjuntamente, a habilidade do estudante. Isso quer dizer que, de acordo com o método de seleção de modelo escolhido, esse é o melhor.

O conjunto de variáveis que melhor explica a habilidade do estudante (Tabela 117 e 118) é: sociodemográficas (forma de pagamento do curso e bolsa de estudos, ensino médio público/particular, horas de estudo além da aula, ter feito outro curso superior, recomendar o curso, condição de sua moradia), psicológicas (abertura à experiência, conscienciosidade e motivação autônoma) e bem-estar (satisfação com a vida, afetos positivos). É interessante notar que o modelo identifica que a habilidade do estudante é afetada por variáveis sociodemográficas, pois são indicativas das oportunidades a ele oferecidas até o momento, e variáveis psicológicas relacionadas à responsabilidade, motivação e descoberta.

Por fim, iremos comparar modelos que contêm as variáveis dos grupos de interesse, a fim de se obterem evidências acerca de qual grupo de variáveis mais influencia a variável resposta. Para a comparação entre os modelos, a estatística presente na Tabela 119 é a estatística do Teste da Razão de Verossimilhanças, que testa se pelo menos uma variável do grupo de interesse influencia a variável resposta. A coluna *P-valor* indica se é menor que $p < .05$. Então, ao menos uma das variáveis explicativas do grupo influencia a variável resposta.

Iremos considerar os grupos de variáveis de motivação, bem-estar, personalidade, psicológicas e sociodemográficas. As variáveis sociodemográficas consideradas são: Renda Família, Trabalha há anos, Formação da Mãe, Formação do Pai, Ensino Médio Público/Privado, escolheu o curso, Horas de estudo além da aula, Etnia, Idade e Sexo. Na Tabela 119, temos os modelos hierárquicos que apresentam melhor poder explicativo para a variável resposta habilidade do estudante.

Tabela 119. Modelos Hierárquicos para habilidade do estudante.

<i>Variáveis</i>	<i>Estatística</i>	<i>P</i>	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>
Nulo	0.00	1.000000	2800.13	2808.44
Motivação	35.31	0.000001	2770.82	2791.60
Bem-Estar	46.29	0.000001	2759.83	2780.62
Personalidade	111.11	0.000001	2699.02	2728.12
Psicológicas	153.09	0.000001	2669.04	2723.08
Sócio Demográficas	59.35	0.000021	2783.56	2879.17

*p < .05

A Tabela 119 aponta que pelo menos uma variável de cada grupo influencia a variável resposta habilidade do estudante. A ordem apresentada no modelo é: conjunto de psicológicas (motivação, personalidade e bem-estar), personalidade, bem-estar, motivação e sociodemográficas, porque as variáveis psicológicas apresentam AIC e BIC inferiores às outras variáveis, sendo, então, mais significativas.

Conclusões acerca do Modelo 5: pelos modelos ajustados aos dados, observa-se que há variáveis de todos os grupos de interesse que influenciam, sozinhas, as habilidades dos estudantes. Isso evidencia que as habilidades dos estudantes estão relacionadas tanto com variáveis da motivação, como da personalidade, do bem-estar e sociodemográficas. De facto, os modelos hierárquicos confirmam que o efeito de pelo menos uma variável de cada grupo é estatisticamente significante. Dentre os grupos de variáveis de interesse, as psicológicas são mais significativas que as sociodemográficas e dentre as psicológicas as da personalidade o eixo mais significativo a relacionar-se com as habilidades do estudante.

Modelo 6: Ambiente universitário.

Elaboramos o Modelo 6 para determinar, dentre as variáveis coletadas, quais são os fatores mais relevantes para o sucesso acadêmico subjetivo, ambiente universitário. Na presente análise, tratamos de determinar quais fatores de bem-estar (BE), de personalidade (P), de motivação (M) e sociodemográficos (SD) influenciam o

compromisso com curso. Na Tabela 120, temos o resumo do modelo proposto para análise das variáveis explicativas para ambiente universitário.

Tabela 120. Detalhes do Modelo 6 ambiente universitário.

Variável Resposta	T_EAVA_AMB_T1
Escala Var. Resp.	8 – 40
Transformação na Var. Resp.	Subtrai 8 e Box-Cox com $\lambda = 0.04573719$
Variáveis Explicativas	BE, P, M e SD
Tamanho da Amostra	472
Modelo	Linear Normal

A transformação de Box-Cox, proposta por (Box & Cox, 1964), visa a transformar a variável resposta a fim de que se possa ajustar um Modelo Linear Normal (o feito pelo SPSS) para ela. Para os modelos que estamos tratando aqui, essa transformação é a última alternativa para variáveis respostas que não são bem ajustadas pelos modelos usuais. Esse modelo transformado alcança os objetivos da análise, ou seja, determinar quais os fatores relacionados com a variável resposta, embora não permita uma interpretação dos parâmetros. Mas como o interesse está nos fatores que influenciam e não nos parâmetros do modelo, essa transformação pode ser feita (Box & Cox, 1964).

O banco de dados a ser considerado possui 472 alunos (Tabela 120) para a variável que mensura o ambiente universitário, que é a variável que queremos modelar, descrita com variável resposta. A Tabela 121 apresenta a estatística descritiva da variável resposta ambiente universitário.

Tabela 121. Medida resumo da variável resposta ambiente universitário (subtraída).

<i>Mínimo</i>	<i>1o Quartil</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>3o Quartil</i>	<i>Máximo</i>
5	14	16	16.27	18	32

A Tabela 121 destaca algumas estatísticas descritivas sobre a variável resposta transformada e o seu histograma (Figura 17). Os valores estão entre 5 e 32, pois referem-se às respostas coletadas por meio do questionário.

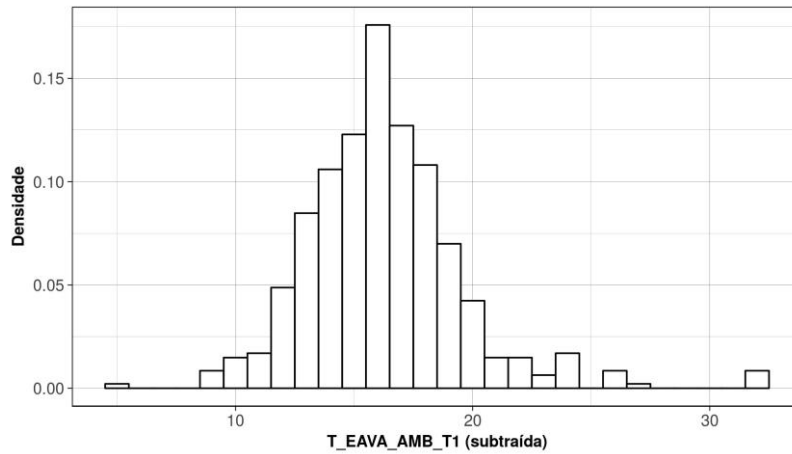


Figura 17. Histograma da variável resposta ambiente universitário (subtraída).

Primeiramente, ajustamos um modelo para cada uma das variáveis explicativas (sozinhas) a fim de determinar quais variáveis influenciam (por si só) a variável resposta. Apresentamos, na Tabela 122, os *P-valores* para o teste de significância do efeito de cada variável. O teste usado foi o Teste da Razão de Verossimilhanças entre o modelo sem nenhuma variável e o modelo com apenas a variável de interesse. Todos os modelos ajustados foram Linear Normal (Bolfarine & Sandoval, 2001). Em seguida, temos o *P-valor* para cada variável explicativa (Tabela 122) que possa influenciar a variável resposta Ambiente universitário.

Tabela 122. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse para ambiente universitário.

<i>Fator</i>	<i>MLE</i>	<i>P</i>
T_EOGC_AUTO_T1	1.35	0.24568
T_EOGC_IMPESS_T1	30.60	0.001*
T_EOGC_CONTR_T1	16.57	0.00005*
QSD_Comovocêpaga	20.17	0.02766*
QSD_estadocivil	0.31	0.95799
QSD_renda_familia	0.34	0.55935
QSD_Trab_há_anos	0.08	0.77279
QSD_filhos	0.62	0.42998
QSD_Moradia	4.28	0.36944
QSD_Formação_Mãe	0.67	0.95493
QSD_Formação_Pai	1.16	0.88499
QSD_Ensino_Médio	3.31	0.34679
QSD_Ensino_Médio_Publ_Priv	0.30	0.5865
QSD_escolheu_curso	0.89	0.34537
QSD_período	0.49	0.92032
QSD_primeiro_curso	0.31	0.57917
QSD_CONCLUIU_outro_superior	0.23	0.63426
QSD_HORAS_ALÉM_AULA_CLASSE	2.85	0.58349
QSD_Gosta_curso	0.89	0.34441
QSD_RECOMENDARIA	0.14	0.70597
QSD_ESCOLHER_Universidade	0.02	0.88135
ETNIA_T1	3.40	0.33455
IDADE_T1	0.26	0.60729
SEXO_T1	0.33	0.56794
T_ESV_T1	0.41	0.52119
T_PANAS_P_T1	2.07	0.15031
T_PANAS_N_T1	5.97	0.01454*
T_BFI_EXTRO_T1	21.52	0.001*
T_BFI_NEURO_T1	37.83	0.001*
T_BFI_AMAB_T1	14.81	0.00012*
T_BFI_ABERT_T1	18.08	0.00002*
T_BFI_CONS_T1	42.77	0.001*

*p < .05

Aplicamos um teste de significância a $p < .05$ de cada variável disponível e sua capacidade explicativa sobre a variável resposta considerada, ambiente universitário. Apresentam *P-valor* significativa as variáveis sociodemográficas (como você paga), psicológicas (personalidade - extroversão, neuroticismo, amabilidade, abertura à experiência, conscienciosidade e motivação impessoal e controlada) e bem-estar (afetos negativos). Observando a Tabela 122, vemos que, a uma significância de $p < .05$, apenas as variáveis marcadas com um asterisco influenciam, sozinhas, a variável resposta. Observamos que, dentre essas variáveis, temos todas da personalidade, duas da motivação e afetividade negativa e uma sociodemográfica.

A Tabela 123 apresenta as variáveis que modelam o parâmetro de posição e a Tabela 124 as variáveis que modelam o parâmetro de escala. Nas Tabelas 123 e 124, temos o melhor conjunto explicativo para ambiente universitário. Nas Tabelas 123 e 124, temos o conjunto de variáveis que melhor explicam a variável resposta ambiente universitário.

Tabela 123. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para ambiente universitário.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	2.10	0.14	15.01	0.0001
T_BFI_CONS_T1	0.01	0.00	3.73	0.0002
T_EOGC_IMPESST1	0.00	0.00	3.52	0.0005
QSD_Bolsa Atleta	-0.13	0.15	-0.88	0.3818
QSD_Bolsa da Empresa	-0.14	0.10	-1.41	0.1603
QSD_pagaBolsa (Monitor lab.)	-0.30	0.13	-2.34	0.0200
QSD_Escola da Família	0.11	0.08	1.36	0.1742
QSD_Eu trabalho e pago	0.02	0.06	0.36	0.7195
QSD_FIES	0.04	0.06	0.65	0.5168
QSD_Meus pais pagam	-0.05	0.06	-0.88	0.3813
QSD_Minha esposa/esposo paga	-0.06	0.10	-0.63	0.5283
QSD_ComovocêpagaOutra forma?	0.12	0.07	1.75	0.0808
QSD_ComovocêpagaProUni	0.01	0.06	0.14	0.8908
T_BFI_NEURO_T1	0.01	0.00	2.27	0.0237
T_PANAS_P_T1	0.00	0.00	2.49	0.0130
QSD_Moro com meus pais	0.05	0.03	1.38	0.1697
QSD_Moro com minha esposa/o	0.06	0.04	1.56	0.1191
QSD_Moro com parentes	-0.05	0.06	-0.81	0.4179
QSD_Moro em república	0.09	0.05	1.85	0.0656

*p < .05

Tabela 124. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para ambiente universitário.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-2.31	0.27	-8.71	0.0001
QSD_Moro com meus pais	0.20	0.14	1.41	0.1595
QSD_Moro com minha esposa/o	0.03	0.17	0.17	0.8639
QSD_Moro com parentes	0.52	0.20	2.63	0.0089
QSD_Moro em república	-0.01	0.20	-0.04	0.9719
T_BFI_NEURO_T1	0.02	0.01	2.10	0.0367
QSD_Médio_Publ_Priv	0.12	0.07	1.73	0.0845

*p < .05

As variáveis presentes nas Tabelas 123 e 124 são aquelas que, de acordo com o modelo selecionado, mais influenciam, conjuntamente, o Ambiente universitário. Isso quer dizer que, de acordo com o método de seleção de modelo escolhido, esse é o melhor. O conjunto de variáveis que melhor explica o ambiente universitário é: sociodemográficas (relativa à forma de pagamento do curso, à condição de moradia e ao ensino médio particular), psicológicas (personalidade - neuroticismo, conscienciosidade e motivação - impessoal) e bem-estar (afetos positivos). É interessante notar que o modelo identifica que o ambiente universitário é afetado por variáveis sociodemográficas, como tipo de pagamento (bolsas ou auxílios) e tipo de moradia (com os pais, parentes, república e esposa), por variáveis de personalidade, como conscienciosidade e neuroticismo, por sentimentos positivos e pela motivação impessoal.

Iremos considerar os grupos de variáveis de motivação, bem-estar, personalidade, psicológicas e sociodemográficas. As variáveis sociodemográficas consideradas são: renda família, trabalha há anos, formação da mãe, formação do pai, ensino médio público/privado, escolheu o curso, horas de estudo além da aula, etnia, idade e sexo. Na Tabela 125, há os modelos hierárquicos que apresentam melhor poder explicativo para a variável resposta ambiente universitário.

Tabela 125. Modelos Hierárquicos para ambiente universitário.

<i>Variáveis</i>	<i>Estatística</i>	<i>P</i>	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>
Nulo	0.00	1.000000	-52.22	-43.90
Motivação	35.59	0.000001	-81.80	-61.02
Bem-Estar	8.39	0.038666	-54.60	-33.82
Personalidade	60.21	0.000001	-102.43	-73.33
Psicológicas	75.53	0.000001	-105.74	-51.70
Sócio Demográficas	13.11	0.904683	-23.33	72.28

*p < .05

A partir dos resultados encontrados na Tabela 125, concluímos que pelo menos uma variável de cada grupo influencia a variável resposta. As variáveis de Bem-estar são as que apresentam os menores AIC e BIC e, logo, é o grupo que melhor explica o ambiente universitário; as variáveis de motivação e personalidade também são significativas para o modelo. Entre as variáveis psicológicas e sociodemográficas, as psicológicas apresentam *P-valor* significativa, e as sociodemográficas não, para o modelo considerado.

Conclusões acerca do Modelo 6: pelos modelos ajustados aos dados, observa-se que há variáveis de todos os grupos de interesse que influenciam, sozinhas, o ambiente universitário. Isso evidencia que o ambiente universitário está relacionado com variáveis de personalidade, motivação, bem-estar e sociodemográficas. De facto, os modelos hierárquicos confirmam que o efeito de pelo menos uma variável de cada grupo é estatisticamente significativa, exceto para as variáveis sociodemográficas. Dentre os grupos de variáveis interesse, as variáveis do bem-estar são mais significativas e as que melhor explicam o modelo.

Modelo 7: Conclusão do curso.

Elaboramos o Modelo 7 para determinar, dentre as variáveis coletadas, quais são os fatores mais relevantes para a conclusão do curso superior. A conclusão de um curso é binária (sim / não) e foi coletada no Tempo 2. Na presente análise, tratamos de determinar quais fatores de bem-estar (BE), de personalidade (P), de motivação (M),

sociodemográficos (SD) e de sucesso acadêmico (SA) influenciam a conclusão do curso. O sucesso acadêmico objetivo foi eliminado por guardar uma relação direta com a conclusão. Não é possível concluir sem obter notas. Na Tabela 126, há o resumo do modelo proposto para análise das variáveis explicativas para a conclusão do curso.

Tabela 126. Detalhes do Modelo 7 conclusão do curso.

Variável Resposta	Concluiu
Escala Var. Resp.	Binária
Transformação na Var. Resp.	Nenhuma
Variáveis Explicativas	BE_T2, P, M e SD
Tamanho da Amostra	332
Modelo	Regressão Logística

O banco de dados a ser considerado possui 332 alunos, que responderam ao questionário no T2, sobre sua conclusão do curso superior. Apresentamos, na Tabela 126, a variável que mensura a conclusão curso, que é a variável que queremos modelar, descrita com variável resposta. Na Tabela 127, encontra-se o resumo das respostas: concluiu (sim ou não).

Tabela 127. Medida resumo da variável resposta.

<i>Não concluiu</i>	<i>Concluiu</i>
62	270

Apresentamos, na Tabela 127, as duas categorias em análise, alunos que não concluíram (62) e os que concluíram (270) e o seu gráfico de barras (Figura 18).

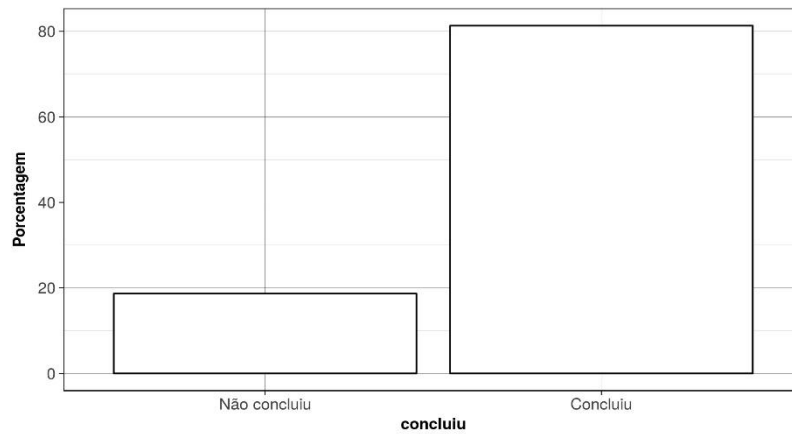


Figura 18. Gráfico de Barras da variável resposta conclusão do curso.

Ajustamos o Modelo Regressão Linear, que leva em consideração que a variável é binária, sim ou não. Primeiramente, ajustamos um modelo para cada uma das variáveis explicativas (sozinhas) a fim de determinar quais variáveis influenciam (por si só) a variável resposta. Apresentamos, na Tabela 128, os *P-valores* para o teste de significância do efeito de cada variável. O teste usado foi o Teste da Razão de Verossimilhanças entre o modelo sem nenhuma variável e o modelo com apenas a variável de interesse (Bolfarine & Sandoval, 2001). Todos os modelos ajustados foram Regressão Linear. Na Tabela 128, temos o *P-valor* para cada variável explicativa que possa influenciar a variável resposta concluiu o curso.

Tabela 128. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse conclusão do curso.

<i>Fator</i>	<i>MLE</i>	<i>P</i>
T_EOGC_AUTO_T1	0.84	0.35841
T_EOGC_IMPESSE_T1	0.19	0.65962
T_EOGC_CONTR_T1	2.70	0.10004
QSD_Comovocêpaga	10.69	0.3821
QSD_estadocivil	1.76	0.62449
QSD_renda_familia	5.88	0.01533*
QSD_Trab_há_anos	3.37	0.0664
QSD_filhos	0.40	0.52848
QSD_Moradia	2.47	0.64968
QSD_Formação_Mãe	3.06	0.54839
QSD_Formação_Pai	2.25	0.68918
QSD_Ensino_Médio	0.23	0.97239
QSD_Ensino_Médio_Publ_Priv	0.03	0.85634
QSD_escolheu_curso	2.54	0.11112
QSD_período	0.65	0.72077
QSD_primeiro_curso	1.97	0.16014
QSD_CONCLUIU_outro_superior	4.26	0.03892*
QSD_HORAS_ALÉM_AULA_CLASSE	5.96	0.20183
QSD_Gosta_curso	3.53	0.0602
QSD_RECOMENDARIA	1.94	0.16372
QSD_ESCOLHER_Universidade	0.23	0.63128
ETNIA_T1	0.03	0.99832
IDADE_T1	5.34	0.0208*
SEXO_T1	1.79	0.1805
T_ESV_T1	0.15	0.69691
T_PANAS_P_T1	2.44	0.11839
T_PANAS_N_T1	0.15	0.69903
T_BFI_EXTRO_T1	2.37	0.12396
T_BFI_NEURO_T1	0.80	0.37043
T_BFI_AMAB_T1	2.19	0.13893
T_BFI_ABERT_T1	0.31	0.57682
T_BFI_CONS_T1	1.29	0.25644
T_EAVA_AMB_T1	0.39	0.53
T_EAVA_CCURSO_T1	0.05	0.81562
T_EAVA_CESTU_T1	0.86	0.35257
T_EAVA_ATVNAO_T1	0.83	0.3625
T_EAVA_HABEST_T1	0.61	0.43645
T_EPSA_T1	8.66	0.00325*
EPSC_JF_Sucesso_comparado	15.46	0.00008*

*p < .05

Aplicamos um teste de significância de cada variável disponível e sua capacidade explicativa sobre a variável resposta considerada, conclusão do curso. Apresentam *P-valor* significativa, $p < .05$, as variáveis sociodemográficas (renda, idade e ter concluído outra faculdade), psicológicas (nenhuma), sucesso acadêmico subjetivo (percepção de sucesso acadêmico e sucesso acadêmico comparado) e bem-estar (nenhuma). Destacamos, na Tabela 129 o conjunto de variáveis que melhor explicam a variável resposta concluiu o curso.

Tabela 129. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para conclusão do curso.

<i>Variável</i>	<i>β</i>	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	3.21	1.69	1.90	0.0579
EPSC_JF_Sucesso_comparado	0.60	0.22	2.77	0.0060
QSD_renda_familia	-0.18	0.06	-2.98	0.0031
IDADE_T1	-0.06	0.02	-2.99	0.0030
T_BFI_EXTRO_T1	-0.11	0.05	-2.20	0.0283
T_EPSA_T1	0.06	0.03	1.80	0.0729

*p < .05

As variáveis presentes na Tabela 129 são aquelas que, de acordo com o modelo selecionado, mais influenciam, conjuntamente, a conclusão do curso. Isso quer dizer que, de acordo com o método de seleção de modelo escolhido, esse é o melhor.

O conjunto de variáveis que melhor explica a conclusão do curso (Tabela 129) é: sociodemográficas (idade, renda da família), psicológicas (personalidade – extroversão), sucesso acadêmico subjetivo (percepção de sucesso e sucesso comparado) e bem-estar (nenhuma). É interessante notar que o modelo identifica que a conclusão do curso é afetada por variáveis sociodemográficas (renda, idade do aluno), pela sua percepção de sucesso acadêmico e pela sua extroversão de forma conjunta.

Iremos considerar os grupos de variáveis de motivação, bem-estar, personalidade, psicológicas e sociodemográficas. As variáveis sociodemográficas consideradas são: renda família, trabalha há anos, formação da mãe, formação do pai, ensino médio público/privado, escolheu o curso, horas de estudo além da aula, etnia, idade e sexo. Na Tabela 130, encontram-se os modelos hierárquicos que apresentam melhor poder explicativo para a variável resposta concluiu o curso.

Tabela 130. Modelos Hierárquicos para conclusão do curso.

<i>Variáveis</i>	<i>Estatística</i>	<i>P</i>	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>
Nulo	0.00	1.00000	321.70	325.50
Motivação	6.89	0.075497	320.81	336.03
Bem-Estar	3.72	0.292807	323.97	339.19
Personalidade	10.17	0.070555	321.53	344.36
Psicológicas	25.68	0.007234	318.02	363.68
Sociodemográficas	31.71	0.062578	331.98	415.70
Sucesso Académico	18.12	0.011455	317.58	348.02

*p < .05

Dentre os grupos de variáveis, destacamos a que apresenta *P-valor* < .05, o sucesso académico e as psicológicas (Motivação, Personalidade e Bem-estar), sendo essa a hierarquia das variáveis analisadas, por meio do valor do AIC e BIC.

Conclusões acerca do Modelo 7: pelos modelos ajustados aos dados, observa-se que apenas as variáveis sociodemográficas e de sucesso académico subjetivo influenciam, sozinhas, a conclusão do curso. Isso evidencia que a conclusão do curso está relacionada com a percepção de sucesso do aluno e seu apoio familiar. De facto, os modelos hierárquicos identificam que o efeito de pelo menos uma variável do grupo psicológica (motivação, personalidade e bem-estar) e uma do sucesso académico é estatisticamente significativa e explicam a conclusão do curso.

Modelo 8: Sucesso académico subjetivo.

Elaboramos o Modelo 8 modelo para determinar, dentre as variáveis coletadas, quais são os fatores mais relevantes para o sucesso académico subjetivo, Escala de percepção de Sucesso Académico. Na presente análise, tratamos de determinar quais fatores de bem-estar (BE), de personalidade (P), de motivação (M) e sociodemográficos (SD) influenciam a percepção de sucesso académico. Referimos ao resumo do modelo proposto (Tabela 131) para análise das variáveis explicativas para o sucesso académico.

Tabela 131. Detalhes do Modelo 8 percepção de sucesso acadêmico.

Variável Resposta	T_EPSA_T1
Escala Var. Resp.	8 – 40
Transformação na Var. Resp.	Subtrair 8
Variáveis Explicativas	BE_T1, P, M e SD
Tamanho da Amostra	472
Modelo	Beta Binomial

O banco de dados a ser considerado possui 472 alunos (aqueles que não responderam ao questionário completamente foram excluídos da amostra), para apresentar a variável que mensura a percepção do sucesso acadêmico, que é a variável que queremos modelar, descrita com variável resposta (Tabela 131). Na Tabela 132, temos a estatística descritiva da variável resposta percepção de sucesso acadêmico.

Tabela 132. Medida resumo da variável resposta percepção de sucesso acadêmico (transformada).

<i>Mínimo</i>	<i>1o Quartil</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>3o Quartil</i>	<i>Máximo</i>
0	20	24	22.78	26	32

As estatísticas descritivas na Tabela 132 apresentam os valores 0 e 32, respectivamente o menor e o maior para a variável em análise. A Figura 19 mostra o histograma dessa variável.

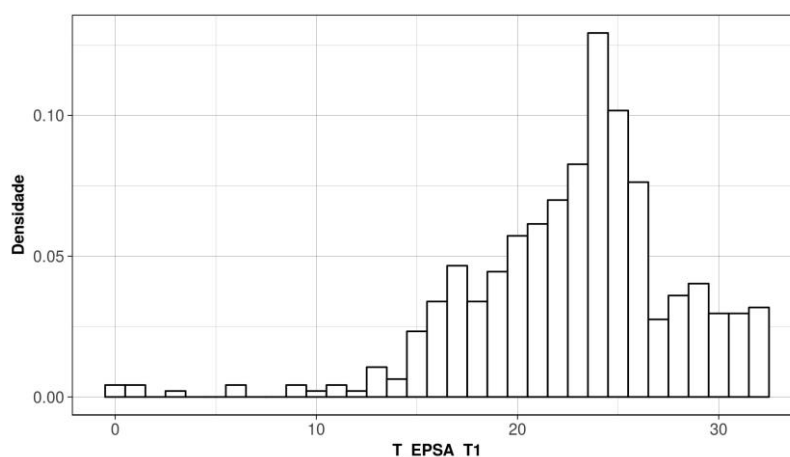


Figura 19 Histograma da variável resposta percepção de sucesso acadêmico (transformada).

Ajustamos o Modelo Beta Binomial. Diferentemente do Modelo Linear Normal (feito pelo SPSS), que modela apenas a média da variável resposta, o Modelo Beta Binomial modela dois parâmetros da distribuição da variável resposta: um parâmetro de posição ("média") e um parâmetro de escala ("variância"). Na Tabela 133, temos o *P*-valor para cada variável explicativa que possa influenciar a variável resposta percepção de sucesso acadêmico.

Tabela 133. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse para percepção de sucesso acadêmico.

<i>Fator</i>	<i>MLE</i>	<i>P</i>
T_EOGC_AUTO_T1	25.22	0.001*
T_EOGC_IMPESSE_T1	15.82	0.00007*
T_EOGC_CONTR_T1	0.38	0.53994
QSD_Comovocêpaga	12.01	0.28448
QSD_estadocivil	0.55	0.90687
QSD_renda_familia	3.51	0.06097
QSD_Trab_há_anos	0.01	0.9367
QSD_filhos	0.35	0.55643
QSD_Moradia	2.60	0.6273
QSD_Formação_Mãe	5.19	0.26812
QSD_Formação_Pai	4.35	0.36038
QSD_Ensino_Médio	2.60	0.45747
QSD_Ensino_Médio_Publ_Priv	0.09	0.76829
QSD_escolheu_curso	0.94	0.33279
QSD_período	11.72	0.00842*
QSD_primeiro_curso	0.35	0.55236
QSD_CONCLUIU_outro_superior	0.06	0.8105
QSD_HORAS_ALÉM_AULA_CLASSE	50.20	0.001*
QSD_Gosta_curso	45.52	0.001*
QSD_RECOMENDARIA	23.33	0.001*
QSD_ESCOLHER_Universidade	0.58	0.44773
ETNIA_T1	0.91	0.8238
IDADE_T1	0.90	0.34166
SEXO_T1	0.68	0.40991
T_ESV_T1	72.88	0.001*
T_PANAS_P_T1	111.22	0.001*
T_PANAS_N_T1	2.95	0.08604
T_BFI_EXTRO_T1	14.00	0.00018*
T_BFI_NEURO_T1	1.33	0.24813
T_BFI_AMAB_T1	5.77	0.01626*
T_BFI_ABERT_T1	19.61	0.00001*
T_BFI_CONS_T1	0.31	0.5754

*p < .05

Primeiramente, ajustamos um modelo para cada uma das variáveis explicativas (sozinhas) a fim de determinar quais variáveis influenciam (por si só) a variável resposta. Todos os modelos ajustados foram Beta Binomial. Aplicamos um teste de significância a $p < .05$ de cada variável disponível e sua capacidade explicativa sobre a

variável resposta considerada, a percepção do sucesso acadêmico. Apresentam *P-valor* significativa as variáveis sociodemográficas [período do curso (integral, manhã e noite), horas de estudo além da aula, gostar do curso, recomendar o curso], psicológicas (personalidade - extroversão, amabilidade, abertura à experiência e motivação - impessoal e autônoma) e bem-estar (satisfação com a vida e afetos positivos). Observamos que, dentre essas variáveis, temos três da personalidade, duas da motivação e quatro sociodemográficas.

Apresentamos as variáveis que modelam o parâmetro de posição (Tabela 134) e as variáveis que modelam o parâmetro de escala (Tabela 135), sendo este o conjunto de variáveis que melhor explica a variável resposta percepção de sucesso acadêmico.

Tabela 134. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para percepção de sucesso acadêmico.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-1.92	0.28	-6.81	0.0001
T_PANAS_P_T1	0.03	0.01	6.73	0.0001
QSD_Gosta_cursoNão	-0.82	0.15	-5.46	0.0001
T_ESV_T1	0.03	0.00	6.00	0.0001
QSD_HORAS_ALÉM11 a 15 h/semana	0.68	0.21	3.24	0.0013
QSD_HORAS_ALÉM+ 16 h/semana	0.56	0.17	3.36	0.0009
QSD_HORAS_ALÉM4 a 10 h/semana	0.37	0.09	4.10	0.0001
QSD_HORAS_ALÉMaté 4h/semana	0.13	0.08	1.63	0.1033
QSD_RECOMENDARIANão	-0.64	0.11	-5.55	0.0001
T_EOGC_AUTO_T1	0.01	0.00	2.06	0.0396
SEXO_T1FEM	0.11	0.06	1.74	0.0819

*p < .05

Tabela 135. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para percepção de sucesso acadêmico.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-3.73	0.50	-7.42	0.0001
T_ESV_T1	0.03	0.02	1.83	0.0676

*p < .05

As variáveis presentes (Tabelas 134 e 135) são aquelas que, de acordo com o modelo selecionado, mais influenciam, conjuntamente, a percepção do sucesso acadêmico. Isso quer dizer que, de acordo com o método de seleção de modelo escolhido, esse é o melhor. O conjunto de variáveis que melhor explica a percepção do sucesso acadêmico (Tabela 134 e 135) é: sociodemográficas (gostar do curso, recomendar o curso, sexo feminino, horas de estudo além das aulas), psicológicas (motivação autônoma) e bem-estar (satisfação com a vida e afetos positivos). É interessante notar que o modelo identifica que a percepção de sucesso acadêmico é afetada pela satisfação com a vida, pelos afetos positivos, pela motivação e pelo gostar do curso, bem como o sexo feminino e empenhar horas de estudo além das aulas.

Iremos considerar os grupos de variáveis de motivação, bem-estar, personalidade, psicológicas e sociodemográficas para a análise hierárquica. As variáveis sociodemográficas consideradas são: renda família, trabalha há anos, formação da mãe, formação do pai, ensino médio público/privado, escolheu o curso, horas de estudo além da aula, etnia, idade e sexo. Na Tabela 136, há os modelos hierárquicos que apresentam melhor poder explicativo para a variável resposta percepção de sucesso acadêmico.

Tabela 136. Modelos Hierárquicos para percepção de sucesso acadêmico.

<i>Variáveis</i>	<i>Estatística</i>	<i>P</i>	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>
Nulo	0.00	1.000000	2890.48	2898.80
Motivação	36.83	0.000001	2859.65	2880.44
Bem-Estar	147.18	0.000001	2749.30	2770.09
Personalidade	40.16	0.000001	2860.32	2889.42
Psicológicas	158.31	0.000001	2754.17	2808.21
Sociodemográficas	63.81	0.000003	2868.68	2964.29

*p < .05

Identificamos que pelo menos uma variável de cada grupo (Tabela 136) influencia a variável resposta. As variáveis ordenadas são: bem-estar, psicológicas (motivação, personalidade e bem-estar), motivação, personalidade e sociodemográficas. O grupo bem-estar é o que possui o menor AIC e BIC e, logo, é o grupo que melhor explica a variável resposta dentre os grupos de variáveis.

Conclusões acerca do Modelo 8: pelos modelos ajustados aos dados, observa-se que há variáveis de todos os grupos de interesse que influenciam, sozinhas, a percepção de sucesso acadêmico. Isso evidencia que a percepção de sucesso está relacionada tanto com o bem-estar, com as variáveis psicológicas, com a motivação, com a personalidade e finalmente com as variáveis sociodemográficas. De facto, os modelos hierárquicos confirmam que o efeito de pelo menos uma variável de cada grupo é estatisticamente significativa. Dentre os grupos de variáveis interesse, as variáveis do bem-estar são mais significativas que todas as outras e as que melhor explicam a variável resposta.

Modelo 9: Sucesso acadêmico comparado.

Elaboramos o Modelo 9 para determinar, dentre as variáveis coletadas, quais são os fatores mais relevantes para o sucesso acadêmico subjetivo, Percepção de Sucesso Acadêmico Comparado. Na presente análise, tratamos de determinar quais fatores de bem-estar (BE), de personalidade (P), de motivação (M) e sociodemográficos (SD) influenciam essa variável. Na Tabela 137, temos o resumo do modelo proposto para análise das variáveis explicativas para o sucesso acadêmico comparado.

Tabela 137. Detalhes do Modelo 9 Sucesso acadêmico comparado.

Variável Resposta	EPSC_JF_Sucesso_comparado
Escala Var. Resp.	1 – 5 Discreta
Transformação na Var. Resp.	Nenhuma
Variáveis Explicativas	BE_T1, P, M e SD
Tamanho da Amostra	401
Modelo	Regressão Logística Ordinal

A Regressão Logística Ordinal (CumulativeLinkModel) leva em consideração a natureza ordinal da variável e com poucas categorias. Para ajustar tal modelo, foi usado o pacote ordinal do R (Christensen, 2015b; Team, 2017). O banco de dados a ser considerado possui 401 alunos e apresenta a variável que mensura a percepção do sucesso acadêmico comparado, que é a variável que queremos modelar, descrita com

variável resposta, organizada em cinco categorias, considerando as respostas dos alunos (Tabela 137).

A Tabela 138 aponta o resumo de respostas por categorias para a resposta percepção de sucesso acadêmico comparado.

Tabela 138. Medida resumo da variável resposta.

<i>Categorias</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Número de Estudantes	4	29	167	163	38

Apresentamos, na Tabela 138, a dispersão das respostas pelas categorias disponíveis e o seu histograma (Figura 20). Os valores estão entre 1 e 5, pois referem-se às respostas coletadas por meio do questionário.

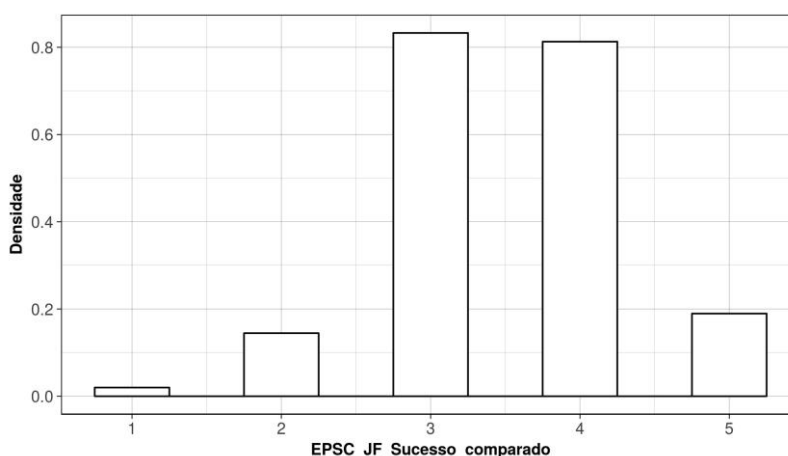


Figura 20. Histograma da variável resposta percepção de sucesso comparado.

Ajustamos o Modelo Logística Ordinal, que leva em consideração que a variável é ordinal (1, 2, 3, 4 e 5). Revelamos, na Tabela 139, os *P-valores* para o teste de significância do efeito de cada variável. O teste usado foi o Teste da Razão de Verossimilhanças entre o modelo sem nenhuma variável e o modelo com apenas a variável de interesse (Bolfarine & Sandoval, 2001). Todos os modelos ajustados foram Logística Ordinal.

Revelamos, na Tabela 139, o *P-valor* para cada variável explicativa que pode influenciar a variável resposta percepção do sucesso comparado.

Tabela 139. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse para a percepção de sucesso comparado.

<i>Fator</i>	<i>MLE</i>	<i>P</i>
T_EOGC_AUTO_T1	4.62	0.03161*
T_EOGC_IMPESS_T1	0.49	0.48211
T_EOGC_CONTR_T1	0.35	0.55253
QSD_Comovocêpaga	13.65	0.18979
QSD_estadocivil	0.37	0.8313
QSD_renda_familia	2.34	0.1259
QSD_Trab_há_anos	0.08	0.77441
QSD_filhos	1.13	0.287
QSD_Moradia	2.54	0.63809
QSD_Formação_Mãe	5.64	0.22776
QSD_Formação_Pai	3.38	0.49684
QSD_Ensino_Médio	1.83	0.60878
QSD_Ensino_Médio_Publ_Priv	4.13	0.04218*
QSD_escolheu_curso	4.25	0.03917*
QSD_período	8.30	0.04025*
QSD_primeiro_curso	0.39	0.53334
QSD_CONCLUIU_outro_superior	0.17	0.67989
QSD_HORAS_ALÉM_AULA_CLASSE	26.09	0.00003*
QSD_Gosta_curso	13.43	0.00025*
QSD_RECOMENDARIA	0.18	0.67169
QSD_ESCOLHER_Universidade	0.16	0.69203
ETNIA_T1	5.13	0.16272
IDADE_T1	0.84	0.35817
SEXO_T1	0.01	0.91022
T_ESV_T1	12.95	0.00032*
T_PANAS_P_T1	23.58	0.001*
T_PANAS_N_T1	1.22	0.26842
T_BFI_EXTRO_T1	4.62	0.03168*
T_BFI_NEURO_T1	0.03	0.85273
T_BFI_AMAB_T1	2.44	0.11835
T_BFI_ABERT_T1	12.97	0.00032*
T_BFI_CONS_T1	0.10	0.74735
MédiadeMédia1	50.72	0.001*

*p < .05

Aplicamos um teste de significância a cada variável disponível e sua capacidade explicativa sobre a variável resposta considerada, a percepção do sucesso acadêmico comparado. Apresentam *P-valor* significativa as variáveis sociodemográficas (ensino médio público/privado, escolheu o curso, período, horas de estudo além da aula, gostar

do curso), psicológicas (personalidade – extroversão, abertura à experiência, motivação autônoma), sucesso acadêmico objetivo (nota) e bem-estar (satisfação com a vida e afetos positivos). Pontuamos que, dentre essas variáveis, temos duas da personalidade, uma da motivação, as notas e cinco sociodemográficas. Apresentamos (Tabela 140) as variáveis que modelam o parâmetro de posição e o melhor conjunto explicativo para a percepção do sucesso acadêmico comparado.

Tabela 140. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para percepção de sucesso acadêmico comparado.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
MédiadeMédia1	0.85	0.12	6.88	0.001
T_PANAS_P_T1	0.05	0.02	3.11	0.001
QSD_períodoManhã	-1.52	0.54	-2.81	0.010
QSD_períodoNoite	-1.23	0.44	-2.80	0.010
QSD_períodoTarde	-3.55	1.84	-1.93	0.050
QSD_Gosta_cursoNão	-1.68	0.66	-2.54	0.010
QSD_renda_familia	0.09	0.04	2.09	0.040
T_BFI_ABERT_T1	0.05	0.02	1.98	0.050

*p < .05

As variáveis presentes (Tabela 140) são aquelas que, de acordo com o modelo selecionado, mais influenciam, conjuntamente, a percepção do sucesso acadêmico comparado. Isso quer dizer que, de acordo com o método de seleção de modelo escolhido, esse é o melhor. O conjunto de variáveis que melhor explica a percepção do sucesso comparado é: sociodemográficas (gostar do curso, o período do curso e a renda da família), sucesso acadêmico objetivo (notas), da personalidade (abertura à experiência) e bem-estar (afetos positivos). É interessante notar que o modelo identifica que a percepção de sucesso comparado é afetada por variáveis de ordem financeira, pelas notas, pelo período de realização do curso e por sentimentos positivos.

Iremos considerar os grupos de variáveis de motivação, bem-estar, personalidade, psicológicas e sociodemográficas. As variáveis sociodemográficas consideradas são: renda família, trabalha há anos, formação da mãe, formação do pai, ensino médio público/privado, escolheu o curso, horas de estudo além da aula, etnia, idade e sexo. No âmbito dos modelos hierárquicos (Tabela 141) apresentamos as

variáveis que apresentam melhor poder explicativo para a variável resposta Percepção de sucesso académico comparado.

Tabela 141. Modelos Hierárquicos para percepção de sucesso académico comparado.

<i>Variáveis</i>	<i>Estatística</i>	<i>P</i>	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>
Nulo	0.00	1.000000	962.33	978.31
Motivação	4.90	0.179487	963.44	991.40
Bem-Estar	28.66	0.000003	939.68	967.63
Personalidade	15.75	0.007596	956.58	992.53
Psicológicas	35.18	0.000231	949.15	1009.06
Sociodemográficas	51.20	0.000248	953.13	1052.98
MédiadeMédia1	50.72	0.000001	913.61	933.58

* $p < .05$

Identificamos (Tabela 141) que pelo menos uma variável de cada grupo influencia a variável resposta. Para explicar a percepção de sucesso académico comparado, revelamos a seguinte ordem: notas, bem-estar, psicológicas (motivação, bem-estar, personalidade), sociodemográficas e personalidade. Entretanto, as variáveis da motivação ficam excluídas desse modelo conforme indica seu *p-valor*.

Conclusões acerca do Modelo 9: pelos modelos ajustados aos dados, observa-se que há variáveis de todos os grupos de interesse que influenciam, sozinhas, a percepção de sucesso comparado. Isso evidencia que a percepção de sucesso académico está relacionada tanto com variáveis personalidade, como com bem-estar, variáveis sociodemográficas e notas. De facto, os modelos hierárquicos confirmam que o efeito de pelo menos uma variável de cada grupo é estatisticamente significativo. Dentre os grupos de variáveis interesse, as notas são mais significativas que as psicológicas e as sociodemográficas. Entre o grupo de variáveis psicológicas, as do bem-estar são as mais significativas a relacionar-se com a percepção de sucesso comparado.

Modelo 10: Sucesso na carreira objetivo (Tempo 1).

Elaboramos o Modelo 10 para determinar, dentre as variáveis coletadas, quais são os fatores mais relevantes para o sucesso na carreira objetivo no Tempo 1. Na presente análise, tratamos de determinar quais fatores de bem-estar (BE), de personalidade (P), de motivação (M), sociodemográficos (SD) e de desempenho acadêmico objetivo (N) e subjetivo (SA) influenciam essa variável. Nessa análise, o desempenho acadêmico subjetivo (EAVA e EPSA) e o sucesso de carreira (SC), medido pela Escala de percepção de Sucesso na Carreira (Luciano Venelli Costa, 2010). Temos, na Tabela 142, o resumo do modelo proposto para análise das variáveis explicativas para o sucesso na carreira objetivo Tempo 1.

Tabela 142. Detalhes do Modelo 10 sucesso na carreira objetivo Tempo 1.

Variável Resposta	T_EPSC_objb_T1
Escala Var. Resp.	9 – 90
Transformação na Var. Resp.	Subtrair 9
Variáveis Explicativas	BE_T1, P, M, N, SA e SD
Tamanho da Amostra	401
Modelo	Binomial Negativa Tipo II Truncada

O banco de dados a ser considerado possui 401 alunos. Apresentamos, na Tabela 142, a variável que mensura a percepção de sucesso objetivo na carreira, que é a variável que queremos modelar, descrita com variável resposta. Na Tabela 143, temos a estatística descritiva da variável resposta sucesso na carreira objetivo (SCO) Tempo 1.

Tabela 143. Medida resumo da variável resposta SCO Tempo 1 (transformada).

<i>Mínimo</i>	<i>1o Quartil</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>3o Quartil</i>	<i>Máximo</i>
0	34	45	44.85	59	81

Destacamos algumas estatísticas descritivas (Tabela 143) sobre a variável resposta transformada e o seu histograma (Figura 21). Os valores estão entre 0 e 81, pois referem-se às respostas coletadas por meio do questionário.

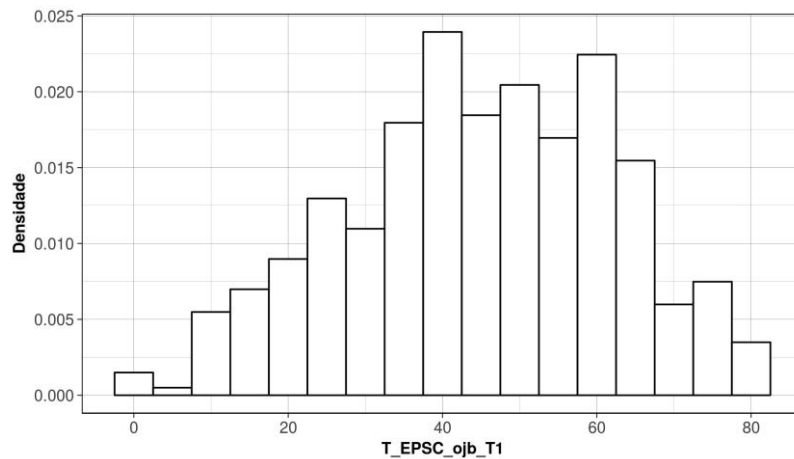


Figura 21. Histograma da variável SCO T1 (transformada).

Ajustamos o Modelo Binomial Negativa Truncada II. Diferentemente do Modelo Linear Normal (feito pelo SPSS), que modela apenas a média da variável resposta, o Modelo Beta Binomial Negativa Truncada II modela dois parâmetros da distribuição da variável resposta: um parâmetro de posição ("média") e um parâmetro de escala ("variância"). Dessa forma, ajustamos um modelo para cada uma das variáveis explicativas (sozinhas) a fim de determinar quais variáveis influenciam (por si só) a variável resposta. Apresentamos os *P-valores* (Tabela 144) para o teste de significância do efeito de cada variável. O teste usado foi o Teste da Razão de Verossimilhanças. Todos os modelos ajustados foram Binomial Negativa Truncada II (Bolfarine & Sandoval, 2001).

Na Tabela 144, temos o *P-valor* para cada variável explicativa, que pode influenciar a variável resposta Percepção de sucesso na carreira objetivo Tempo 1.

Tabela 144. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse ao SCO Tempo 1.

<i>Fator</i>	<i>MLE</i>	<i>P</i>
T_EOGC_AUTO_T1	0.53	0.46473
T_EOGC_IMPESS_T1	3.10	0.07832
T_EOGC_CONTR_T1	0.33	0.56295
QSD_estadocivil	0.69	0.7079
QSD_renda_familia	12.78	0.00035*
QSD_Trab_há_anos	6.75	0.00938*
QSD_filhos	0.07	0.78613
QSD_Moradia	6.80	0.14686
QSD_Formação_Mãe	7.51	0.11114
QSD_Formação_Pai	8.10	0.08782
QSD_Ensino_Médio	9.15	0.02739*
QSD_Ensino_Médio_Publ_Priv	1.28	0.25806
QSD_escolheu_curso	3.26	0.07118
QSD_período	5.01	0.17136
QSD_primeiro_curso	0.33	0.56638
QSD_CONCLUIU_outro_superior	0.01	0.9097
QSD_HORAS_ALÉM_AULA_CLASSE	5.96	0.20225
QSD_Gosta_curso	4.35	0.03705*
QSD_RECOMENDARIA	0.70	0.40273
QSD_ESCOLHER_Universidade	0.34	0.56094
ETNIA_T1	4.23	0.23781
IDADE_T1	0.00	0.97599
SEXO_T1	0.09	0.76729
T_ESV_T1	102.69	0.001*
T_PANAS_P_T1	18.14	0.00002*
T_PANAS_N_T1	12.88	0.00033*
T_EAVA_AMB_T1	3.49	0.06191
T_EAVA_CCURSO_T1	7.10	0.00771*
T_EAVA_CESTU_T1	0.67	0.41258
T_EAVA_ATVNAO_T1	0.63	0.42751
T_EAVA_HABEST_T1	10.09	0.00149*
MédiadeMédia1	5.00	0.02537*
T_EPSA_T1	26.17	0.001*
EPSC_JF_Sucesso_comparado	10.81	0.00101*
T_BFI_EXTRO_T1	1.97	0.16021
T_BFI_NEURO_T1	5.33	0.02097*
T_BFI_AMAB_T1	1.19	0.27539
T_BFI_ABERT_T1	1.48	0.2237
T_BFI_CONS_T1	0.02	0.89576
QSD_Comovocêpaga	24.48	0.00361

*p < .05

Aplicamos um teste de significância a $p < .05$ de cada variável disponível e sua capacidade explicativa sobre a variável resposta considerada, sucesso na carreira objetivo. Apresentam *P-valor* significativa as variáveis sociodemográficas [renda da família, tempo de trabalho, ensino médio (tipo), gostar do curso], psicológicas (personalidade - neuroticismo), sucesso acadêmico (objetivo - notas, subjetivo - compromisso com o curso, habilidade do estudante, percepção de sucesso acadêmico,

sucesso comparado) e bem-estar (satisfação com a vida, afetos positivos e negativos), todas destacadas com asterisco (Tabela 144). Observamos que, dentre essas variáveis, temos uma da personalidade, nenhuma da motivação, bem-estar subjetivo e quatro sociodemográficas. Apresentamos as variáveis que modelam o parâmetro de posição (Tabela 145) e as variáveis que modelam o parâmetro de escala (Tabela 146). Identificamos (Tabelas 145 e 146) o melhor conjunto explicativo para o Sucesso na carreira objetivo Tempo 1.

Tabela 145. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para SCO T1.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	3.12	0.37	8.44	0.0001
T_ESV_T1	0.02	0.00	4.45	0.0001
T_EAVA_CCURSO_T1	0.03	0.01	4.00	0.0001
QSD_Ensino_MédioNormal	-0.84	0.31	-2.72	0.0068
QSD_Ensino_MédioSupletivo	-0.52	0.34	-1.54	0.1232
QSD_Ensino_Md_Téc/Profis.	-0.83	0.31	-2.68	0.0076
QSD_Trab_há_anos	0.04	0.01	2.82	0.0051
T_EPSA_T1	0.01	0.00	1.86	0.0638
T_PANAS_N_T1	-0.00	0.00	-1.69	0.0913
QSD_renda_familia	0.02	0.01	2.03	0.0434

*p < .05

Tabela 146. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para SCO T1.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	4.72	0.66	7.20	0.0001
T_ESV_T1	-0.07	0.02	-3.85	0.0001
QSD_HORAS_ALÉM 16 h/semana	-1.05	0.60	-1.76	0.0795
QSD_HORAS_ALÉM 4 a 10 h/semana	-0.48	0.47	-1.03	0.3050
QSD_HORAS_ALÉM até 4h/semana	-1.42	0.46	-3.09	0.0021
QSD_HORAS_ALÉM Não estudo fora da aula	-1.08	0.49	-2.18	0.0301
QSD_ESCOLHER_Universidade Não	-0.71	0.33	-2.18	0.0295

*p < .05

As variáveis identificadas (Tabelas 145 e 146) são aquelas que, de acordo com o modelo selecionado, mais influenciam, conjuntamente, o Sucesso na carreira - objetivo.

Isso quer dizer que, de acordo com o método de seleção de modelo escolhido, esse é o melhor. O conjunto de variáveis (Tabela 145 e 146) que melhor explica o sucesso na carreira objetivo no Tempo 1 (durante a faculdade) é: sociodemográficas (renda da família, tempo de trabalho, modalidade do ensino médio, horas de estudo além da aula e escolher a universidade), psicológicas (nenhuma), bem-estar (satisfação com a vida, afetos negativos) e sucesso acadêmico subjetivo (compromisso com o curso e o sucesso acadêmico). É interessante notar que o modelo identifica que o sucesso na carreira objetivo no Tempo 1 é afetado pelo compromisso com o curso, pela percepção do aluno de alcançar melhores resultados, pela satisfação com a vida e por afetos negativos e por variáveis financeiras, como a renda da família e a modalidade de ensino médio (tradicional, EJA, supletivo, técnico).

Por fim, iremos comparar modelos que contêm as variáveis dos grupos de interesse, a fim de se obterem evidências sobre o grupo de variáveis que mais influencia a variável resposta. A comparação entre os modelos (Tabela 147) de interesse foi realizada pelo Teste da Razão de Verossimilhanças, que testa se pelo menos uma variável do grupo de interesse influencia a variável resposta e a coluna *P-Valor* e o *P-valor* de tal teste. Se o *P-valor* é menor do que $p < .05$, concluímos, a uma significância de $p < .05$, que pelo menos uma das variáveis explicativas do grupo influencia a variável resposta.

Tabela 147. Modelos Hierárquicos para o SCO Tempo 1.

<i>Variáveis</i>	<i>Estatística</i>	<i>P</i>	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>
Nulo	0.00	1.000000	3440.81	3448.80
Motivação	5.22	0.156316	3441.59	3461.56
Bem-Estar	108.83	0.000001	3337.99	3357.96
Personalidade	14.72	0.011639	3436.10	3464.05
Psicológicas	115.03	0.000001	3347.78	3399.70
Sociodemográficas	40.59	0.006360	3442.26	3534.12
Sucesso Acadêmico	35.18	0.000025	3421.63	3461.57

* $p < .05$

Concluímos que pelo menos uma variável (Tabela 147) de cada grupo influencia a variável resposta, a uma significância de $p < .05$, exceto as variáveis de motivação, que

apresentam *P-valor* superior. Destacamos a seguinte ordem para as variáveis: bem-estar, psicológicas (motivação, personalidade e bem-estar), sucesso acadêmico e sociodemográficas, ordenadas por apresentarem os menores AIC e BIC. Dentre os três grupos de variáveis psicológicas, o grupo bem-estar é o que possui o menor AIC e BIC e, logo, é o grupo que melhor explica a variável resposta dentre as psicológicas.

Conclusões acerca do Modelo 10: pelos modelos ajustados aos dados, observa-se que há variáveis de todos os grupos de interesse que influenciam, sozinhas, as condições para o estudo, exceto da motivação. Isso evidencia que o sucesso objetivo na carreira está relacionado tanto com variáveis psicológicas, quanto com variáveis sociodemográficas e de sucesso acadêmico subjetivo. De facto, os modelos hierárquicos confirmam que o efeito de pelo menos uma variável de cada grupo é estatisticamente significativa. Dentre os grupos de variáveis de interesse, as variáveis do bem-estar são mais significativas que as de sucesso acadêmico, personalidade e sociodemográficas. Entre as psicológicas, as do bem-estar são o grupo mais significativo a relacionar-se com o sucesso objetivo na carreira no Tempo 1 e o que melhor explica a variável em estudo.

Modelo 11: Sucesso na carreira subjetivo (Tempo 1).

Elaboramos o Modelo 11 para determinar quais fatores de bem-estar, de personalidade, de motivação, sociodemográficos e de desempenho acadêmico influenciam o sucesso na carreira subjetivo durante o curso superior, sendo que tal sucesso é medido por meio de um instrumento validado para tal fim. O banco de dados a ser considerado possui 401 alunos para a variável que mensura o (Tabela 148) Sucesso na carreira subjetivo do aluno, que é a variável que queremos modelar, chamada daqui para frente de variável resposta.

O resumo do Modelo 11 é apresentado na Tabela 148 com suas variáveis explicativas para o sucesso na carreira subjetivo Tempo 1.

Tabela 148. Detalhes do Modelo 11 sucesso na carreira subjetivo Tempo 1.

Variável Resposta	T_EPSC_sub_T1
Escala Var. Resp.	35 – 350
Transformação na Var. Resp.	Subtrair 35
Variáveis Explicativas	BE_T1, P, M, SA, N e SD
Tamanho da Amostra	401
Modelo	Beta Binomial

Na Tabela 149, temos a estatística descritiva da variável resposta sucesso na carreira subjetivo (SCS) Tempo 1.

Tabela 149. Medida resumo da variável resposta SCS Tempo 1 (transformada).

<i>Mínimo</i>	<i>1o Quartil</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>3o Quartil</i>	<i>Máximo</i>
1	189	221	215.56	250	305

Os fatores de interesse para esse modelo são os de bem-estar (Tempo 1), de personalidade, de motivação, sociodemográficos e de sucesso acadêmico (Tabela 148), que chamaremos de variáveis explicativas. O objetivo da análise estatística será determinar se cada variável explicativa influencia, sozinha, a variável resposta; qual conjunto de variáveis resposta explica melhor. A Tabela 149 apresenta algumas estatísticas descritivas sobre a variável resposta transformada, e a Figura 22 apresenta o seu histograma.

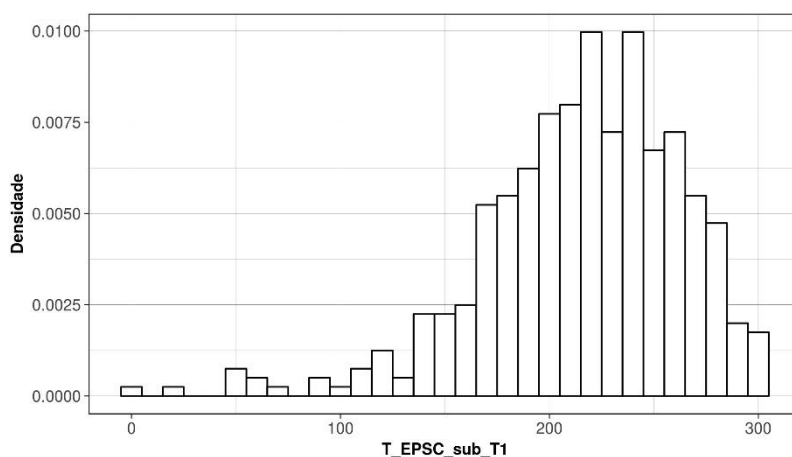


Figura 22. Histograma da variável resposta SCS Tempo 1 (transformada).

Ajustamos o Modelo Beta Binomial. Esse modelo leva em consideração que a variável é discreta entre 1 e 305. Diferentemente do Modelo Linear Normal (feito pelo SPSS), que modela apenas a média da variável resposta, o modelo Beta Binomial modela dois parâmetros da distribuição da variável resposta: um parâmetro de posição ("média") e um parâmetro de escala ("variância"). Todos os modelos ajustados foram Beta Binomial (Bolfarine & Sandoval, 2001). Na Tabela 150, mostramos o *P-valor* para cada variável explicativa que pode influenciar a variável resposta sucesso na carreira subjetivo Tempo 1.

Tabela 150. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse SCS T1.

<i>Fator</i>	<i>MLE</i>	<i>P</i>
T_EOGC_AUTO_T1	27.11	0.001*
T_EOGC_IMPESSE_T1	21.54	0.001*
T_EOGC_CONTR_T1	1.05	0.30493
QSD_Comovocêpaga	8.59	0.57133
QSD_estadocivil	0.02	0.99231
QSD_renda_familia	10.44	0.00123*
QSD_Trab_há_anos	20.90	0.001*
QSD_filhos	0.40	0.52457
QSD_Moradia	3.37	0.49837
QSD_Formação_Mãe	8.30	0.08122
QSD_Formação_Pai	10.54	0.03222*
QSD_Ensino_Médio	10.11	0.01764*
QSD_Ensino_Médio_Publ_Priv	0.26	0.61105
QSD_escolheu_curso	6.71	0.0096*
QSD_período	6.56	0.08734
QSD_primeiro_curso	0.48	0.48949
QSD_CONCLUIU_outro_superior	0.93	0.33475
QSD_HORAS_ALÉM_AULA_CLASSE	9.30	0.05402
QSD_Gosta_curso	19.12	0.0005*
QSD_RECOMENDARIA	1.23	0.26798
QSD_ESCOLHER_Universidade	0.82	0.36504
ETNIA_T1	4.88	0.18063
IDADE_T1	0.97	0.32388
SEXO_T1	0.14	0.71278
T_ESV_T1	93.08	0.001*
T_PANAS_P_T1	53.08	0.001*
T_PANAS_N_T1	22.03	0.001*
T_EAVA_AMB_T1	3.41	0.06485
T_EAVA_CCURSO_T1	13.96	0.00019*
T_EAVA_CESTU_T1	0.30	0.58624
T_EAVA_ATVNAO_T1	0.27	0.60272
T_EAVA_HABEST_T1	28.02	0.001*
MédiadeMédia1	4.91	0.02668*
T_EPSA_T1	55.50	0.001*
EPSC_JF_Sucesso_comparado	19.63	0.0005*
T_BFI_EXTRO_T1	15.13	0.0004*
T_BFI_NEURO_T1	3.57	0.05873
T_BFI_AMAB_T1	20.73	0.0005*
T_BFI_ABERT_T1	22.52	0.001*
T_BFI_CONS_T1	0.81	0.36735

*p < .05

Observamos que, dentre essas variáveis que individualmente explicam a variável percepção de sucesso subjetivo na carreira, temos as variáveis sociodemográficas (renda da família, tempo de trabalho, formação do pai, tipo do ensino médio, escolher o curso e gostar do curso), psicológicas (personalidade - extroversão, amabilidade e abertura à experiência, motivação - autônoma e impessoal), bem-estar (satisfação com a vida, afetos positivos e negativos), sucesso acadêmico subjetivo (compromisso com o curso, habilidade do estudante, percepção de sucesso acadêmico e sucesso acadêmico

comparado) e sucesso acadêmico objetivo (notas). Conhecidas as variáveis que, sozinhas, influenciam a variável resposta, determinamos qual é o grupo de variáveis que, conjuntamente, mais influencia a variável resposta. Apresentamos as variáveis que modelam o parâmetro de posição (Tabela 151) e as variáveis que modelam o parâmetro de escala (Tabela 152). Em seguida, temos o conjunto de variáveis que melhor explicam a variável resposta sucesso na carreira subjetivo Tempo 1.

Tabela 151. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para o SCS T1.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-1.59	0.56	-2.86	0.0045
T_ESV_T1	0.03	0.00	6.88	0.0001
T_PANAS_P_T1	0.02	0.00	3.87	0.0001
QSD_Trab_há_anos	0.09	0.02	4.93	0.0001
T_EAVA_CCURSO_T1	0.05	0.01	4.48	0.0001
T_PANAS_N_T1	-0.01	0.00	-3.08	0.0022
T_BFI_AMAB_T1	0.03	0.01	3.26	0.0012
QSD_Ensino_MédioNormal	-0.70	0.36	-1.95	0.0520
QSD_Ensino_MédioSupletivo	-0.37	0.40	-0.92	0.3556
QSD_Ensino_MédioTécnico	-0.63	0.36	-1.73	0.0836
T_EOGC_IMPESST1	-0.01	0.00	-2.02	0.0437
QSD_Gosta_cursoNão	-0.36	0.17	-2.10	0.0362
T_BFI_NEURO_T1	-0.02	0.01	-2.47	0.0139
QSD_períodoManhã	-0.19	0.17	-1.12	0.2650
QSD_períodoNoite	-0.28	0.15	-1.87	0.0621
QSD_períodoTarde	-0.02	0.45	-0.04	0.9650
T_EOGC_AUTO_T1	0.01	0.00	2.38	0.0178

*p < .05

Tabela 152. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para a SCS T1.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-5.45	0.70	-7.76	0.0001
QSD_Trab_há_anos	-0.18	0.05	-3.80	0.0002
T_BFI_AMAB_T1	0.05	0.02	2.11	0.0358
T_PANAS_N_T1	0.02	0.01	2.43	0.0154
T_BFI_NEURO_T1	0.04	0.02	1.75	0.0817

*p < .05

As variáveis presentes (Tabelas 151 e 152) são aquelas que, de acordo com o modelo selecionado, mais influenciam, conjuntamente, o sucesso na carreira subjetivo. Isso quer dizer que, de acordo com o método de seleção de modelo escolhido, esse é o melhor. O conjunto de variáveis que melhor explica o sucesso subjetivo na carreira durante a faculdade (Tabela 151 e 152) é: sociodemográficas (tempo de trabalho, modalidade de ensino médio, gostar do curso, período que realizou o curso), psicológicas (personalidade – amabilidade e neuroticismo, motivação – impessoal e autônoma), bem-estar (satisfação com a vida, afetos positivos e negativos) e sucesso acadêmico subjetivo (compromisso com o curso). É interessante notar que o modelo identifica que o sucesso subjetivo na carreira durante a faculdade não é afetado por variáveis financeiras, mas pelo bem-estar, pela motivação autônoma e impessoal, pelo neuroticismo e amabilidade e pelo compromisso com o curso.

Iremos considerar os grupos de variáveis de motivação, bem-estar, personalidade, psicológicas e sociodemográficas. As variáveis sociodemográficas consideradas são: renda família, trabalha há anos, formação da mãe, formação do pai, ensino médio público/privado, escolheu o curso, horas de estudo além da aula, etnia, idade e sexo. Na Tabela 153, há os modelos hierárquicos que apresentam melhor poder explicativo para a variável resposta Percepção de sucesso na carreira subjetivo Tempo 1.

Tabela 153. Modelos Hierárquicos para SCS Tempo 1.

<i>Variáveis</i>	<i>Estatística</i>	<i>P</i>	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>
Nulo	0.00	1.000000	4244.97	4252.96
Motivação	50.09	0.000001	4200.88	4220.85
Bem-Estar	130.78	0.000001	4120.20	4140.17
Personalidade	65.53	0.000001	4189.44	4217.40
Psicológicas	176.39	0.000001	4090.59	4142.51
Sociodemográficas	71.50	0.000001	4215.48	4307.34
Sucesso Acadêmico	77.12	0.000001	4183.85	4223.79

*p < .05

Identificamos que pelo menos uma variável de cada grupo (Tabela 153) influencia a variável resposta, a uma significância de $p < .05$. Pela ordem, temos variáveis psicológicas (motivação, personalidade e bem-estar), variáveis de bem-estar, variáveis

de sucesso acadêmico, personalidade, motivação e variáveis sociodemográficas para explicar o sucesso na carreira – subjetivo. O conjunto de variáveis psicológicas é o que possui o menor AIC e BIC e, logo, é o grupo que melhor explica a variável resposta. Dentro do grupo de variáveis psicológicas, o Bem-estar é o que possui o menor AIC e BIC.

Conclusões acerca do Modelo 11: pelos modelos ajustados aos dados, observa-se que há variáveis de todos os grupos de interesse que influenciam, sozinhas, a percepção de sucesso subjetivo. Isso evidencia que o sucesso subjetivo está relacionado tanto com variáveis psicológicas, quanto com variáveis sociodemográficas e de sucesso acadêmico. De facto, os modelos hierárquicos confirmam que o efeito de pelo menos uma variável de cada grupo é estatisticamente significativa. Dentre os grupos de variáveis interesse, o conjunto de variáveis psicológicas é mais significativo; entre as psicológicas, as do bem-estar são o grupo mais significativo.

Modelo 12: Sucesso na carreira equilíbrio entre vida e trabalho (T1).

Elaboramos o Modelo 12 para determinar quais fatores de bem-estar, de personalidade, de motivação, sociodemográficos e de desempenho acadêmico influenciam no equilíbrio vida e trabalho durante o curso superior, sendo que tal equilíbrio é medido objetivamente por meio de um instrumento validado para tal fim (Luciano Venelli Costa, 2010). A variável que mensura o equilíbrio entre vida e trabalho do aluno será a variável que iremos modelar. Seu banco de dados apresenta 401 alunos (Tabela 154). A seguir, temos o resumo do modelo proposto para análise das variáveis explicativas para equilíbrio vida e trabalho (EVT) Tempo 1.

Tabela 154. Detalhes do Modelo 12 para o equilíbrio vida e trabalho Tempo 1.

Variável Resposta	T_EPSC_equilivida_T1
Escala Var. Resp.	4 – 40
Transformação na Var. Resp.	Subtrair 4
Variáveis Explicativas	BE_T1, P, M, SA, N e SD
Tamanho da Amostra	401
Modelo	Beta Binomial

Na Tabela 155, há estatística descritiva da variável resposta sucesso na carreira equilíbrio vida e trabalho (EVT) Tempo 1.

Tabela 155. Medida resumo da variável resposta para EVT Tempo 1 (transformada).

<i>Mínimo</i>	<i>1o Quartil</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>3o Quartil</i>	<i>Máximo</i>
3	21	26	24.91	30	36

Os fatores de interesse para esse modelo são os de bem-estar (Tempo 1), de personalidade, de motivação, sociodemográficos e de sucesso acadêmico (Tabela 154), que chamaremos de variáveis explicativas. O objetivo da análise estatística será determinar se cada variável explicativa influencia sozinha a variável resposta; qual conjunto de variáveis resposta explica melhor. Para fins dessa análise, iremos fazer uma transformação na variável resposta, subtraindo 4 dela. Assim, temos uma nova variável que varia de 3 a 36 e que, do ponto de vista estatístico, é muito mais fácil de modelar. Os resultados obtidos para a variável transformada podem ser usados para a variável original, i.e., transformar a variável não traz mudanças do ponto de vista prático. Apresentamos algumas estatísticas descritivas sobre a variável resposta transformada (Tabela 155) e o seu histograma (Figura 23).

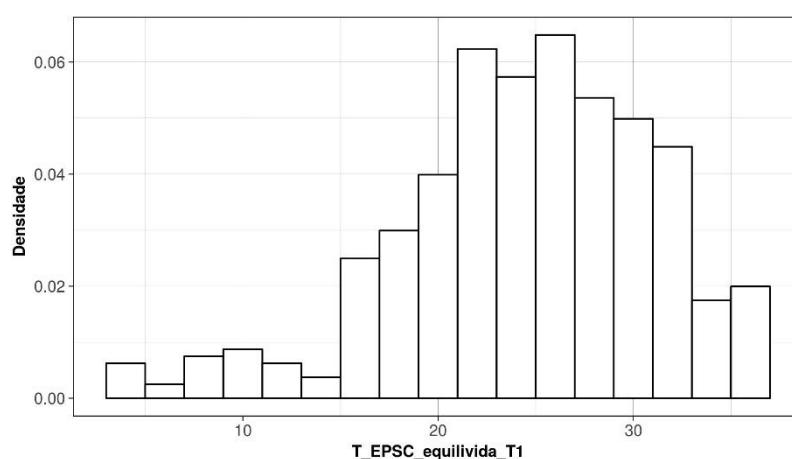


Figura 23. Histograma da variável resposta EVT Tempo 1 (transformada).

Ajustamos Modelos Beta Binomial. Esse modelo leva em consideração que a variável é discreta entre 3 e 36. Diferentemente do Modelo Linear Normal (feito pelo SPSS), que modela apenas a média da variável resposta, o modelo Beta Binomial modela dois parâmetros da distribuição da variável resposta: um parâmetro de posição ("média") e um parâmetro de escala ("variância"). Na Tabela 156, há o *P-valor* para cada variável explicativa que pode influenciar a variável resposta sucesso na carreira equilíbrio vida e trabalho Tempo 1.

Tabela 156. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse EVT T1.

<i>Fator</i>	<i>MLE</i>	<i>P</i>
T_EOGC_AUTO_T1	26.86	0.001*
T_EOGC_IMPESS_T1	9.25	0.00236*
T_EOGC_CONTR_T1	0.18	0.67426
QSD_Comovocêpaga	10.04	0.4368
QSD_estadocivil	0.35	0.83868
QSD_renda_familia	4.90	0.02689*
QSD_Trab_há_anos	1.55	0.21299
QSD_filhos	0.13	0.72063
QSD_Moradia	3.03	0.55331
QSD_Formação_Mãe	9.74	0.04509*
QSD_Formação_Pai	12.24	0.01568*
QSD_Ensino_Médio	9.17	0.02714*
QSD_Ensino_Médio_Publ_Priv	0.22	0.63553
QSD_escolheu_curso	9.29	0.0023*
QSD_período	4.90	0.17914
QSD_primeiro_curso	1.45	0.22868
QSD_CONCLUIU_outro_superior	1.85	0.17424
QSD_HORAS_ALÉM_AULA_CLASSE	1.78	0.77694
QSD_Gosta_curso	14.11	0.00017*
QSD_RECOMENDARIA	0.00	0.96958
QSD_ESCOLHER_Universidade	1.25	0.26317
ETNIA_T1	1.72	0.63339
IDADE_T1	0.61	0.43638
SEXO_T1	0.03	0.85442
T_ESV_T1	157.60	0.001*
T_PANAS_P_T1	41.60	0.001*
T_PANAS_N_T1	55.08	0.001*
T_EAVA_AMB_T1	0.93	0.33512
T_EAVA_CCURSO_T1	14.81	0.00012*
T_EAVA_CESTU_T1	17.18	0.00003*
T_EAVA_ATVNAO_T1	0.05	0.82636
T_EAVA_HABEST_T1	36.65	0.001*
MédiadeMédial	1.28	0.25703
T_EPSA_T1	37.01	0.001*
EPSC_JF_Sucesso_comparado	21.04	0.001*
T_BFI_EXTRO_T1	15.44	0.00009*
T_BFI_NEURO_T1	4.35	0.03707*
T_BFI_AMAB_T1	0.54	0.46329
T_BFI_ABERT_T1	16.32	0.00005*
T_BFI_CONS_T1	0.01	0.94153

*p < .05

Observamos que, dentre essas variáveis, temos as sociodemográficas (renda da família, formação do pai, formação da mãe, tipo de ensino médio, escolher o curso, gostar do curso), psicológicas (personalidade - extroversão, neuroticismo e abertura à experiência, motivação - autônoma e impessoal), bem-estar (satisfação com a vida, afetos positivos e negativos), sucesso acadêmico subjetivo (compromisso com o curso, condições para o estudo, habilidade do estudante, percepção de sucesso acadêmico, sucesso acadêmico comparado). Conhecidas as variáveis que, sozinhas, influenciam a variável resposta, vamos determinar qual é o grupo de variáveis que, conjuntamente, mais influencia a variável resposta. Identificamos as variáveis que modelam o parâmetro de posição (Tabela 157) e as variáveis que modelam o parâmetro de escala (Tabela 158).

Nas Tabelas 157 e 158, há o conjunto de variáveis que melhor explicam a variável resposta sucesso na carreira equilíbrio vida e trabalho Tempo 1.

Tabela 157. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para EVT T1.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-2.95	0.54	-5.46	0.0001
T_ESV_T1	0.06	0.01	10.67	0.0001
T_PANAS_N_T1	-0.03	0.00	-6.66	0.0001
T_EAVA_CCURSO_T1	0.07	0.01	5.16	0.0001
T_PANAS_P_T1	0.01	0.01	2.43	0.0155
T_EOGC_AUTO_T1	0.01	0.00	3.78	0.0002
T_EAVA_CESTU_T1	-0.05	0.01	-4.33	0.0001
QSD_escolheu_cursoNão	-0.40	0.20	-2.01	0.0449
QSD_RECOMENDARIANão	0.44	0.15	3.01	0.0028
QSD_Form_Pai Médio	0.09	0.08	1.06	0.2898
QSD_Form_Pai Não completou	-0.27	0.16	-1.74	0.0821
QSD_Formação_PaiPós-Graduação	-0.17	0.13	-1.26	0.2089
QSD_Formação_PaiUniversitário	-0.11	0.10	-1.13	0.2610
T_EOGC_IMPESST1	0.01	0.00	1.62	0.1057
QSD_Trab_há_anos	0.04	0.02	2.03	0.0433
QSD_Ensino_MédioNormal	0.41	0.34	1.20	0.2316
QSD_Ensino_MédioSupletivo	0.94	0.40	2.37	0.0182
QSD_Ensino_MédioTécnico	0.37	0.35	1.07	0.2834

*p < .05

Tabela 158. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para EVT T1.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-6.25	1.63	-3.83	0.0001
IDADE_T1	-0.06	0.03	-2.10	0.0366
T_EOGC_AUTO_T1	0.03	0.02	2.09	0.0376
T_EOGC_IMPESS_T1	0.03	0.01	3.24	0.0013
T_PANAS_P_T1	0.04	0.02	1.94	0.0534

*p < .05

As variáveis presentes (Tabelas 157 e 158) são aquelas que, de acordo com o modelo selecionado, mais influenciam, conjuntamente, o equilíbrio vida e trabalho Tempo 1. Isso quer dizer que, de acordo com o método de seleção de modelo escolhido, esse é o melhor. O conjunto de variáveis que melhor explica o equilíbrio entre a vida e o trabalho (Tabela 157 e 158) é: sociodemográficas (idade, escolher o curso, recomendar o curso, formação do pai, modalidade do ensino médio, tempo de trabalho), psicológicas (motivação - impessoal e autônoma), bem-estar (satisfação com a vida, afetos positivos e negativos) e sucesso acadêmico subjetivo (condições para o estudo, compromisso com o curso). É interessante notar que o modelo identifica que o equilíbrio entre a vida e o trabalho é afetado pela idade, pelo curso escolhido, pela formação do pai, pelo tempo que está a trabalhar, pelo bem-estar, pela motivação autônoma e impessoal e por aspectos do sucesso acadêmico com as condições para o estudo e seu compromisso com o curso.

Iremos considerar os grupos de variáveis de motivação, bem-estar, personalidade, psicológicas e sociodemográficas para análise hierárquica. As variáveis sociodemográficas consideradas são: Renda Família, Trabalha há anos, Formação da Mãe, Formação do Pai, Ensino Médio Público/Privado, escolheu o curso, Horas de estudo além da aula, Etnia, Idade e Sexo. Na Tabela 159, temos os modelos hierárquicos que apresentam melhor poder explicativo para a variável resposta equilíbrio vida e trabalho Tempo 1.

Tabela 159. Modelos Hierárquicos para sucesso na carreira EVT Tempo 1.

<i>Variáveis</i>	<i>Estatística</i>	<i>P</i>	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>
Nulo	0.00	1.000000	2623.42	2631.40
Motivação	33.54	0.000001	2595.87	2615.84
Bem-Estar	207.60	0.000001	2421.82	2441.79
Personalidade	42.76	0.000001	2590.66	2618.62
Psicológicas	229.68	0.000001	2415.73	2467.65
Sociodemográficas	36.16	0.020976	2629.26	2721.12
Sucesso Académico	83.97	0.000001	2555.44	2595.38

*p < .05

Podemos concluir que pelo menos uma variável (Tabela 159) de cada grupo influencia a variável resposta. Ao avaliar o AIC e BIC, identificamos a seguinte ordem: psicológicas (motivação, personalidade e bem-estar), bem-estar, sucesso académico, personalidade, motivação e sociodemográficas. Entre as variáveis psicológicas, sociodemográficas e de sucesso académico subjetivo, o conjunto de variáveis psicológicas é mais influente para explicar a variável resposta. Dentre os três grupos de variáveis psicológicas, o grupo bem-estar é o que possui o menor AIC e BIC e, logo, é o grupo que melhor explica a variável resposta dentro desse grupo.

Conclusões acerca do Modelo 12: pelos modelos ajustados aos dados, observa-se que há variáveis de todos os grupos de interesse que influenciam, sozinhas, as condições para o estudo. Isso evidencia que o equilíbrio entre vida e trabalho no Tempo 1 está relacionado tanto com variáveis psicológicas, quanto com variáveis sociodemográficas e de sucesso académico. De facto, os modelos hierárquicos confirmam que o efeito de pelo menos uma variável de cada grupo é estatisticamente significativa. Dentre os grupos de variáveis interesse, as variáveis psicológicas são mais significativas que as de sucesso académico e essas mais que as variáveis sociodemográficas. Dentre o grupo das variáveis psicológicas, as do bem-estar formam o grupo mais significativo.

Modelo 13: Satisfação com a vida no Tempo 1.

Elaboramos o Modelo 13 para determinar quais fatores de (P) personalidade, (M) motivação, (SA) sucesso acadêmico, (SD) sociodemográficos e (SC) sucesso na carreira influenciam a satisfação com a vida durante o ensino superior. O banco de dados a ser considerado possui 212 de alunos. A Tabela 156 apresenta a variável que mensura a satisfação com a vida dos alunos, que é a variável que queremos modelar, que chamaremos daqui para frente de variável resposta. Na Tabela 160, temos o resumo do modelo proposto para análise das variáveis explicativas para a satisfação com a vida.

Tabela 160. Detalhes do Modelo 13 Satisfação com a vida durante a faculdade.

Variável Resposta	T_ESV_T1
Escala Var. Resp.	5 – 35
Transformação na Var. Resp.	Subtrair 5
Variáveis Explicativas	P, M, SA, SD, SC1 e concluiu
Tamanho da Amostra	212
Modelo	Beta Binomial

A Tabela 161 aponta a estatística descritiva da variável resposta satisfação com a vida (SV) Tempo 1.

Tabela 161. Medida resumo da variável resposta satisfação com a vida (transformada).

<i>Mínimo</i>	<i>1o Quartil</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>3o Quartil</i>	<i>Máximo</i>
3	17	22.5	21.14	26	30

Os fatores de interesse para esse modelo são os de personalidade, motivação, sociodemográficos, sucesso acadêmico e sucesso profissional, presentes na Tabela 160, que chamaremos de variáveis explicativas. O objetivo da análise estatística será, primeiramente, determinar se cada variável explicativa influencia, sozinha, a variável resposta e, após qual conjunto de variáveis resposta explica melhor.

Para os fins dessa análise, iremos fazer uma transformação na variável resposta, subtraindo 5 dela. Assim, temos uma nova variável que varia de 3 a 30 e que, do ponto de vista estatístico, é muito mais fácil de modelar. Os resultados obtidos para a variável

transformada podem ser usados para a variável original, isto é, transformar a variável não traz mudanças do ponto de vista prático. A Tabela 161 apresenta algumas estatísticas descritivas sobre a variável resposta transformada, e a Figura 24 apresenta o seu histograma – satisfação com a vida T1.

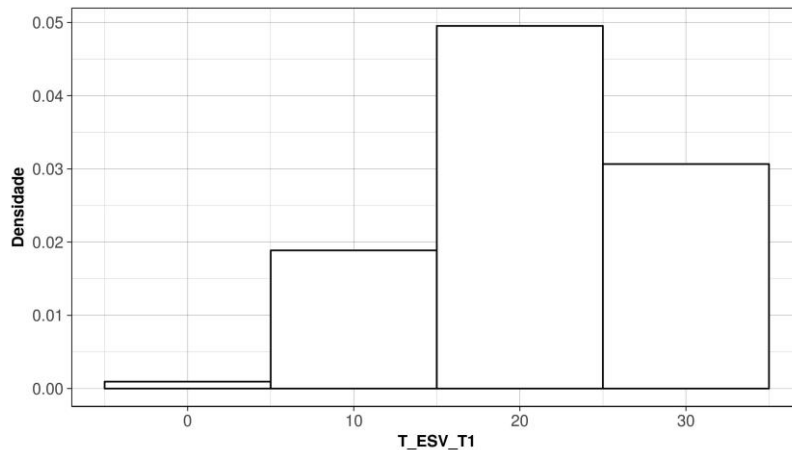


Figura 24. Histograma da variável resposta satisfação com a vida T1 (transformada).

Ajustamos Modelo Beta Binomial, que leva em consideração que a variável é discreta entre 0 e 30. Diferentemente do Modelo Linear Normal (feito pelo SPSS), que modela apenas a média da variável resposta, o modelo Beta Binomial modela dois parâmetros da distribuição da variável resposta: um parâmetro de posição e um parâmetro de escala.

Primeiramente, ajustamos um modelo para cada uma das variáveis explicativas (sozinhas) a fim de determinar quais variáveis influenciam (por si só) a variável resposta. A Tabela 162 apresenta os *P-valores* para o teste de significância do efeito de cada variável. O teste usado foi o Teste da Razão entre o modelo sem nenhuma variável e modelo com apenas a variável de interesse. Todos os modelos ajustados foram Beta Binomial (Bolfarine & Sandoval, 2001).

Tabela 162. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse satisfação com a vida no Tempo 1.

<i>Variável</i>	<i>MLE</i>	<i>P</i>
T_EOGCS_AUTO_T1	3.02	0.082
T_EOGCS_IMPESSE_T1	6.94	0.00843*
T_EOGCS_CONTR_T1	1.58	0.209
T_BFI_EXTRO_T1	0.34	0.558
T_BFI_NEURO_T1	6.16	0.0131*
T_BFI_AMAB_T1	0.04	0.842
T_BFI_ABERT_T1	0.23	0.628
T_BFI_CONS_T1	0.01	0.932
QSD_Comovocêpaga	15.08	0.129
QSD_estadocivil	3.7	0.157
QSD_renda_familia	20.24	0.001*
QSD_Trab_há_anos	0.03	0.852
QSD_filhos	2.27	0.132
QSD_Moradia	2.32	0.678
QSD_Formação_Mãe	9.29	0.054
QSD_Formação_Pai	11.34	0.023*
QSD_Ensino_Médio	5.63	0.131
QSD_Ensino_Médio_Publ_Priv	8.91	0.003*
QSD_escolheu_curso	1.85	0.173
QSD_período	14.51	0.001*
QSD_primeiro_curso	0.08	0.772
QSD_CONCLUIU_outro_superior	0.45	0.501
QSD_HORAS_ALÉM_AULA_CLASSE	5.42	0.247
QSD_Gosta_curso	0.27	0.604
QSD_RECOMENDARIA	1.16	0.281
QSD_ESCOLHER_Universidade	0.71	0.400
dif_renda	0.15	0.703
ETNIA_T1	2.35	0.503
IDADE_T1	2.07	0.150
SEXO_T1	0.63	0.426
T_EAVA_AMB_T1	0.01	0.941
T_EAVA_CCURSO_T1	0.02	0.891
T_EAVA_CESTU_T1	7.46	0.002*
T_EAVA_ATVNAO_T1	4.27	0.033*
T_EAVA_HABEST_T1	13.99	0.001*
MédiadeMédia1	2.31	0.128
T_EPSA_T1	45.1	0.001*
EPSC_JF_Sucesso_comparado	9.45	0.002*
T_EPSC_ojb_T1	46.55	0.001*
T_EPSC_sub_T1	37.67	0.001*
T_EPSC_equilivida_T1	74.49	0.001*
Concluiu	0.02	0.876

* $p < .05$

No âmbito do teste para a significância, marcamos com asterisco as variáveis cujo $p < .05$ influenciam sozinhas a variável resposta. Observamos que, dentre essas variáveis, temos: sociodemográficas (renda da família, formação do pai, tipo do ensino médio particular, período do curso), psicológicas (personalidade – neuroticismo e motivação – impessoal), de sucesso acadêmico (as condições para estudar, envolvimento em atividades não obrigatórias, habilidade do estudante, percepção de sucesso acadêmico, sucesso acadêmico comparado) e sucesso na carreira (objetivo, subjetivo e equilíbrio vida e trabalho) (Tabela 162). Avaliaremos agora o melhor conjunto de variáveis para explicar a variável resposta bem-estar subjetivo após a faculdade. Nas Tabelas 163 e 164, há o conjunto de variáveis que melhor explicam a satisfação com a vida.

Tabela 163. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição da SV no T1.

Variável	β	Erro padrão	t	P
(Intercept)	-2.31	0.82	-2.8	0.0053
T_EPSC_equilivida_T1	0.05	0.01	5.15	0.0001
T_EPSC_ojb_T1	0.06	0.01	3.81	0.0002
QSD_renda_familia	0.07	0.02	2.98	0.0032
T_EPSC_ojb_T1	0.01	0.01	3.06	0.0025
T_EAVA_CCURSO_T1	-0.07	0.03	-2.6	0.0092
QSD_Gosta_cursoNão	1.11	0.38	2.95	0.0035
QSD_Ensino_MédioEJA - EJA	-1.57	0.54	-2.9	0.0041
QSD_Ensino_MédioNormal	-0.19	0.14	-1.4	0.1694
QSD_Ensino_MédioSupletivo	-0.48	0.33	-1.5	0.1418
MédiadeMédia1	0.12	0.07	1.78	0.0772
QSD_períodoIntegral	0.83	0.42	1.99	0.0477
QSD_períodoManhã	-0.1	0.19	-0.5	0.6049
T_BFI_ABERT_T1	-0.03	0.01	-1.9	0.0594
T_EAVA_HABEST_T1	0.03	0.01	1.72	0.0877

$p < .05$

Tabela 164. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala da SV no T1.

Variável	β	Erro padrão	t	P
(Intercept)	-0.15	1.25	-0.1	0.9079
T_BFI_ABERT_T1	-0.06	0.04	-1.7	0.0852

$p < .05$

As variáveis presentes (Tabelas 163 e 164) são aquelas que, de acordo com o modelo selecionado, mais influenciam, conjuntamente, a satisfação com a vida. Isso quer dizer que, de acordo com o método de seleção de modelo escolhido, esse é o melhor conjunto. O conjunto de variáveis que melhor explica a satisfação com a vida (Tabela 163 e 164) é: sociodemográficas (renda da família, gostar do curso, tipo de ensino médio, período do curso), psicológicas (personalidade – abertura à experiência), sucesso acadêmico objetivo – (nota), subjetivo (percepção de sucesso acadêmico, compromisso com o curso, habilidade do estudante) e sucesso na carreira (objetivo e equilíbrio vida e trabalho). Por fim, iremos comparar modelos que contêm as variáveis dos grupos de interesse, a fim de se obterem evidências a respeito de qual grupo de variáveis mais influencia a variável resposta. Na Tabela 165, temos os modelos hierárquicos que apresentam melhor poder explicativo para a variável resposta.

Tabela 165. Modelos Hierárquicos para SV T1

Variáveis	Estatística	P	AIC	BIC
Nulo	0.001	1.00000	1333.85	1340.56
Motivação	9.16	0.02721	1330.68	1347.47
Personalidade	9.45	0.09228	1334.39	1357.89
Psicológicas (M e P)	16.32	0.03809	1333.53	1367.10
Sociodemográficas	37.34	0.01539	1338.51	1415.71
Sucesso Acadêmico	53.42	0.00001	1296.42	1329.99
Sucesso na Carreira	86.64	0.00001	1253.21	1269.99

* $p < .05$

A partir da Tabela 165, concluímos que pelo menos uma variável de cada grupo influencia a variável resposta, a uma significância de $p < .05$, exceto as variáveis da personalidade, que apresentam *p-valor* superior. Dentre os grupos de variáveis, o sucesso na carreira é o grupo que possui o menor AIC e BIC e, logo, é o grupo que melhor explica a variável resposta dentre os grupos de variáveis. Pela ordem, temos variáveis de percepção de sucesso na carreira, percepção de sucesso acadêmico, motivação, psicológicas (motivação e personalidade juntas) e finalmente sociodemográficas.

Conclusões acerca do Modelo 13: pelos modelos ajustados aos dados, observa-se que há variáveis de todos os grupos de interesse que influenciam, sozinhas, o bem-estar subjetivo durante a faculdade. Isso evidencia que a satisfação com a vida está

relacionada tanto com variáveis de sucesso na carreira e na academia quanto com variáveis sociodemográficas e de motivação. De facto, os modelos hierárquicos confirmam que o efeito de pelo menos uma variável de cada grupo é estatisticamente significativa. Dentre os grupos de variáveis interesse, as variáveis de sucesso na carreira são mais significativas que as de sucesso académico e sociodemográficas, e dentre o conjunto psicológicas as variáveis da motivação, são o grupo mais significativo a relacionar-se com a satisfação com a vida durante a faculdade.

Modelo 14: Afetos Positivos no Tempo 1.

Elaboramos o Modelo 14 para determinar quais fatores de (P) personalidade, (M) motivação, (SA) sucesso académico, (SD) sociodemográficos e (SC) sucesso na carreira influenciam os afetos positivos durante o ensino superior. O banco de dados a ser considerado possui 213 alunos. A Tabela 166 apresenta a variável que mensura o afeto positivo do aluno, que é a variável que queremos modelar, que chamaremos daqui para frente de variável resposta. Na Tabela 166, temos o resumo do modelo proposto para análise das variáveis explicativas para os afetos positivos T1, no ensino superior.

Tabela 166. Detalhes do Modelo 14 afetos positivos Tempo 1.

Variável Resposta	T_PANAS_P_T1
Escala Var. Resp.	11 – 55
Transformação na Var. Resp.	Subtrair 11
Variáveis Explicativas	P, M, SA, SD e SC_T1
Tamanho da Amostra	213
Modelo	Beta Binomial

A Tabela 167 apresenta a estatística descritiva da variável resposta afetos positivos (AP) no Tempo 1.

Tabela 167. Medida resumo da variável resposta.

<i>Mínimo</i>	<i>1o Quartil</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>3o Quartil</i>	<i>Máximo</i>
10	28	31	31,48	36	44

Os fatores de interesse para esse modelo estão destacados na Tabela 166, que chamaremos de variáveis explicativas. O objetivo da análise estatística será determinar se cada variável explicativa influencia sozinha a variável resposta; qual conjunto de variáveis resposta explica melhor. A Tabela 167 apresenta algumas estatísticas descritivas sobre a variável resposta transformada, e a Figura 25 apresenta o seu histograma.

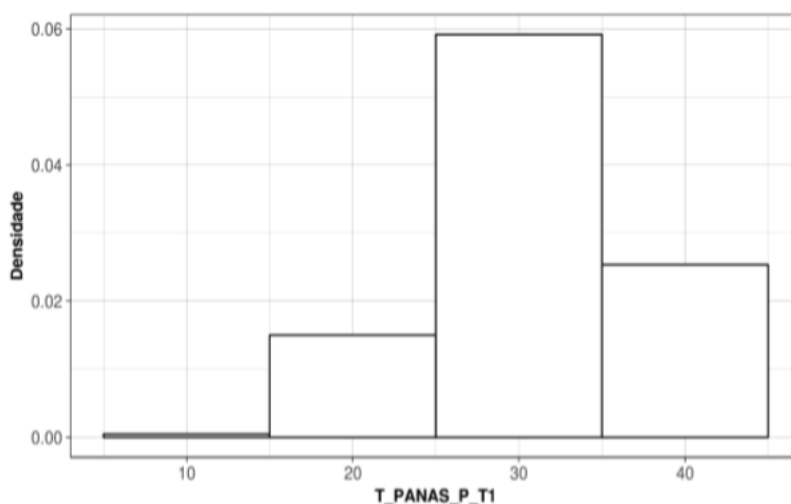


Figura 25. Histograma da variável resposta afetos positivos T1 (transformada).

Ajustamos Modelo Beta Binomial, que modelo leva em consideração que a variável é discreta entre 11 e 55. Diferentemente do Modelo Linear Normal (feito pelo SPSS), que modela apenas a média da variável resposta, o modelo Beta Binomial modela dois parâmetros da distribuição da variável resposta: um parâmetro de posição ("média") e um parâmetro de escala ("variância"). Todos os modelos ajustados foram Beta Binomial (Bolfarine & Sandoval, 2001). Na Tabela 168, há o *P-valor* para cada variável explicativa que pode. De seguinte temos (Tabela 168) o *P-valor* para cada variável explicativa que possa influenciar a variável resposta.

Tabela 168. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse AP T1.

Variável	MLE	P
T_EOGCS_AUTO_T1	16.97	0.0001*
T_EOGCS_IMPESSE_T1	9.82	0.0001*
T_EOGCS_CONTR_T1	0.29	0.5900

T_BFI_EXTRO_T1	30.33	0.0001*
T_BFI_NEURO_T1	0.55	0.4578
T_BFI_AMAB_T1	3.38	0.0658
T_BFI_ABERT_T1	52.59	0.0001*
T_BFI_CONS_T1	0.93	0.3349
QSD_Comovocêpaga	8.18	0.6110
QSD_estadocivil	0.77	0.6794
QSD_renda_familia	1.74	0.1866
QSD_Trab_há_anos	0.77	0.3813
QSD_filhos	0.04	0.839
QSD_Moradia	3.09	0.5428
QSD_Formação_Mãe	4.84	0.3042
QSD_Formação_Pai	2.44	0.6547
QSD_Ensino_Médio	1.16	0.7627
QSD_Ensino_Médio_Publ_Priv	1.07	0.3014
QSD_escolheu_curso	3.47	0.0625
QSD_período	6.42	0.0404*
QSD_primeiro_curso	0.74	0.3908
QSD_CONCLUIU_outro_superior	0.28	0.5992
QSD_HORAS_ALÉM_AULA_CLASSE	22.79	0.0001*
QSD_Gosta_curso	1.48	0.2236
QSD_RECOMENDARIA	0.06	0.8105
QSD_ESCOLHER_Universidade	0.19	0.6669
dif_renda	0.03	0.8706
ETNIA_T1	1.57	0.6657
IDADE_T1	0.08	0.7731
SEXO_T1	2.63	0.1048
T_EAVA_AMB_T1	8.40	0.0037*
T_EAVA_CCURSO_T1	4.80	0.0283*
T_EAVA_CESTU_T1	8.35	0.0038*
T_EAVA_ATVNAO_T1	0.08	0.7707
T_EAVA_HABEST_T1	26.37	0.0001*
MédiadeMédia1	1.04	0.30771
T_EPSA_T1	50.56	0.0001*
EPSC_JF_Sucesso_comparado	29.30	0.0001*
T_EPSC_obj_T1	22.00	0.0001*
T_EPSC_sub_T1	39.33	0.0001*
T_EPSC_equilivida_T1	24.48	0.0001*
Concluiu	1.29	0.25611

* p <.05

Observamos as variáveis que individualmente explicam os afetos positivos: sociodemográficas (período do curso e horas de estudo), psicológicas (personalidade – neuroticismo e abertura à experiência, motivação – autônoma e impessoal), sucesso

acadêmico (ambiente universitário, compromisso com o curso, condições para estudar, habilidade do estudante, percepção de sucesso acadêmico e sucesso comparado) e sucesso na carreira (objetivo, subjetivo e equilíbrio vida e trabalho). Descritas as variáveis que, sozinhas, influenciam a variável resposta, vamos determinar qual é o grupo de variáveis que mais influencia a variável resposta. Apresentamos as variáveis que modelam o parâmetro de posição (Tabela 169) e as variáveis que modelam o parâmetro de escala (Tabela 170).

Tabela 169. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para AP T1.

Variável	β	Erro padrão	t	P
(Intercept)	-4.47	0.66	-6.77	0.0001
T_BFI_ABERT_T1	0.04	0.01	4.53	0.0001
T_EPSA_T1	0.04	0.01	4.49	0.0001
T_BFI_EXTRO_T1	0.04	0.01	2.79	0.0058
T_EOGCS_IMPESST1	-0.01	0.01	-1.74	0.0842
T_EPSC_obj_T1	0.01	0.01	4.02	0.0001
T_EOGCS_AUTO_T1	0.02	0.01	3.62	0.0004
T_EAVA_AMB_T1	0.03	0.01	1.89	0.0606
QSD_Ensino_MédioEJA - EJA	1.14	0.38	3.04	0.0027
QSD_Ensino_MédioNormal	0.12	0.09	1.35	0.1778
QSD_Ensino_MédioSupletivo	0.16	0.24	0.67	0.5034
T_BFI_CONS_T1	-0.02	0.01	-1.78	0.0769
HORAS_ALÉM+ 16 h/semana	0.17	0.2	0.86	0.3934
HORAS_ALÉM11 a 15 h/semana	-0.27	0.22	-1.23	0.2197
HORAS_ALÉM4 a 10 h/semana	0.02	0.11	0.22	0.8297
HORAS_ALÉMaté 4h/semana	-0.19	0.1	-1.89	0.0602

* $p < .05$

Tabela 170. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para AP T1.

Variável	β	Erro padrão	t	P
(Intercept)	-12.53	2.15	-5.82	0.0001
T_EAVA_AMB_T1	0.18	0.06	3.04	0.0027
T_BFI_ABERT_T1	0.13	0.05	2.68	0.0080
QSD_RECOMENDARIANão	1.42	0.64	2.22	0.0276

* $p < .05$

As variáveis apresentadas nas Tabelas 169 e 170 são aquelas que, de acordo com o modelo selecionado, mais influenciam, conjuntamente, os afetos positivos T1. Isso quer dizer que, de acordo com o método de seleção de modelo escolhido, esse é o melhor. O conjunto de variáveis que melhor explica a variável resposta (Tabela 169 e 170) é:

sociodemográficas (tipo do ensino médio, estudar além das aulas, recomendar o curso), psicológicas (personalidade – abertura à experiência, extroversão, conscienciosidade, motivação – autônoma e impessoal), sucesso acadêmico (percepção de sucesso, ambiente universitário), sucesso na carreira (objetivo). É interessante notar que o modelo identifica que os afetos positivos durante a faculdade não são afetados por variáveis sociodemográficas, como etnia, renda e sexo, porém pela personalidade, motivação, ambiente e percepção de sucesso acadêmico e na carreira.

Iremos considerar os grupos de variáveis de motivação, personalidade, psicológicas, sociodemográficas, sucesso acadêmico e sucesso na carreira. Na Tabela 171, há os modelos hierárquicos que apresentam melhor poder explicativo para a variável resposta afetos positivos Tempo 1.

Tabela 171. Modelos Hierárquicos para a variável resposta AP Tempo 1.

Variáveis	Estatística	P	AIC	BIC
Nulo	0.00	1.00000	1390.29	1397.01
Motivação	24.50	0.00002	1371.78	1388.59
Personalidade	64.47	0.00001	1335.81	1359.34
Psicológicas (M e P)	82.91	0.00001	1323.38	1356.99
Sociodemográficas	38.61	0.01091	1393.67	1470.98
Sucesso Acadêmico	81.04	0.00001	1325.24	1358.86
Sucesso na Carreira	43.39	0.00001	1352.89	1369.70

* $p < .05$

Identificamos que pelo menos uma variável de cada grupo (Tabela 171) influencia a variável resposta, a uma significância de $p < .05$. Pela ordem, temos variáveis psicológicas (Motivação e Personalidade juntas), variáveis de sucesso acadêmico, personalidade, sucesso na carreira, motivação e variáveis sociodemográficas para explicar os afetos positivos dos alunos.

Conclusões acerca do Modelo 14: pelos modelos ajustados aos dados, observa-se que há variáveis de todos os grupos de interesse que influenciam, sozinhas, o afeto positivo. Isso evidencia que existe relação tanto com as variáveis psicológicas, como com as sociodemográficas, sucesso na carreira e de sucesso acadêmico. De facto, os modelos hierárquicos confirmam que o efeito de pelo menos uma variável de cada grupo

é estatisticamente significativa. Dentre os grupos de variáveis interesse, as variáveis psicológicas, motivação e personalidade juntas são mais significativas.

Modelo 15: Afetos Negativos no Tempo 1.

Elaboramos o Modelo 15 para determinar quais fatores de personalidade, motivação, sociodemográficos, sucesso na carreira e de desempenho acadêmico influenciam os afetos negativos durante o curso superior. A variável que mensura os afetos negativos do aluno é a variável que iremos modelar, seu banco de dados apresenta 213 alunos (Tabela 172). Em seguida, temos o resumo do modelo proposto para análise das variáveis explicativas para afetos negativos Tempo 1.

Tabela 172. Detalhes do Modelo 15 afetos negativos Tempo 1.

Variável Resposta	T_PANAS_N_T1
Escala Var. Resp.	11 – 55
Transformação na Var. Resp.	Subtrair 11
Variáveis Explicativas	P, M, SA, SD e SC_T1
Tamanho da Amostra	213
Modelo	Beta Binomial

Na Tabela 173 estatística descritiva da variável resposta afetos negativos (AN) Tempo 1.

Tabela 173. Medida resumo da variável resposta para ANTempo 1 (transformada).

<i>Mínimo</i>	<i>1o Quartil</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>3o Quartil</i>	<i>Máximo</i>
1	12	17	18,52	25	44

Os fatores de interesse para esse modelo são os de personalidade, motivação, sociodemográficos, sucesso na carreira e sucesso acadêmico (Tabela 172), que chamaremos de variáveis explicativas. O objetivo da análise estatística será determinar se cada variável explicativa influencia, sozinha, a variável resposta; qual conjunto de variáveis resposta explica melhor.

Para os fins dessa análise, iremos fazer uma transformação na variável resposta, subtraindo 11 dela. Assim, temos uma nova variável que varia de 1 a 44 e que, do ponto de vista estatístico, é muito mais fácil de modelar. Além disso, os resultados obtidos para a variável transformada podem ser usados para a variável original, ou seja, transformar a variável não traz mudanças do ponto de vista prático. Apresentamos algumas estatísticas descritivas sobre a variável resposta afetos negativos transformada (Tabela 173) e o seu histograma (Figura 26).

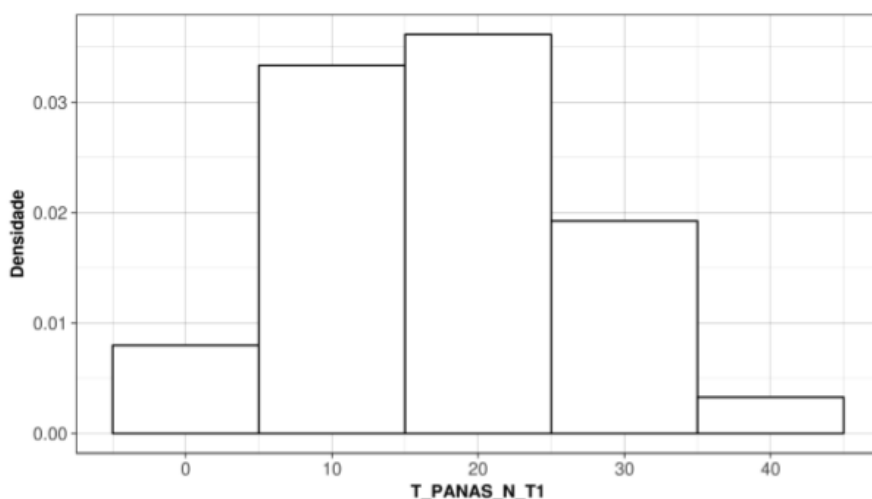


Figura 26. Histograma da variável resposta AN (transformada).

Ajustaremos Modelo Beta Binomial, esse modelo leva em consideração que a variável é discreta entre 1 e 44. Diferentemente do Modelo Linear Normal (feito pelo SPSS), que modela apenas a média da variável resposta, o modelo Beta Binomial modela dois parâmetros da distribuição da variável resposta: um parâmetro de posição ("média") e um parâmetro de escala ("variância"). Na Tabela 174, mostra-se o *P-valor* para cada variável explicativa que possa influenciar a variável resposta.

Tabela 174. Testes de significância do efeito de cada variável de interesse com AN T1.

Variável	Estatística	P
T_EOGCS_AUTO_T1	0.010	0.9687
T_EOGCS_IMPESSE_T1	56.22	0.0001*
T_EOGCS_CONTR_T1	17.84	0.0001*
T_BFI_EXTRO_T1	3.35	0.06707
T_BFI_NEURO_T1	54.17	0.0001*

T_BFI_AMAB_T1	7.8	0.005*
T_BFI_ABERT_T1	0.38	0.53665
T_BFI_CONS_T1	23.42	0.0001*
QSD_Comovocêpaga	7.53	0.67436
QSD_estadocivil	0.57	0.75081
QSD_renda_familia	0.79	0.37424
QSD_Trab_há_anos	0.21	0.64601
QSD_filhos	0.01	0.90821
QSD_Moradia	5.05	0.28172
QSD_Formação_Mãe	1.41	0.84257
QSD_Formação_Pai	2.26	0.68736
QSD_Ensino_Médio	0.12	0.98943
QSD_Ensino_Médio_Publ_Priv	0.14	0.7094
QSD_escolheu_curso	2.86	0.09064
QSD_período	2.76	0.25131
QSD_primeiro_curso	0.03	0.85967
QSD_CONCLUIU_outro_superior	0.04	0.84128
QSD_HORAS_ALÉM_AULA_CLASSE	1.99	0.7381
QSD_Gosta_curso	0.47	0.4909
QSD_RECOMENDARIA	4.6	0.03203*
QSD_ESCOLHER_Universidade	1.23	0.26814
dif_renda	16.2	0.0001*
ETNIA_T1	2.11	0.55022
IDADE_T1	4.14	0.04198*
SEXO_T1	9.91	0.00165*
T_EAVA_AMB_T1	5.7	0.01699*
T_EAVA_CCURSO_T1	8.31	0.00394*
T_EAVA_CESTU_T1	27.02	0.0001*
T_EAVA_ATVNAO_T1	7.07	0.00785*
T_EAVA_HABEST_T1	2.45	0.11739
MédiadeMédia1	0.68	0.40926
T_EPSC_T1	4.83	0.02796*
EPSC_JF_Sucesso_comparado	2.12	0.14509
T_EPSC_ojb_T1	8.66	0.00325*
T_EPSC_sub_T1	14.14	0.00017*
T_EPSC_equilivida_T1	35.41	0.0001*
Concluiu	0.01	0.99467

* p < .05

Observamos que, dentre essas variáveis, temos sociodemográficas (recomendar o curso, a renda, a idade e o sexo), psicológicas (personalidade - neuroticismo, amabilidade e conscienciosidade, motivação impessoal e controlada), sucesso acadêmico (ambiente universitário, compromisso com o curso, condições para o estudo, e envolvimento em atividades não obrigatórias, percepção de sucesso acadêmico) e

sucesso na carreira (objetivo, subjetivo e equilíbrio vida e trabalho). Conhecidas as variáveis que, sozinhas, influenciam a variável resposta, vamos determinar qual é o grupo de variáveis que, conjuntamente, mais influencia a variável resposta. Identificamos as variáveis que modelam o parâmetro de posição (Tabela 175) e as variáveis que modelam o parâmetro de escala (Tabela 176) e resultam no conjunto de variáveis que melhor explicam a variável resposta AN Tempo 1.

Tabela 175. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para a AN T1.

Variável	β	Erro padrão	t	P
(Intercept)	-3.58	0.60	-5.91	0.00001
T_EOGCS_IMPESSE_T1	0.02	0.00	4.37	0.00001
T_BFI_NEURO_T1	0.08	0.02	4.97	0.00001
T_EPSC_equilivida_T1	-0.04	0.01	-4.88	0.00001
SEXO_T1FEM	0.29	0.09	3.07	0.00240
T_EAVA_CCURSO_T1	0.06	0.02	2.82	0.00520

* $p < .05$

Tabela 176. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para a AN T1.

Variável	β	Erro padrão	t	P
(Intercept)	-2.18	0.12	-17.54	0.0001
dif_renda	-0.39	0.10	-3.78	0.0002

* $p < .05$

As variáveis presentes (Tabelas 175 e 176) são aquelas que, de acordo com o modelo selecionado, mais influenciam, conjuntamente, os afetos negativos Tempo 1. Isso quer dizer que, de acordo com o método de seleção de modelo escolhido, esse é o melhor. O conjunto de variáveis que melhor explica afetos negativos T1 (Tabela 175 e 176) é: sociodemográfica (sexo feminino e renda), psicológicas (personalidade – neuroticismo, motivação – impessoal), sucesso acadêmico subjetivo (compromisso com o curso) e sucesso na carreira (equilíbrio vida e trabalho). É interessante notar que o modelo identifica que os AN são afetados pelo sexo feminino, pelo neuroticismo, pela motivação impessoal, pelo compromisso com o curso, pela renda e pelo equilíbrio vida e trabalho, algo que os alunos dificilmente alcançam ou mantêm no último ano da faculdade.

Iremos considerar os grupos de variáveis de motivação, personalidade, psicológicas e sociodemográficas, sucesso acadêmico e sucesso profissional. As

variáveis sociodemográficas consideradas são: renda família, trabalha há anos, formação da mãe, formação do pai, ensino médio público/privado, escolheu o curso, horas de estudo além da aula, etnia, idade e sexo. Na Tabela 177, temos os modelos hierárquicos que apresentam melhor poder explicativo para a variável resposta.

Tabela 177. Modelos Hierárquicos para a os afetos negativos Tempo 1.

<i>Variáveis</i>	<i>Estatística</i>	<i>P</i>	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>
Nulo	0.001	1.00000	1548.53	1555.25
Motivação	58.12	0.00001	1496.41	1513.21
Personalidade	61.98	0.00001	1496.55	1520.07
Psicológicas (M e P)	93.24	0.00001	1471.29	1504.90
Sociodemográficas	29.51	0.10230	1561.02	1638.33
Sucesso Acadêmico	40.31	0.00001	1524.22	1557.83
Sucesso na Carreira	36.43	0.00001	1518.10	1534.91

* $p < .05$

Podemos concluir que pelo menos uma variável (Tabela 177) de cada grupo influencia a variável resposta. Entre as variáveis psicológicas, sociodemográficas, de sucesso acadêmico subjetivo e de sucesso na carreira, as psicológicas (M e P) são mais influentes para explicar a variável resposta. Dentre os três grupos de variáveis psicológicas, o grupo Bem-estar é o que possui o menor AIC e BIC e, logo, é o grupo que melhor explica a variável resposta dentre este grupo.

Conclusões acerca do Modelo 15: pelos modelos ajustados aos dados, observa-se que há variáveis de todos os grupos de interesse que influenciam, sozinhas, as condições para o estudo. Isso evidencia que os afetos negativos Tempo 1 estão relacionados tanto com variáveis psicológicas, quanto com variáveis sociodemográficas, de sucesso acadêmico e de sucesso na carreira. De facto, os modelos hierárquicos confirmam que o efeito de pelo menos uma variável de cada grupo é estatisticamente significativa. Dentre os grupos de variáveis interesse, as variáveis psicológicas são mais significativas que as de sucesso acadêmico e estas mais que as variáveis sociodemográficas. Dentre o grupo das variáveis psicológicas, as do bem-estar formam o grupo mais significativo.

Modelo 16: Sucesso na carreira objetivo (Tempo 2).

Elaboramos o Modelo 16 para determinar quais fatores de bem-estar, de personalidade, de motivação, sociodemográficos e de desempenho acadêmico influenciam o sucesso na carreira objetivo após o curso superior, Tempo 2, sendo que tal sucesso é medido objetivamente por meio de um instrumento validado para tal fim. Na Tabela 178, há o resumo do modelo proposto para análise das variáveis explicativas para o sucesso na carreira objetivo (SCO) Tempo 2.

Tabela 178. Detalhes do Modelo 16 sucesso na carreira objetivo Tempo 2.

Variável Resposta	T_EPSC_ojb_T2
Escala Var. Resp.	9 – 90
Transformação na Var. Resp.	Subtrair 9
Variáveis Explicativas	BE_T2, P, M, SA e SD
Tamanho da Amostra	143
Modelo	Binomial Negativa Tipo II Truncada

O banco de dados a ser considerado possui 143 ex-alunos de cursos superiores, já que os alunos que não responderam ao questionário que mensura o sucesso na carreira objetivo, ou algum outro questionário que fornece as variáveis (Tabela 178) foram excluídos da amostra. Apresentamos a variável que mensura o sucesso na carreira objetivo do ex-aluno, que é a variável que queremos modelar, que chamaremos daqui para frente de variável resposta.

Os fatores de interesse para esse modelo são os de bem-estar (Tempo 2), personalidade, motivação, sociodemográficos e sucesso acadêmico (Tabela 178), que chamaremos de variáveis explicativas. O objetivo da análise estatística será determinar se cada variável explicativa influencia sozinha a variável resposta; qual conjunto de variáveis resposta explica melhor.

Para os fins dessa análise, iremos fazer uma transformação na variável resposta, subtraindo 9 dela. Assim, temos uma nova variável que varia de 0 a 81 e que, do ponto de vista estatístico, é muita mais fácil de modelar. Os resultados obtidos para a variável

transformada podem ser usados para a variável original, isto é, transformar a variável não traz mudanças do ponto de vista prático.

Apresentamos algumas estatísticas descritivas (Tabela 179) sobre a variável resposta transformada e o seu histograma (Figura 27). O mínimo é o menor valor e o máximo, o maior valor da variável resposta transformada observado na amostra temos que 25% dos alunos possuem um valor da variável resposta transformada abaixo do primeiro quartil, 50% dos alunos possuem um valor da variável resposta transformada abaixo da mediana e 75% dos alunos possuem um valor da variável resposta transformada abaixo do terceiro quartil. A Tabela 179 apresenta a estatística descritiva da variável resposta sucesso na carreira objetivo Tempo 2.

Tabela 179. Medida resumo da variável resposta sucesso na carreira objetivo T2 (transformada).

<i>Mínimo</i>	<i>1º Quartil</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>3º Quartil</i>	<i>Máximo</i>
0	30	45	42.75	57	80

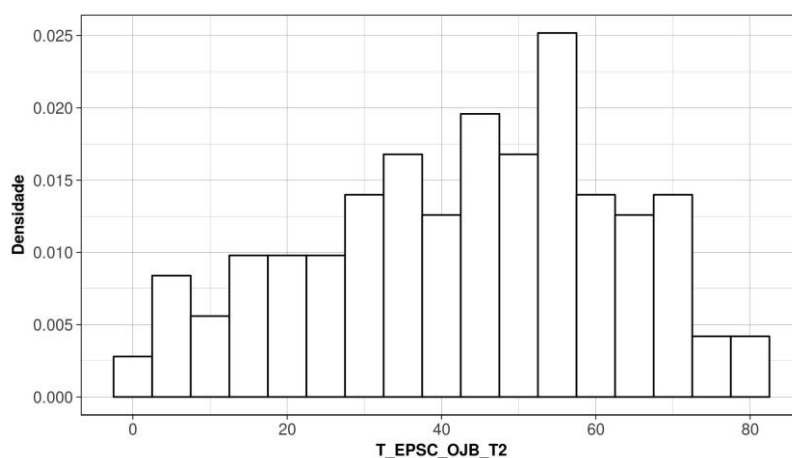


Figura 27. Histograma da variável resposta SCO T2 (transformada).

Ajustamos Modelo Binomial Negativa Tipo II Truncada. Esse modelo leva em consideração que a variável é discreta entre 0 e 81. Diferentemente do Modelo Linear Normal (feito pelo SPSS), que modela apenas a média da variável resposta, o modelo Binomial Negativa Tipo II Truncada modela dois parâmetros da distribuição da variável resposta: um parâmetro de posição ("média") e um parâmetro de escala ("variância")

(Bolfarine & Sandoval, 2001). Na Tabela 180, o *P-valor* para cada variável explicativa pode influenciar a variável resposta SCO Tempo 2.

Tabela 180. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse para SCO T2.

<i>Fator</i>	<i>MLE</i>	<i>P</i>
T_EOGC_AUTO_T1	1.14	0.28542
T_EOGC_IMPESST1	11.34	0.00076*
T_EOGC_CONTR_T1	2.09	0.14804
QSD_Comovocêpaga	4.05	0.67052
QSD_estadocivil	2.57	0.27641
QSD_renda_familia	2.86	0.09083
QSD_Trab_há_anos	2.58	0.10831
QSD_filhos	1.44	0.23055
QSD_Moradia	1.39	0.84548
QSD_Formação_Mãe	3.96	0.41102
QSD_Formação_Pai	2.03	0.72960
QSD_Ensino_Médio	3.00	0.22341
QSD_Ensino_Médio_Publ_Priv	4.53	0.03322*
QSD_escolheu_curso	0.79	0.37467
QSD_período	0.44	0.80404
QSD_primeiro_curso	0.23	0.62940
QSD_CONCLUIU_outro_superior	0.62	0.43141
QSD_HORAS_ALÉM_AULA_CLASSE	3.07	0.54557
QSD_Gosta_curso	9.60	0.00194*
QSD_RECOMENDARIA	9.67	0.00188*
QSD_ESCOLHER_Universidade	0.06	0.80937
dif_renda	13.48	0.00024*
ETNIA_T1	3.00	0.39112
IDADE_T1	1.19	0.27544
SEXO_T1	6.62	0.01010*
T_ESV_T2	72.33	0.00000*
T_PANAS_P_T2	48.15	0.00000*
T_PANAS_N_T2	32.91	0.00000*
T_EAVA_AMB_T1	0.69	0.40744
T_EAVA_CCURSO_T1	0.50	0.48020
T_EAVA_CESTU_T1	4.28	0.03863*
T_EAVA_ATVNAO_T1	2.34	0.12593
T_EAVA_HABEST_T1	0.04	0.83821
MédiadeMédia1	0.26	0.61226
T_EPSA_T1	15.35	0.00009*
EPSC_JF_Sucesso_comparado	3.27	0.07037
T_BFI_EXTRO_T1	0.00	0.94778
T_BFI_NEURO_T1	4.43	0.03531*
T_BFI_AMAB_T1	10.64	0.00110*
T_BFI_ABERT_T1	0.03	0.85441
T_BFI_CONS_T1	2.23	0.13557

* $p < .05$

Observamos que, dentre essas variáveis, temos as sociodemográficas (tipo ensino médio, recomendar o curso, gostar do curso, renda e sexo), psicológicas (personalidade – neuroticismo e amabilidade, motivação impessoal), bem-estar

(satisfação com a vida, afetos positivos e negativos) e sucesso acadêmico (percepção de sucesso acadêmico, condições para o estudo). Conhecidas as variáveis que, sozinhas, influenciam a variável resposta, vamos determinar qual é o grupo de variáveis que, conjuntamente, mais influencia a variável resposta. Destacamos, a seguir, as variáveis que modelam o parâmetro de posição (Tabela 181) e as variáveis que modelam o parâmetro de escala (Tabela 182), para o sucesso objetivo na carreira Tempo 2.

Tabela 181. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para SCO Tempo 2.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	2.23	0.54	4.13	0.0001
T_ESV_T2	0.04	0.01	5.83	0.0001
dif_renda	0.08	0.03	2.99	0.0033
T_PANAS_P_T2	0.01	0.01	1.93	0.0563
T_BFI_AMAB_T1	0.03	0.01	2.63	0.0095
T_PANAS_N_T2	-0.02	0.01	-3.08	0.0026
QSD_RECOMENDARIANão	-0.46	0.22	-2.09	0.0384
QSD_Ensino_Médio_Publ_PrivParticular	0.18	0.07	2.37	0.0191
T_EOGC_AUTO_T1	-0.01	0.01	-1.72	0.0887

* P<05

Tabela 182. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para SCO T2.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	1.75	0.20	8.60	0.0001
QSD_Gosta_curso_Nao	1.98	0.73	2.73	0.0073

*P<05

As variáveis presentes (Tabelas 181 e 182) são aquelas que, de acordo com o modelo selecionado, mais influenciam, conjuntamente, a escala de percepção com a carreira objetiva no Tempo 2. Isso quer dizer que, de acordo com o método de seleção de modelo escolhido, esse é o melhor modelo para a escala de percepção com a carreira objetiva. O conjunto de variáveis que melhor explica o sucesso objetivo na carreira após a faculdade (Tabelas 181 e 182) é: sociodemográficas (gostar do curso, recomendar o curso, ensino médio e renda) e psicológicas (personalidade – amabilidade, motivação – autônoma), bem-estar (satisfação com a vida, afetos positivos e negativos). É interessante notar que o modelo identifica que o sucesso objetivo no Tempo 2 é afetado pelo gostar do curso, pelo ensino médio particular, pelo bem-estar, pela motivação autônoma e pela amabilidade. Iremos considerar os grupos de variáveis de motivação,

bem-estar, personalidade, psicológicas, sociodemográficas e de sucesso acadêmico. As variáveis sociodemográficas consideradas estão apresentadas na Tabela 181.

Para sucesso na carreira objetivo Tempo 2, elaboramos a Tabela 183, com os modelos hierárquicos que apresentam melhor poder explicativo para a variável resposta.

Tabela 183. Modelos Hierárquicos para SCO Tempo 2.

<i>Variáveis</i>	<i>Estatística</i>	<i>P</i>	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>
Nulo	0.001	1.000000	1256.33	1262.26
Motivação	11.51	0.009252	1250.82	1265.63
Bem-Estar	91.40	0.000001	1170.93	1185.74
Personalidade	24.85	0.000149	1241.48	1262.22
Psicológicas	100.65	0.000001	1177.68	1216.20
Sociodemográficas	37.01	0.016802	1261.32	1329.47
Sucesso Acadêmico	21.60	0.005704	1250.73	1280.35

*p < .05

Os dados revelam que pelo menos uma variável de cada grupo influencia a variável resposta. Pela ordem, temos as variáveis de bem-estar, psicológicas (motivação, personalidade e bem-estar juntos), personalidade, sucesso acadêmico, motivação e sociodemográfica. As variáveis psicológicas explicam a variável resposta melhor do que as variáveis de sucesso acadêmico e as variáveis sociodemográficas, já que tanto o seu AIC, quanto o seu BIC, são menores do que o AIC e BIC das variáveis de sucesso acadêmico e sociodemográficas. Considerando os três grupos de variáveis psicológicas, o grupo bem-estar é o que possui o menor AIC e BIC e, logo, é o grupo que melhor explica a variável resposta.

Pelos modelos ajustados aos dados, observa-se que há variáveis de todos os grupos de interesse que influenciam, sozinhas, o sucesso na carreira objetivo. Isso evidencia que o sucesso na carreira objetivo está relacionado tanto com variáveis psicológicas, quanto com variáveis sociodemográficas e de sucesso acadêmico. De facto, os modelos hierárquicos confirmam que o efeito de pelo menos uma variável de cada grupo é estatisticamente significativa (Tabela 183).

Dentre os grupos de variáveis psicológicas de interesse, o bem-estar é o que melhor explica o sucesso na carreira objetivo no Tempo 2, sendo que as variáveis de bem-estar explicam mais o sucesso na carreira objetivo do que todas as variáveis psicológicas juntas. As variáveis psicológicas explicam melhor o sucesso na carreira objetivo do que as variáveis sociodemográficas e de sucesso acadêmico.

Conclui-se que, no Modelo 16, o sucesso na carreira objetivo no tempo 2 é influenciado tanto por variáveis psicológicas, quanto por variáveis sociodemográficas e de sucesso acadêmico, embora as psicológicas, e em especial as de bem-estar, sejam as que mais influenciam tal sucesso.

Modelo 17: Sucesso na carreira subjetivo (Tempo 2).

Elaboramos o Modelo 17 para determinar quais fatores de bem-estar, de personalidade, de motivação, sociodemográficos e de sucesso acadêmico influenciam o sucesso na carreira subjetivo após o curso superior, sendo que tal sucesso é medido através de um instrumento validado. A variável que mensura o sucesso na carreira subjetivo do ex-aluno, que é a variável que queremos modelar (Tabela 184), apresenta em seu banco de dados 143 alunos. A seguir, temos o resumo do modelo proposto para análise das variáveis explicativas para o sucesso na carreira subjetivo (SCS) Tempo 2.

Tabela 184. Detalhes do Modelo 17 SCS Tempo 2.

Variável Resposta	T_EPSC_SUBJ_T2
Escala Var. Resp.	35 – 350
Transformação na Var. Resp.	Subtrair 35
Variáveis Explicativas	BE_T2, P, M, SA e SD
Tamanho da Amostra	143
Modelo	Beta Binomial

Para essa variável, temos a Tabela 185, com a estatística descritiva para o sucesso na carreira subjetivo Tempo 2.

Tabela 185. Medida resumo da variável SCS Tempo 2 (transformada).

<i>Mínimo</i>	<i>1o Quartil</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>3o Quartil</i>	<i>Máximo</i>
1	197.5	229	221.76	261	303

Os fatores de interesse para esse modelo são os de bem-estar Tempo 2, de personalidade, de motivação, sociodemográficos e de sucesso acadêmico (Tabela 184), que chamaremos de variáveis explicativas. O objetivo da análise estatística será determinar se cada variável explicativa influencia, sozinha, a variável resposta; qual conjunto de variáveis resposta explica melhor, isto é, está mais relacionado com a variável resposta; e qual dos grupos (Tabela 184) mais influencia a variável resposta. A Figura 28 apresenta o histograma da variável resposta.

Para os fins dessa análise, iremos fazer uma transformação na variável resposta, subtraindo 35 dela. Assim, temos uma nova variável que varia de 0 a 315 e que, do ponto de vista estatístico, é muita mais fácil de modelar. Os resultados obtidos para a variável transformada podem ser usados para a variável original.

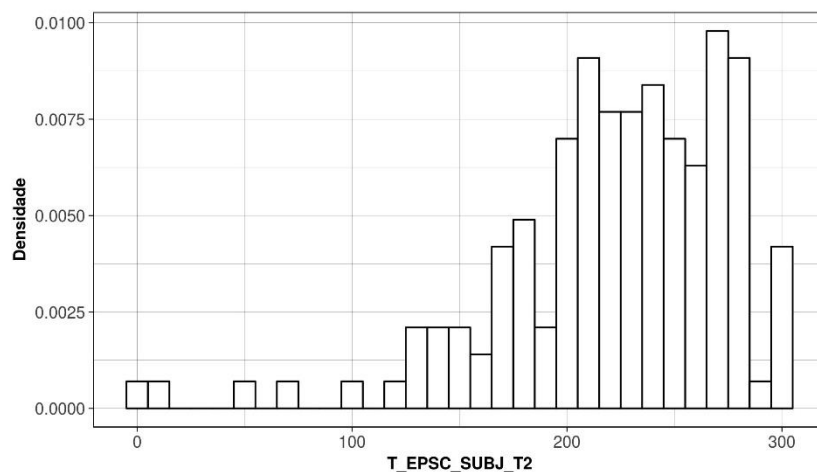


Figura 28. Histograma da variável SCS Tempo 2 (transformada).

Na Tabela 186, temos o *P-valor* para cada variável explicativa que possa influenciar a variável resposta sucesso na carreira subjetivo Tempo 2.

Tabela 186. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse SCS T2.

<i>Fator</i>	<i>MLE</i>	<i>P</i>
T_EOGC_AUTO_T1	4.00	0.0456*
T_EOGC_IMPESST1	20.70	0.0001*
T_EOGC_CONTR_T1	7.26	0.0070*
QSD_Comovocêpaga	5.72	0.76757
QSD_estadocivil	2.98	0.22559
QSD_renda_familia	2.98	0.08452
QSD_Trab_há_anos	0.78	0.37625
QSD_filhos	3.59	0.05798
QSD_Moradia	3.77	0.43847
QSD_Formação_Mãe	5.57	0.23384
QSD_Formação_Pai	1.42	0.84107
QSD_Ensino_Médio	5.94	0.11449
QSD_Ensino_Médio_Publ_Priv	1.93	0.16486
QSD_escolheu_curso	2.06	0.15152
QSD_período	1.75	0.41607
QSD_primeiro_curso	0.01	0.9377
QSD_CONCLUIU_outro_superior	0.27	0.60587
QSD_HORAS_ALÉM_AULA	4.22	0.37681
QSD_Gosta_curso	15.70	0.00007*
QSD_RECOMENDARIA	7.82	0.00516*
QSD_ESCOLHER_Universidade	1.67	0.19569
dif_renda	20.65	0.00001*
ETNIA_T1	2.21	0.52986
IDADE_T1	1.41	0.23492
SEXO_T1	3.52	0.06059
T_ESV_T2	56.61	0.001*
T_PANAS_P_T2	60.10	0.001*
T_PANAS_N_T2	26.99	0.001*
T_EAVA_AMB_T1	0.00	0.9942
T_EAVA_CCURSO_T1	0.20	0.65306
T_EAVA_CESTU_T1	3.23	0.07234
T_EAVA_ATVNAO_T1	0.50	0.47816
T_EAVA_HABEST_T1	0.21	0.64567
MédiadeMédia1	0.88	0.34821
T_EPSA_T1	27.19	0.001*
EPSC_JF_Sucesso_comparado	12.58	0.00039*
T_BFI_EXTRO_T1	0.12	0.72414
T_BFI_NEURO_T1	1.92	0.1664
T_BFI_AMAB_T1	14.66	0.00013*
T_BFI_ABERT_T1	5.30	0.02137*
T_BFI_CONS_T1	0.77	0.38001

*p < .05

Para uma significância de $p < .05$, apenas as variáveis marcadas com um asterisco influenciam, sozinhas, a variável resposta (Tabela 186). Observamos que, dentre essas variáveis, temos sociodemográficas (renda, gostar do curso, recomendar o curso), psicológicas (personalidade – abertura à experiência e amabilidade, motivação – autônoma, controlada e impessoal), bem-estar (satisfação com a vida, afetos

positivos e negativos) e sucesso acadêmico (percepção de sucesso acadêmico, sucesso acadêmico comparado).

Apresentamos as variáveis que modelam o parâmetro de posição (Tabela 187) e as variáveis que modelam o parâmetro de escala (Tabela 188), para a variável resposta SCS Tempo 2.

Tabela 187. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição da SCS T2.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-2.75	0.70	-3.92	0.0001
T_PANAS_P_T2	0.02	0.01	2.69	0.0081
T_ESV_T2	0.02	0.01	3.23	0.0016
dif_renda	0.16	0.03	4.97	0.0001
T_BFI_AMAB_T1	0.07	0.01	5.60	0.0001
T_EPSA_T1	0.06	0.01	6.05	0.0001
T_PANAS_N_T2	-0.03	0.01	-4.87	0.0001
QSD_Moro com meus pais	-0.19	0.19	-1.02	0.3119
QSD_Moro com minha esposa/o	0.16	0.23	0.68	0.4981
QSD_Moro com parentes	0.17	0.23	0.72	0.4717
QSD_Moro em república	-0.44	0.25	-1.72	0.0882
T_EOGC_CONTR_T1	-0.01	0.00	-2.66	0.0089
QSD_renda_família	0.05	0.02	2.71	0.0077
SEXO_T1FEM	0.18	0.08	2.28	0.0244
T_EAVA_HABEST_T1	-0.03	0.01	-2.40	0.0181
T_EAVA_ATVNAO_T1	0.07	0.02	3.07	0.0026
T_EAVA_AMB_T1	-0.02	0.01	-1.67	0.0980

*p < .05

Tabela 188. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala do SCS T2.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-6.68	1.45	-4.62	0.0001
T_ESV_T2	-0.06	0.02	-3.56	0.0005
T_EAVA_AMB_T1	0.11	0.05	2.25	0.0263
T_EAVA_ATVNAO_T1	0.15	0.08	1.94	0.0547

*p < .05

As variáveis presentes nas Tabelas 187 e 188 são aquelas que, de acordo com o modelo selecionado, mais influenciam, conjuntamente, a percepção de sucesso na carreira - subjetivo. Isso quer dizer que, de acordo com o método de seleção de modelo

escolhido, esse é o melhor. O conjunto de variáveis que melhor explica o sucesso subjetivo na carreira após a faculdade é: sociodemográficas (renda, condição da moradia, renda da família e sexo feminino), psicológicas (personalidade - amabilidade, motivação - controlada), bem-estar (satisfação com a vida, afetos positivos e negativos) e sucesso acadêmico subjetivo (percepção de sucesso acadêmico, habilidade do estudante, envolvimento em atividades não obrigatórias e ambiente universitário). É interessante notar que o modelo identifica que o sucesso subjetivo na carreira após a faculdade é afetado por variáveis financeiras e do bem-estar, pela motivação controlada, pela amabilidade, pelo envolvimento em atividades extra-curso e pelo ambiente universitário.

Iremos considerar os grupos de variáveis de motivação, bem-estar, personalidade, psicológicas e sociodemográficas. As variáveis sociodemográficas consideradas são: Renda Família, Trabalha há anos, Formação da Mãe, Formação do Pai, Ensino Médio Público/Privado, escolheu o curso, Horas de estudo além da aula, Etnia, Idade e Sexo. Apresentamos os modelos hierárquicos na Tabela 185, os quais revelaram melhor poder explicativo para a variável resposta SCS Tempo 2.

Tabela 189. Modelos Hierárquicos para SCS Tempo 2.

<i>Variáveis</i>	<i>Estatística</i>	<i>P</i>	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>
Nulo	0.001	1.000000	1547.41	1553.34
Motivação	24.55	0.000019	1528.86	1543.68
Bem-Estar	90.01	0.000001	1463.40	1478.21
Personalidade	31.46	0.000008	1525.95	1546.69
Psicológicas	121.57	0.000001	1447.85	1486.36
Sociodemográficas	30.40	0.084230	1559.01	1627.16
Sucesso Acadêmico	40.36	0.000003	1523.05	1552.68

*p < .05

Podemos inferir que (Tabela 189) pelo menos uma variável de cada grupo influencia a variável resposta, a uma significância de $p < .05$, exceto as sociodemográficas. Dentre os grupos de variáveis, as psicológicas (motivação, personalidade e bem-estar juntos) é o grupo que possui o menor AIC e BIC e, logo, é o grupo que melhor explica a variável resposta. Pela ordem, temos variáveis de

psicológicas (M, P e BE), bem-estar, sucesso académico, personalidade e motivação para explicar sucesso na carreira subjetivo T2.

Conclusões acerca do Modelo 17: pelos modelos ajustados aos dados, observa-se que há variáveis de todos os grupos de interesse que influenciam, sozinhas, as condições para o estudo. Isso evidencia que o sucesso na carreira subjetivo após a faculdade está relacionado tanto com variáveis psicológicas, quanto com variáveis de sucesso académico subjetivo e sociodemográficas. De facto, os modelos hierárquicos confirmam que o efeito de pelo menos uma variável de cada grupo é estatisticamente significativa. Dentre os grupos de variáveis interesse, as variáveis psicológicas são mais significativas que as de sucesso académico e, dentre as psicológicas, as do bem-estar formam o grupo mais significativo a relacionar-se com o sucesso na carreira subjetivo e o que melhor explica. As sociodemográficas não são significativas.

Modelo 18 Sucesso na carreira equilíbrio entre vida e trabalho (T2).

Elaboramos o Modelo 18 para determinar quais fatores de bem-estar, de personalidade, de motivação, sociodemográficos e de desempenho académico influenciam o sucesso na carreira equilíbrio vida e trabalho após o curso superior, sendo que tal sucesso é medido objetivamente por meio de um instrumento validado para tal fim.

No âmbito da variável que mensura sucesso na carreira - equilíbrio entre vida e trabalho (Tempo 2) do ex-aluno, que é a variável que queremos modelar, que chamaremos daqui para frente de variável resposta, o banco de dados a ser considerado possui 143 de alunos. A Tabela 190 apresenta o resumo do modelo proposto para análise das variáveis explicativas para o equilíbrio entre vida e trabalho (EVT) (T2).

Tabela 190. Detalhes do Modelo 16 EVT (Tempo 2).

Variável Resposta	T_EPSC_OJB_SUB_T2
Escala Var. Resp.	4 – 40
Transformação na Var. Resp.	Subtrair 4
Variáveis Explicativas	BE_T2, P, M, SA e SD
Tamanho da Amostra	143
Modelo	Beta Binomial

A Tabela 191 aponta estatística descritiva da variável resposta para o equilíbrio entre vida e trabalho (Tempo 2).

Tabela 191. Medida resumo da variável resposta EVT T2 (transformada).

<i>Mínimo</i>	<i>1o Quartil</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>3o Quartil</i>	<i>Máximo</i>
0	20	25	23,77	29.5	36

Os fatores de interesse para esse modelo são os de bem-estar (Tempo 2), da personalidade, da motivação, sociodemográficos e de sucesso acadêmico (Tabela 190), que chamaremos de variáveis explicativas. O objetivo da análise estatística será determinar se cada variável explicativa influencia, sozinha, a variável resposta; qual conjunto de variáveis resposta explica melhor a variável equilíbrio de vida e trabalho. Para os fins dessa análise, iremos fazer uma transformação na variável resposta, subtraindo 4 dela. Relacionamos algumas estatísticas descritivas (Tabela 191) sobre a variável resposta transformada e o seu histograma (Figura 29).

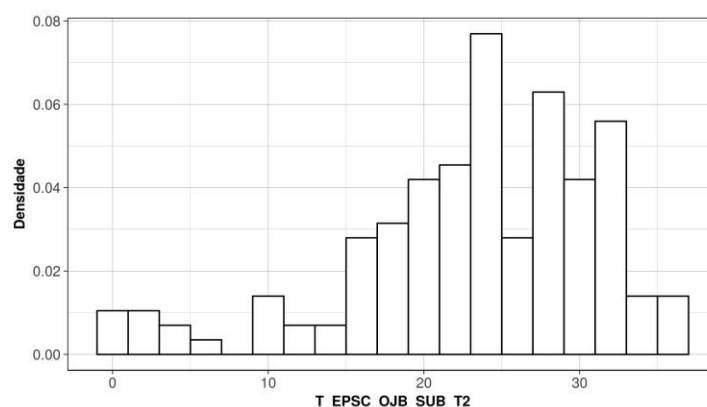


Figura 29. Histograma da variável resposta para EVT (Tempo 2) (transformada).

Ajustamos Modelo Beta Binomial. Esse modelo leva em consideração que a variável é discreta entre 0 e 36. Diferentemente do Modelo Linear Normal (feito pelo SPSS), que modela apenas a média da variável resposta, o modelo Beta Binomial modela dois parâmetros da distribuição da variável resposta: um parâmetro de posição ("média") e um parâmetro de escala ("variância"). Todos os modelos ajustados foram Beta Binomial. A Tabela 192 mostra o *P-valor* para cada variável explicativa que pode influenciar a variável resposta EVT (Tempo 2).

Tabela 192. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse EVT (Tempo 2).

<i>Fator</i>	<i>MLE</i>	<i>P</i>
T_EOGC_AUTO_T1	0.51	0.4769
T_EOGC_IMPESS_T1	2.80	0.09413
T_EOGC_CONTR_T1	0.71	0.39999
QSD_Comovocêpaga	9.89	0.35928
QSD_estadocivil	3.32	0.18968
QSD_renda_familia	4.29	0.0384*
QSD_Trab_há_anos	0.73	0.39259
QSD_filhos	2.46	0.11692
QSD_Moradia	8.63	0.07114
QSD_Formação_Mãe	1.00	0.90946
QSD_Formação_Pai	1.77	0.77862
QSD_Ensino_Médio	4.43	0.21841
QSD_Ensino_Médio_Publ_Priv	5.09	0.02411*
QSD_escolheu_curso	0.47	0.49338
QSD_período	3.76	0.15295
QSD_primeiro_curso	0.12	0.73147
QSD_CONCLUIU_outro_superior	0.17	0.68306
QSD_HORAS_ALÉM_AULA	4.51	0.34128
QSD_Gosta_curso	4.34	0.0373*
QSD_RECOMENDARIA	10.40	0.00126*
QSD_ESCOLHER_Universidade	1.43	0.23148
dif_renda	3.13	0.07702
ETNIA_T1	5.02	0.17035
IDADE_T1	0.01	0.90901
SEXO_T1	1.99	0.15852
T_ESV_T2	77.70	0.001*
T_PANAS_P_T2	19.30	0.00001*
T_PANAS_N_T2	36.08	0.001*
T_EAVA_AMB_T1	2.52	0.11208
T_EAVA_CCURSO_T1	1.47	0.22471
T_EAVA_CESTU_T1	3.58	0.05846
T_EAVA_ATVNAO_T1	0.70	0.40154
T_EAVA_HABEST_T1	0.40	0.52622
MédiadeMédia1	0.00	0.96355
T_EPSA_T1	5.06	0.02447*
EPSC_JF_Sucesso_comparado	2.35	0.12497
T_BFI_EXTRO_T1	1.09	0.29643
T_BFI_NEURO_T1	1.76	0.18516
T_BFI_AMAB_T1	3.47	0.06254
T_BFI_ABERT_T1	2.27	0.13228
T_BFI_CONS_T1	2.51	0.1129

*p < .05

Observamos que, dentre essas variáveis, as sociodemográficas (renda, tipo do ensino médio, gostar do curso e recomendar o curso), psicológicas (nenhuma), bem-estar (satisfação com a vida, afetos positivos e negativos) e sucesso acadêmico (percepção de sucesso acadêmico) são relevantes individualmente para explicar a EVT2 (Tabela 192). Conhecidas as variáveis que, sozinhas, influenciam a variável resposta,

vamos determinar qual é o grupo de variáveis que, conjuntamente, mais influencia a variável resposta.

As Tabelas 193 e 194 identificam o conjunto de variáveis que melhor explicam a variável resposta EVT (Tempo 2).

Tabela 193. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para EVT (Tempo 2).

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-0.41	0.78	-0.52	0.6032
T_ESV_T2	0.07	0.01	8.09	0.0001
QSD_RECOMENDARIA_Não	-0.61	0.31	-1.96	0.0524
T_EAVA_AMB_T1	-0.05	0.02	-2.42	0.0171
T_PANAS_N_T2	-0.03	0.01	-3.89	0.0002
T_BFI_AMAB_T1	0.05	0.02	2.44	0.0015

*p < .05

Tabela 194. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para EVT (T2).

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-1.98	1.79	-1.11	0.2711
T_BFI_NEURO_T1	0.21	0.06	3.74	0.0003
T_BFI_AMAB_T1	-0.17	0.06	-2.78	0.0062

*p < .05

As variáveis mostradas nas Tabelas 193 e 194 são aquelas que, de acordo com o modelo selecionado, mais influenciam, conjuntamente, o equilíbrio vida e trabalho após a faculdade. Isso quer dizer que, de acordo com o método de seleção de modelo escolhido, esse é o melhor. O conjunto de variáveis que melhor explica o equilíbrio entre a vida e o trabalho no Tempo 2 é: sociodemográficas (recomendar o curso), psicológicas (personalidade - amabilidade e neuroticismo), bem-estar (satisfação com a vida, afetos negativos) e sucesso acadêmico subjetivo (ambiente universitário). É interessante notar que o modelo identifica que o equilíbrio entre a vida e o trabalho é afetado pela satisfação com a vida após a faculdade, por afetos negativos, pelo neuroticismo, pela amabilidade e pelo ambiente da universidade durante o curso e se recomenda o curso.

Iremos considerar os grupos de variáveis de motivação, bem-estar, personalidade, psicológicas e sociodemográficas. As variáveis sociodemográficas consideradas são: renda família, trabalha há anos, formação da mãe, formação do pai, ensino médio público/privado, escolheu o curso, horas de estudo além da aula, etnia, idade e sexo. Na Tabela 195, temos os modelos hierárquicos que apresentam melhor poder explicativo para a variável resposta EVT (Tempo 2).

Tabela 195. Modelos Hierárquicos para EVT (Tempo 2).

<i>Variáveis</i>	<i>Estatística</i>	<i>P</i>	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>
Nulo	0.00	1.000000	988.69	994.61
Motivação	3.20	0.361278	991.48	1006.30
Bem-Estar	86.03	0.000001	908.65	923.47
Personalidade	14.98	0.010469	983.71	1004.45
Psicológicas	98.32	0.000001	912.36	950.88
Sociodemográficas	30.17	0.088702	1000.52	1068.67
Sucesso Académico	12.68	0.123327	992.01	1021.63

*p < .05

Ao compararmos as variáveis por meio do teste de verossimilhança, obtemos a seguinte ordem: variáveis do bem-estar, psicológicas (motivação, personalidade e bem-estar juntas) e da personalidade. As variáveis de sucesso académico, sociodemográficas e motivação revelam *p-valor* superior. Dessa forma, o grupo bem-estar é o que possui o menor AIC e BIC e, logo, é o grupo que melhor explica o equilíbrio entre vida e trabalho após a conclusão da universidade.

Conclusões acerca do Modelo 18: pelos modelos ajustados aos dados, observa-se que há variáveis dos grupos de interesse (sociodemográfico, bem-estar e sucesso académico) que influenciam, sozinhas, o equilíbrio entre a vida e o trabalho. De facto, os modelos hierárquicos confirmam que o efeito de pelo menos uma variável de cada grupo das variáveis psicológicas (M, P e BE), do bem-estar e da personalidade é estatisticamente significativa e identifica as de bem-estar como o grupo mais significativo a relacionar-se com o equilíbrio entre vida e trabalho e o que melhor explica.

Modelo 19: Satisfação com o trabalho.

Elaboramos o Modelo 19 para determinar quais fatores de bem-estar, de personalidade, de motivação, sociodemográficos e de sucesso acadêmico influenciam a satisfação com o trabalho, sendo que tal satisfação é medida objetivamente por meio de um instrumento validado para tal fim, escala de satisfação com o trabalho (EST). O banco de dados a ser considerado possui 140 de ex-alunos. A Tabela 196 apresenta a variável que mensura a satisfação com o trabalho do ex-aluno, que é a variável que queremos modelar, que chamaremos daqui para frente de variável resposta. Na tabela 196, há o resumo do modelo proposto para análise das variáveis explicativas para satisfação com o trabalho (ST).

Tabela 196. Detalhes do Modelo 19 satisfação com o trabalho.

Variável Resposta	T_EST_T2
Escala Var. Resp.	25 – 175
Transformação na Var. Resp.	Subtrair 25
Variáveis Explicativas	BE_T2, P, M, SA e SD
Tamanho da Amostra	140
Modelo	Beta Binomial com Zero Alterado

Apresentamos a Tabela 197 com a estatística descritiva da variável resposta satisfação com o trabalho - ST.

Tabela 197. Medida resumo da variável resposta satisfação com o trabalho (transformada).

<i>Mínimo</i>	<i>1o Quartil</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>3o Quartil</i>	<i>Máximo</i>
0	70,75	88	85,8	103	150

Os fatores de interesse para esse modelo são os de bem-estar (Tempo 2), de personalidade, de motivação, sociodemográficos e de sucesso acadêmico, presentes na Tabela 196, que chamaremos de variáveis explicativas. O objetivo da análise estatística será determinar se cada variável explicativa influencia sozinha a variável resposta; qual conjunto de variáveis resposta explica melhor, isto é, está mais relacionado com a

variável resposta; e qual dos grupos da Tabela 196 mais influencia a variável resposta. Para os fins dessa análise, iremos fazer uma transformação na variável resposta, subtraindo 25 dela. Assim, temos uma nova variável que varia de 0 a 150. A Tabela 197 apresenta algumas estatísticas descritivas sobre a variável resposta transformada, e a Figura 30 apresenta seu histograma.

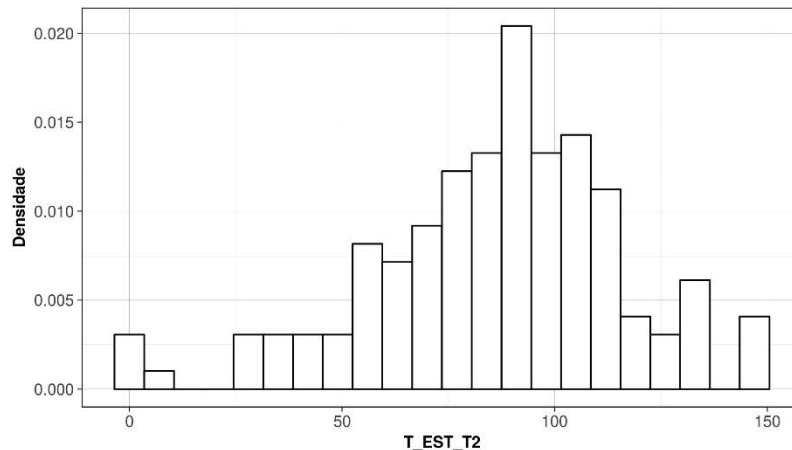


Figura 30. Histograma da variável resposta satisfação com o trabalho (transformada).

Ajustaremos Modelo Beta Binomial com Zero Alterado. Esse modelo leva em consideração que a variável é discreta entre 0 e 150. Diferentemente do Modelo Linear Normal (feito pelo SPSS), que modela apenas a média da variável resposta, o modelo Beta Binomial com Zero Alterado modela três parâmetros da distribuição da variável resposta: um parâmetro de posição, um de forma e um de escala.

Primeiramente, ajustamos um modelo para cada uma das variáveis explicativas (sozinhas) a fim de determinar quais variáveis influenciam (por si só) a variável resposta. A Tabela 198 apresenta os *P-valores* para o teste de significância do efeito de cada variável. O teste usado foi o Teste da Razão de Verossimilhanças entre o modelo sem nenhuma variável e modelo com apenas a variável de interesse. Todos os modelos ajustados foram Beta Binomial com Zero Alterado (Bolfarine & Sandoval, 2001). Na Tabela 198, o *P-valor* para cada variável explicativa pode influenciar a variável resposta satisfação com o trabalho (ST).

Tabela 198. Testes para a significância do efeito de cada variável com a satisfação com o trabalho.

<i>Fator</i>	<i>MLE</i>	<i>P</i>
T_EOGC_AUTO_T1	0.040	0.83249
T_EOGC_IMPESS_T1	6.970	0.00829*
T_EOGC_CONTR_T1	0.001	0.94986
QSD_Comovocêpaga	12.680	0.04839*
QSD_estadocivil	2.320	0.31421
QSD_renda_familia	3.080	0.07937
QSD_Trab_há_anos	0.010	0.94281
QSD_filhos	0.830	0.36145
QSD_Moradia	5.910	0.20571
QSD_Formação_Mãe	5.940	0.20404
QSD_Formação_Pai	1.800	0.77272
QSD_Ensino_Médio	2.540	0.46841
QSD_Ensino_Médio_Publ_Priv	3.640	0.05644
QSD_escolheu_curso	0.610	0.43479
QSD_período	1.640	0.44072
QSD_primeiro_curso	0.450	0.50441
QSD_CONCLUIU_outro_superior	1.490	0.22204
QSD_HORAS_ALÉM_AULA	0.910	0.92299
QSD_Gosta_curso	1.390	0.23842
QSD_RECOMENDARIA	3.330	0.06791
QSD_ESCOLHER_Universidade	0.050	0.8272
dif_renda	7.990	0.0047*
ETNIA_T1	3.590	0.30903
IDADE_T1	0.600	0.43823
SEXO_T1	16.120	0.00006*
T_ESV_T2	52.650	0.001*
T_PANAS_P_T2	41.310	0.001*
T_PANAS_N_T2	24.780	0.001*
T_EAVA_AMB_T1	1.260	0.26209
T_EAVA_CCURSO_T1	0.390	0.53168
T_EAVA_CESTU_T1	7.240	0.00715*
T_EAVA_ATVNAO_T1	0.001	0.94858
T_EAVA_HABEST_T1	1.150	0.28391
MédiadeMédia1	0.020	0.89152
T_EPSA_T1	10.940	0.00094*
EPSC_JF_Sucesso_comparado	4.500	0.03382*
T_BFI_EXTRO_T1	1.560	0.21099
T_BFI_NEURO_T1	0.001	0.95516
T_BFI_AMAB_T1	3.060	0.08022

T_BFI_ABERT_T1	12.480	0.00041*
T_BFI_CONS_T1	0.230	0.63243

*p < .05

Verificamos que, a uma significância de $p < .05$, apenas as variáveis marcadas com um asterisco (Tabela 198) influenciam, sozinhas, a variável resposta. Observamos que, dentre essas variáveis, temos sociodemográficas (como a faculdade foi paga, diferença de renda, sexo), psicológicas (personalidade – abertura à experiência, motivação – impessoal), bem-estar (satisfação com a vida, afetos positivos e negativos) e sucesso acadêmico (percepção de sucesso, sucesso comparado e condições para o estudo). Conhecidas as variáveis que, sozinhas, influenciam a variável resposta, vamos determinar qual é o grupo de variáveis que, conjuntamente, mais influencia a variável resposta.

Organizamos nas Tabelas 199, 200 e 201 o conjunto de variáveis que melhor explica a variável resposta satisfação com o trabalho – ST.

Tabela 199. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para a ST.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-2.62	0.65	-4.03	0.0001
T_ESV_T2	0.04	0.01	4.85	0.0001
T_PANAS_P_T2	0.03	0.01	3.10	0.0024
SEXO_T1FEM	-0.36	0.10	-3.52	0.0006
QSD_CONC_outro_cursos_N	-0.34	0.15	-2.29	0.0237
QSD_períodoIntegral	-0.71	0.29	-2.49	0.0141
QSD_períodoManhã	-0.34	0.19	-1.74	0.0841
dif_renda	0.08	0.04	1.89	0.0617
T_BFI_CONS_T1	0.05	0.02	2.94	0.0039
T_EAVA_CESTU_T1	-0.04	0.02	-2.58	0.0110
T_BFI_NEURO_T1	0.04	0.02	2.47	0.0149
T_PANAS_N_T2	-0.02	0.01	-2.36	0.0198

*p < .05

Tabela 200. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para a ST.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-3.22	1.76	-1.83	0.0697
T_BFI_NEURO_T1	0.15	0.05	2.89	0.0045
T_BFI_CONS_T1	-0.10	0.05	-2.07	0.0409
dif_renda	0.30	0.15	2.01	0.0461

*p < .05

Tabela 201. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de forma da escala para a ST.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-4.23	0.71	-5.95	0.0001

*p < .05

As variáveis presentes nas Tabelas 199, 200 e 201 são aquelas que, de acordo com o modelo selecionado, mais influenciam, conjuntamente, a satisfação com o trabalho. Isso quer dizer que, de acordo com o método de seleção de modelo escolhido, esse é o melhor. O conjunto de variáveis que melhor explica a satisfação com o trabalho é: sociodemográficas (sexo feminino, ter concluído outro curso, o período que realizou o curso e diferença de renda), psicológicas (personalidade - neuroticismo e conscienciosidade), bem-estar (satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos) e sucesso acadêmico subjetivo (condições para o estudo). É interessante notar que o modelo identifica que a satisfação com o trabalho é afetada pelo bem-estar após a faculdade, pelo neuroticismo e conscienciosidade, pelas condições para o estudo durante o curso, pela renda, pelo período do curso e pelo sexo.

Por fim, iremos comparar modelos que contêm as variáveis dos grupos de interesse, a fim de se obterem evidências acerca de qual grupo de variáveis mais influencia a variável resposta. A Tabela 202 apresenta a comparação entre os modelos de interesse. A Estatística presente na referida tabela é a estatística do Teste da Razão de Verossimilhanças. Iremos considerar os grupos de variáveis de motivação, bem-estar, personalidade, psicológicas e sociodemográficas. As variáveis sociodemográficas consideradas são: renda familiar, trabalha há anos, formação da mãe, formação do pai,

ensino médio público/privado, escolheu o curso, horas de estudo além da aula, etnia, idade e sexo. A Tabela 202 traz os modelos hierárquicos que apresentam melhor poder explicativo para a variável resposta para a satisfação com o trabalho.

Tabela 202. Modelos Hierárquicos para a satisfação com o trabalho.

<i>Variáveis</i>	<i>Estatística</i>	<i>P</i>	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>
Nulo	0.001	1.000000	1351.84	1360.67
Motivação	9.58	0.022514	1348.27	1365.91
Bem-Estar	72.30	0.000001	1285.54	1303.19
Personalidade	15.78	0.007494	1346.06	1369.59
Psicológicas	87.53	0.000001	1286.32	1327.50
Sociodemográficas	40.30	0.006839	1353.54	1424.14
Sucesso Académico	23.86	0.002414	1343.98	1376.34

*p < .05

Concluimos que pelo menos uma variável (Tabela 202) de cada grupo influencia a variável resposta, a uma significância de $p < .05$. Pela ordem, temos variáveis bem-estar, psicológicas (personalidade, motivação e bem-estar juntas), sucesso académico, personalidade, motivação e variáveis sociodemográficas para explicar a satisfação com o trabalho. Avaliando os três grupos de variáveis psicológicas, o grupo bem-estar é o que possui o menor AIC e BIC e, logo, é o grupo que melhor explica a variável resposta.

Conclusões acerca do Modelo 19: pelos modelos ajustados aos dados, observa-se que há variáveis de todos os grupos de interesse que influenciam, sozinhas, a satisfação com o trabalho. Isso evidencia que a satisfação com o trabalho está relacionada tanto com variáveis psicológicas, do bem-estar, como com sociodemográficas e de sucesso académico. De facto, os modelos hierárquicos confirmam que o efeito de pelo menos uma variável de cada grupo é estatisticamente significativa. Dentre os grupos de variáveis interesse, as variáveis psicológicas são mais significativas que as sociodemográficas e de sucesso académico e, entre o grupo de variáveis psicológicas, as de bem-estar constituem o grupo mais significativo a relacionar-se com a satisfação e com o trabalho e o que melhor explica.

Modelo 20: Satisfação com a vida no Tempo 2.

Elaboramos o Modelo 20 para determinar quais fatores de (P) personalidade, (M) motivação, (ST) satisfação com o trabalho, (SD) sociodemográficos e (SC) sucesso na carreira influenciam a satisfação com a vida durante o ensino superior. O banco de dados a ser considerado possui 153 ex-alunos. A Tabela 203 apresenta a variável que mensura a satisfação com a vida dos ex-alunos, que é a variável que queremos modelar, que chamaremos daqui para frente de variável resposta. A Tabela 203 aponta o resumo do modelo proposto para análise das variáveis explicativas para a satisfação com a vida.

Tabela 203. Detalhes do Modelo 20 satisfação com a vida após faculdade.

Variável Resposta	T_ESV_T2
Escala Var. Resp.	5 – 35
Transformação na Var. Resp.	Subtrair 5
Variáveis Explicativas	P, M, ST, SD, SC_T2
Tamanho da Amostra	153
Modelo	Beta Binomial

A Tabela 204 mostra a estatística descritiva da variável resposta satisfação com a vida (SV) Tempo 2.

Tabela 204. Medida resumo da variável resposta satisfação com a vida (transformada).

<i>Mínimo</i>	<i>1o Quartil</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>3o Quartil</i>	<i>Máximo</i>
0	14	20	18,27	25	30

Os fatores de interesse para esse modelo são os de personalidade, motivação, sociodemográficos, sucesso acadêmico e sucesso profissional, presentes na Tabela 203, que chamaremos de variáveis explicativas. O objetivo da análise estatística será determinar, primeiramente, se cada variável explicativa influencia, sozinha, a variável resposta e, após qual conjunto de variáveis resposta explica melhor. Para os fins dessa análise, iremos fazer uma transformação na variável resposta, subtraindo 5 dela. Assim, temos uma nova variável que varia de 0 a 30 e que, do ponto de vista estatístico, é muito mais fácil de modelar. Os resultados obtidos para a variável transformada podem ser usados para a variável original, ou seja, transformar a variável não traz mudanças do

ponto de vista prático. A Tabela 204 apresenta algumas estatísticas descritivas sobre a variável resposta transformada, e a Figura 31 apresenta seu histograma – satisfação com a vida T2.

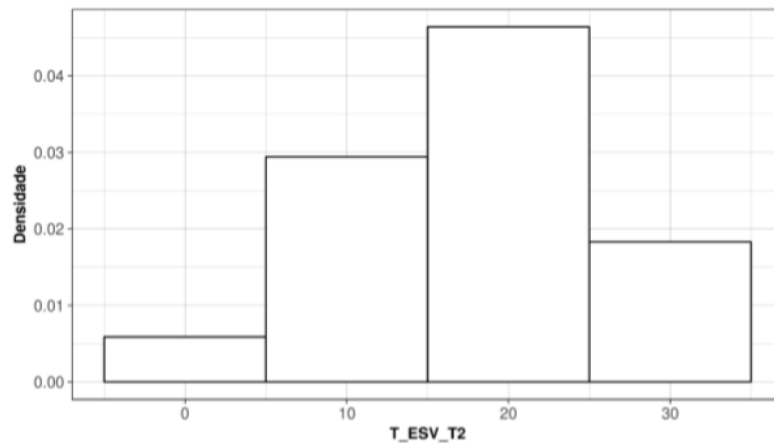


Figura 31. Histograma da variável resposta SV T2 (transformada).

Ajustamos Modelo Beta Binomial. Esse modelo leva em consideração que a variável é discreta entre 0 e 30. Diferentemente do Modelo Linear Normal (feito pelo SPSS), que modela apenas a média da variável resposta, o modelo Beta Binomial modela dois parâmetros da distribuição da variável resposta: um parâmetro de posição e um parâmetro de escala.

Primeiramente, ajustamos um modelo para cada uma das variáveis explicativas (sozinhas) a fim de determinar quais variáveis influenciam (por si só) a variável resposta. A Tabela 205 apresenta os *P-valores* para o teste de significância do efeito de cada variável. O teste usado foi o Teste da Razão entre o modelo sem nenhuma variável e modelo com apenas a variável de interesse. Todos os modelos ajustados foram Beta Binomial (Bolfarine & Sandoval, 2001).

Tabela 205. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse SV T2.

<i>Variável</i>	<i>MLE</i>	<i>P</i>
T_EOGCS_AUTO_T1	0.98	0.32293
T_EOGCS_IMPESSE_T1	4.90	0.0269*
T_EOGCS_CONTR_T1	0.10	0.7561
T_BFI_EXTRO_T1	0.64	0.4222
T_BFI_NEURO_T1	2.59	0.1076
T_BFI_AMAB_T1	2.91	0.0877
T_BFI_ABERT_T1	3.15	0.0758
T_BFI_CONS_T1	0.08	0.7717
QSD_Comovocêpaga	9.91	0.35761
QSD_estadocivil	4.22	0.1212
QSD_renda_familia	10.14	0.0014*
QSD_Trab_há_anos	0.93	0.3338
QSD_filhos	4.36	0.0367*
QSD_Moradia	6.64	0.1561
QSD_Formação_Mãe	3.90	0.4199
QSD_Formação_Pai	1.35	0.8525
QSD_Ensino_Médio	19.52	0.0002*
QSD_Ensino_Médio_Publ_Priv	2.47	0.1161
QSD_escolheu_curso	1.25	0.2641
QSD_período	1.18	0.5546
QSD_primeiro_curso	0.56	0.4559
QSD_CONCLUIU_outro_superior	0.01	0.9505
QSD_HORAS_ALÉM_AULA_CLASSE	0.85	0.9314
QSD_Gosta_curso	2.01	0.1558
QSD_RECOMENDARIA	0.32	0.5710
QSD_ESCOLHER_Universidade	0.26	0.6103
dif_renda	1.25	0.2641
ETNIA_T1	9.79	0.0204*
IDADE_T1	0.57	0.4499
SEXO_T1	4.30	0.0381*
MédiadeMédia1	0.01	0.9728
T_EPSC_OJB_T2	73.89	0.0001*
T_EPSC_SUBJ_T2	67.59	0.0001*
T_EPSC_OJB_SUB_T2	90.86	0.0001*
T_EST_T2	60.32	0.0001*
Concluiu	0.42	0.5178

* $p < .05$

No âmbito do teste para a significância, marcamos, com asterisco, as variáveis cujo $p < .05$ e influenciam, sozinhas, a variável resposta. Observamos que, dentre essas variáveis, temos as sociodemográficas (sexo, etnia, tipo do ensino médio, filhos e renda), as psicológicas (motivação impessoal), sucesso na carreira T2 (objetivo, subjetivo e

equilíbrio vida e trabalho) e satisfação com o trabalho. Avaliaremos, agora, o melhor conjunto de variáveis para explicar a variável resposta satisfação com a vida após a faculdade. Nas Tabelas 206 e 207, temos o conjunto de variáveis que melhor explica a satisfação com a vida T2

Tabela 206. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição da SV no T2.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-2.45	0.33	-7.33	0.0001
T_EPSC_OJB_SUB_T2	0.06	0.01	6.40	0.0001
T_EST_T2	0.01	0.00	2.70	0.0077
QSD_Ensino_MédioEJA - EJA	-1.30	0.56	-2.32	0.0217
QSD_Ensino_MédioNormal	-0.48	0.16	-2.98	0.0033
QSD_Ensino_MédioSupletivo	0.62	0.62	1.00	0.3197
QSD_renda_familia	0.06	0.03	2.38	0.0188
T_EPSC_OJB_T2	0.01	0.00	1.72	0.0868

* $p < .05$

Tabela 207. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala da SV no T2.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-2.29	0.15	-14.86	0.0001

* $p < .05$

As variáveis presentes nas Tabelas 206 e 207 são aquelas que, de acordo com o modelo selecionado, mais influenciam, conjuntamente, a satisfação com a vida T2. Isso quer dizer que, de acordo com o método de seleção de modelo escolhido, esse é o melhor conjunto. O conjunto de variáveis que melhor explica a SV T2: sociodemográficas (renda da família, tipo do ensino médio), sucesso na carreira T2 (objetivo e equilíbrio de vida e trabalho) e satisfação com o trabalho.

Por fim, iremos comparar modelos que contêm as variáveis dos grupos de interesse, a fim de se obterem evidências sobre qual grupo de variáveis mais influencia a variável resposta. Na Tabela 208, há os modelos hierárquicos que apresentam melhor poder explicativo para a variável resposta.

Tabela 208. Modelos Hierárquicos para SV T2

<i>Variáveis</i>	<i>Estatística</i>	<i>P</i>	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>
Nulo	0.001	1.00000	1024.41	1030.47
Motivação	5.61	0.13221	1024.8	1039.96
Personalidade	10.87	0.05396	1023.54	1044.75
Psicológicas (M e P)	13.71	0.08976	1026.71	1057.01
Sociodemográficas	35.94	0.02218	1030.47	1100.17
Sucesso na Carreira	121.57	0.00001	910.84	929.03

* $p < .05$

A partir da Tabela 208, concluímos que pelo menos uma variável de cada grupo influencia a variável resposta, a uma significância de $p < .05$, exceto as variáveis da Personalidade, Motivação e Psicológicas (M e P), que apresentam *p-valor* superior. Dentre os grupos de variáveis, o sucesso na carreira é o grupo que possui o menor AIC e BIC; logo, é o grupo que melhor explica a variável resposta dentre os grupos de variáveis. Pela ordem, temos variáveis de sucesso na carreira e sociodemográficas.

Conclusões acerca do Modelo 20: pelos modelos ajustados aos dados, observa-se que há variáveis dos grupos de interesse (sociodemográfico, sucesso na carreira, motivação e satisfação com o trabalho) que influenciam, sozinhas, a satisfação com a vida após a faculdade. Isso evidencia que a satisfação com a vida após a faculdade está relacionada ao sucesso na carreira e a variáveis sociodemográficas. De facto, os modelos hierárquicos confirmam que o efeito de pelo menos uma variável de dois grupos específicos (sucesso na carreira e sociodemográfico) é estatisticamente significativa. Dentre os grupos de variáveis interesse, as variáveis de sucesso na carreira são mais significativas que as sociodemográficas.

Modelo 21: Afetos Positivos no Tempo 2.

Elaboramos o Modelo 21 para determinar quais fatores de (P) personalidade, (M) motivação, (ST) satisfação com o trabalho, (SD) sociodemográficos e (SC) sucesso na carreira influenciam os afetos positivos após o ensino superior. O banco de dados a ser considerado possui 149 de ex-alunos. A Tabela 209 apresenta a variável que mensura o

afeto positivo do ex-aluno, que é a variável que queremos modelar, que chamaremos daqui para frente de variável resposta. Na Tabela 209, há o resumo do modelo proposto para análise das variáveis explicativas para os afetos positivos (AP) T2, após o ensino superior.

Tabela 209. Detalhes do Modelo 21 afetos positivos Tempo 2.

Variável Resposta	T_PANAS_P_T2
Escala Var. Resp.	11 – 55
Transformação na Var. Resp.	Subtrair 11
Variáveis Explicativas	P, M, ST, SD e SC_T2
Tamanho da Amostra	149
Modelo	Beta Binomial

A Tabela 210 aponta a estatística descritiva da variável resposta afetos positivos no Tempo 2.

Tabela 210. Medida resumo da variável resposta AP T2.

<i>Mínimo</i>	<i>1o Quartil</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>3o Quartil</i>	<i>Máximo</i>
14	27	31	30.62	35	44

Os fatores de interesse para esse modelo estão destacados na Tabela 205, que chamaremos de variáveis explicativas. O objetivo da análise estatística será determinar se cada variável explicativa influencia sozinha a variável resposta; qual conjunto de variáveis resposta explica melhor os afetos positivos. A Tabela 210 apresenta algumas estatísticas descritivas sobre a variável resposta transformada, e a Figura 32 apresenta seu histograma.

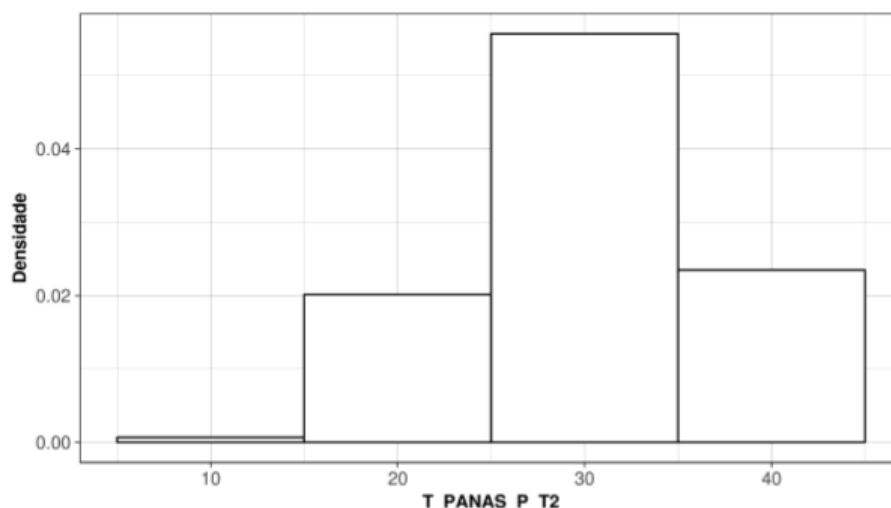


Figura 32. Histograma da variável resposta AP T2 (transformada).

Ajustamos Modelo Beta Binomial, que modelo leva em consideração que a variável é discreta entre 11 e 55. Diferentemente do Modelo Linear Normal (feito pelo SPSS), que modela apenas a média da variável resposta, o modelo Beta Binomial modela dois parâmetros da distribuição da variável resposta: um parâmetro de posição ("média") e um parâmetro de escala ("variância"). Todos os modelos ajustados foram Beta Binomial (Bolfarine & Sandoval, 2001). Na Tabela 211, há o *P-valor* para cada variável explicativa que pode influenciar a variável resposta.

Tabela 211. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse AP T2.

<i>Variável</i>	<i>MLE</i>	<i>P</i>
T_EOGCS_AUTO_T1	5.84	0.0157*
T_EOGCS_IMPESSE_T1	18.72	0.0001*
T_EOGCS_CONTR_T1	1.53	0.21641
T_BFI_EXTRO_T1	8.64	0.0033*
T_BFI_NEURO_T1	0.00	0.94647
T_BFI_AMAB_T1	8.66	0.0033*
T_BFI_ABERT_T1	10.17	0.0014*
T_BFI_CONS_T1	0.82	0.36528
QSD_Comovocêpaga	26.18	0.0019*
QSD_estadocivil	3.44	0.17946
QSD_renda_familia	0.13	0.71503
QSD_filhos	2.92	0.08736
QSD_Moradia	1.84	0.76518
QSD_Formação_Mãe	16.65	0.0023*
QSD_Formação_Pai	11.35	0.0229*

QSD_Ensino_Médio	8.63	0.0347*
QSD_Ensino_Médio_Publ_Priv	0.06	0.80823
QSD_escolheu_curso	3.83	0.05023
QSD_período	1.84	0.39885
QSD_primeiro_curso	0.04	0.84816
QSD_CONCLUIU_outro_superior	0.50	0.48019
QSD_HORAS_ALÉM_AULA_CLASSE	6.17	0.18704
QSD_Gosta_curso	7.47	0.0063*
QSD_RECOMENDARIA	5.68	0.0172*
QSD_ESCOLHER_Universidade	2.01	0.15643
dif_renda	3.30	0.06918
ETNIA_T1	1.30	0.72842
IDADE_T1	7.19	0.0073*
SEXO_T1	4.88	0.0272*
MédiadeMédia1	0.58	0.44786
T_EPSC_OJB_T2	37.34	0.0001*
T_EPSC_SUBJ_T2	55.01	0.0001*
T_EPSC_OJB_SUB_T2	18.05	0.0001*
T_EST_T2	30.37	0.0001*
concluiu	0.03	0.86443
QSD_Trab_há_anos	0.01	1.00000

* p < .05

Observamos que, dentre essas variáveis que individualmente explicam a variável afetos positivos, temos sociodemográficas (como paga a faculdade, formação da mãe, formação do pai, tipo do ensino médio, gostar e recomendar o curso, idade e sexo), psicológicas (personalidade - extroversão, amabilidade e abertura à experiência, motivação - autônoma e impessoal), sucesso na carreira (objetivo, subjetivo e equilíbrio vida e trabalho) e a satisfação com o trabalho. Descritas as variáveis que, sozinhas, influenciam a variável resposta, vamos determinar qual é o grupo de variáveis que mais influencia a variável resposta. Apresentamos as variáveis que modelam o parâmetro de posição (Tabela 212) e as variáveis que modelam o parâmetro de escala (Tabela 213).

Tabela 212. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para AP T2.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-2.46	0.42	-5.91	0.0001
T_EPSC_SUBJ_T2	0.01	0.00	6.77	0.0001
QSD_Formação_MãeBásico	0.42	0.13	3.29	0.0013
QSD_Formação_MãeMédio	0.10	0.10	0.96	0.3404
QSD_Formação_MãeNão completou	-0.04	0.23	-0.19	0.8491
QSD_Formação_MãePós-Graduação	0.15	0.16	0.95	0.3421

T_BFI_EXTRO_T1	0.05	0.01	3.77	0.0002
T_EST_T2	0.00	0.00	1.89	0.0607

* p < .05

Tabela 213. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para AP T2.

<i>Variável</i>	β	<i>Erro padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Intercept)	-2.92	1.24	-2.36	0.0198
T_EOGCS_IMPESST1	-0.06	0.02	-2.71	0.0077
T_EST_T2	0.01	0.01	1.92	0.0572

* p < .05

As variáveis presentes nas Tabelas 212 e 213 são aquelas que, de acordo com o modelo selecionado, mais influenciam, conjuntamente, os AP T2. Isso quer dizer que, de acordo com o método de seleção de modelo escolhido acima, esse é o melhor. O conjunto de variáveis que melhor explica a variável resposta (Tabela 212 e 213) é: sociodemográficas (formação da mãe), psicológicas (personalidade - extroversão, motivação - impessoal), sucesso na carreira (subjetivo) e satisfação com o trabalho. É interessante notar que o modelo identifica que os afetos positivos após a faculdade são afetados por variáveis sociodemográficas, como a formação da mãe, e por avaliação subjetiva de sua carreira, a satisfação com o trabalho; a extroversão, a motivação impessoal.

Iremos considerar os grupos de variáveis de motivação, personalidade, psicológica, sociodemográficas, sucesso acadêmico e sucesso na carreira. Na Tabela 214, há os modelos hierárquicos que apresentam melhor poder explicativo para a variável resposta AP Tempo 2.

Tabela 214. Modelos Hierárquicos para a variável resposta

Variáveis	Estatística	P	AIC	BIC
Nulo	0.000	1.00000	978.49	984.50
Motivação	22.34	0.00006	962.15	977.17
Personalidade	25.66	0.00010	962.83	983.85
Psicológicas (M e P)	41.89	0.00001	952.60	982.64
Sociodemográficas	51.03	0.00026	969.46	1038.55
Sucesso na Carreira	59.79	0.00001	926.70	944.73

* p < .05

Identificamos que pelo menos uma variável de cada grupo (Tabela 214) influencia a variável resposta, a uma significância de $p < .05$. Pela ordem, temos variáveis de sucesso na carreira, as psicológicas (motivação e personalidade), a personalidade, a motivação e as variáveis sociodemográficas para explicar os afetos positivos após a faculdade.

Conclusões acerca do Modelo 21: pelos modelos ajustados aos dados, observa-se que há variáveis de todos os grupos de interesse que influenciam, sozinhas, o afeto positivo T2. Isso evidencia que existe relação tanto com variáveis psicológicas, quanto com variáveis sociodemográficas e de sucesso na carreira e satisfação no trabalho. De facto, os modelos hierárquicos confirmam que o efeito de pelo menos uma variável de cada grupo é estatisticamente significativa. Dentre os grupos de variáveis interesse, as variáveis do sucesso na carreira são mais significantes que motivação, personalidade e sociodemográficas.

Modelo 22: Afetos Negativos no Tempo 2.

Elaboramos o Modelo 22 para determinar quais fatores de personalidade, motivação, sociodemográficos, sucesso na carreira e satisfação com o trabalho influenciam os afetos negativos durante o curso superior. A variável que mensura os afetos negativos do aluno será a variável que iremos modelar. Seu banco de dados apresenta 147 alunos. Na Tabela 215, há o resumo do modelo proposto para análise das variáveis explicativas para afetos negativos Tempo 2.

Tabela 215. Detalhes do Modelo 19 afetos negativos Tempo 2.

Variável Resposta	T_PANAS_N_T2
Escala Var. Resp.	11 – 55
Transformação na Var. Resp.	Subtrair 11
Variáveis Explicativas	P, M, ST, SD e SC_T2
Tamanho da Amostra	147
Modelo	Beta Binomial

A Tabela 216 apresenta estatística descritiva da variável resposta afetos negativos Tempo 2.

Tabela 216. Medida resumo da variável resposta para afetos negativos Tempo 2 (transformada).

<i>Mínimo</i>	<i>1o Quartil</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>3o Quartil</i>	<i>Máximo</i>
0	10	16	16.82	23	41

Os fatores de interesse para esse modelo são os de personalidade, motivação, sociodemográficos, sucesso na carreira e sucesso acadêmico (Tabela 215), que chamaremos de variáveis explicativas. O objetivo da análise estatística será determinar se cada variável explicativa influencia, sozinha, a variável resposta; qual conjunto de variáveis resposta explica melhor.

Para os fins dessa análise, iremos fazer uma transformação na variável resposta, subtraindo 11 dela. Assim, temos uma nova variável que varia de 0 a 41 e que, do ponto de vista estatístico, é muito mais fácil de modelar. Também os resultados obtidos para a variável transformada podem ser usados para a variável original, i.e., transformar a variável não traz mudanças do ponto de vista prático. Apresentamos algumas estatísticas descritivas sobre a variável resposta afetos negativos transformada (Tabela 216) e o seu histograma (Figura 33).

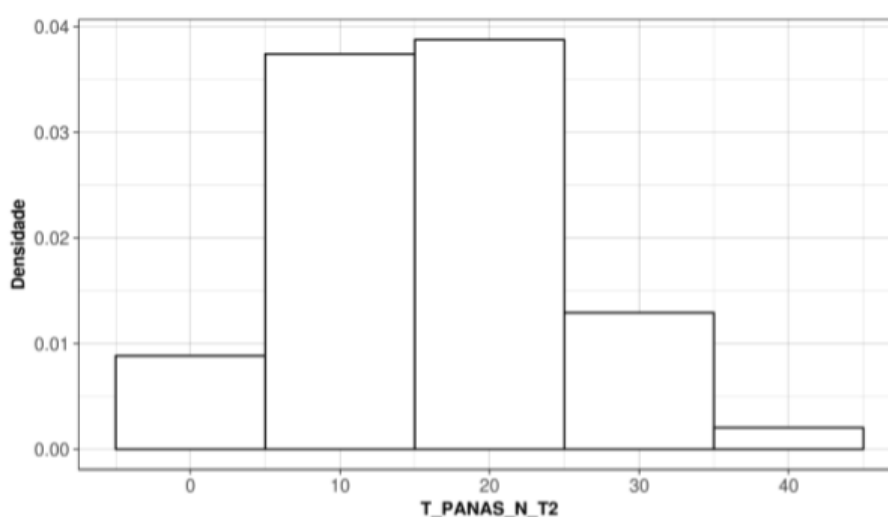


Figura 33. Histograma da variável resposta (transformada)

Ajustamos Modelo Beta Binomial, que modelo leva em consideração que a variável é discreta entre 0 e 41. Diferentemente do Modelo Linear Normal (feito pelo SPSS), que modela apenas a média da variável resposta, o modelo Beta Binomial modela dois parâmetros da distribuição da variável resposta: um parâmetro de posição ("média") e um parâmetro de escala ("variância"). Na Tabela 217, temos o *P-valor* para cada variável explicativa que possa influenciar a variável resposta.

Tabela 217. Testes para a significância do efeito de cada variável de interesse com AF Tempo 2.

Variável	MLE	P
T_EOGCS_AUTO_T1	0.35	0.55255
T_EOGCS_IMPESSE_T1	30.63	0.0001*
T_EOGCS_CONTR_T1	4.57	0.0324*
T_BFI_EXTRO_T1	1.09	0.29755
T_BFI_NEURO_T1	18.25	0.0001*
T_BFI_AMAB_T1	0.30	0.58399
T_BFI_ABERT_T1	0.16	0.68876
T_BFI_CONS_T1	9.59	0.0020*
QSD_Comovocêpaga	15.04	0.08979
QSD_estadocivil	7.59	0.0224*
QSD_renda_familia	0.09	0.76778
QSD_Trab_há_anos	0.01	0.90624
QSD_filhos	3.48	0.0622
QSD_Moradia	10.52	0.0325*
QSD_Formação_Mãe	5.21	0.26642
QSD_Formação_Pai	12.78	0.0124*
QSD_Ensino_Médio	8.55	0.0359*
QSD_Ensino_Médio_Publ_Priv	0.16	0.68849
QSD_escolheu_curso	0.39	0.53312
QSD_período	3.44	0.1789
QSD_primeiro_curso	0.37	0.54455
QSD_CONCLUIU_outra_superior	0.01	0.9429
QSD_HORAS_ALÉM_AULA_CLASSE	0.53	0.97034
QSD_Gosta_curso	0.01	0.96032
QSD_RECOMENDARIA	0.28	0.59976
QSD_ESCOLHER_Universidade	0.25	0.62026
dif_renda	3.61	0.05748
ETNIA_T1	2.85	0.41589
IDADE_T1	2.80	0.09412
SEXO_T1	11.2	0.0008*
MédiadeMédia1	4.81	0.0283*
T_EPSC_OJB_T2	36.24	0.0001*

T_EPSC_SUBJ_T2	27.38	0.0001*
T_EPSC_OJB_SUB_T2	40.62	0.0001*
T_EST_T2	24.01	0.0001*
Concluiu	0.14	0.70997

* $p < .05$

Observamos que, dentre essas variáveis, temos: sociodemográficas (estado civil, moradia, formação do pai, tipo do ensino médio, sexo), psicológicas (personalidade – neuroticismo e conscienciosidade, motivação impessoal e controlada), sucesso na carreira (objetivo, subjetivo e equilíbrio vida e trabalho) e satisfação com o trabalho. Conhecidas as variáveis que, sozinhas, influenciam a variável resposta, vamos determinar qual é o grupo de variáveis que, conjuntamente, mais influencia a variável resposta.

Identificamos as variáveis que modelam o parâmetro de posição (Tabela 218) e as variáveis que modelam o parâmetro de escala (Tabela 219). Assim, temos o conjunto de variáveis que melhor explicam a variável resposta.

Tabela 218. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de posição para os AN Tempo 2.

Variável	β	Erro padrão	t	P
(Intercept)	-4.10	0.89	-4.63	0.0001
T_EPSC_OJB_SUB_T2	-0.04	0.01	-4.47	0.0001
T_EOGCS_IMPESST1	0.02	0.00	4.04	0.0001
QSD_Formação_PaiBásico	0.26	0.18	1.46	0.1454
QSD_Formação_PaiMédio	0.09	0.14	0.68	0.5007
QSD_Formação_PaiNão complet.	-1.25	0.35	-3.55	0.0005
QSD_Formação_PaiPós-Graduação	0.17	0.19	0.89	0.3738
QSD_Ensino_MédioEJA - EJA	2.21	0.47	4.74	0.0001
QSD_Ensino_MédioNormal	0.24	0.12	1.97	0.0509
QSD_Ensino_MédioSupletivo	0.40	0.37	1.06	0.2901
T_BFI_NEURO_T1	0.07	0.02	4.09	0.0001
GENERO_T1FEM	0.28	0.10	2.66	0.0087
T_EPSC_OJB_T2	-0.01	0.00	-2.89	0.0045
MédiadeMédia1	0.12	0.06	2.00	0.0472
T_BFI_EXTRO_T1	0.03	0.02	1.79	0.0763
QSD_renda_família	0.06	0.03	2.32	0.0217

* $p < .05$

Tabela 219. Variáveis explicativas que modelam o parâmetro de escala para os AN Tempo 2.

Variável	β	Erro padrão	t	P
(Intercept)	-1.86	0.52	-3.6	0.0005
T_EPSC_OJB_SUB_T2	-0.09	0.03	-2.9	0.0051
T_EPSC_OJB_T2	0.02	0.01	1.94	0.0552

* $p < .05$

As variáveis presentes (Tabelas 218 e 219) são aquelas que, de acordo com o modelo selecionado, mais influenciam, conjuntamente, os afetos negativos Tempo 2. Isso quer dizer que, de acordo com o método de seleção de modelo escolhido, esse é o melhor. O conjunto de variáveis que melhor explicam afetos negativos T2 (Tabela 218 e 219) são: sociodemográficas (sexo feminino, renda, formação do pai, tipo do ensino médio), psicológicas (personalidade – neuroticismo e extroversão, motivação – impessoal), sucesso acadêmico objetivo (notas) e sucesso na carreira (objetivo e equilíbrio vida e trabalho). Iremos considerar os grupos de variáveis de motivação, personalidade, psicológicas e sociodemográficas e sucesso profissional. As variáveis sociodemográficas consideradas são: renda família, trabalha há anos, formação da mãe, formação do pai, ensino médio público/privado, escolheu o curso, horas de estudo, além da aula, etnia, idade e sexo.

Na Tabela 220, há os modelos hierárquicos que apresentam melhor poder explicativo para a variável resposta.

Tabela 220. Modelos Hierárquicos para AN Tempo 2

Variáveis	Estatística	P	AIC	BIC
Nulo	0.001	1.0000	1044.3	1050.3
Motivação	32.75	0.0001	1017.5	1032.5
Personalidade	24.45	0.0002	1029.8	1050.8
Psicológicas (M e P)	42.02	0.0001	1018.3	1048.2
Sociodemográficas	35.05	0.0279	1051.2	1120.00
Sucesso na Carreira	51.35	0.0001	1000.9	1018.9

* $p < .05$

Podemos concluir que pelo menos uma variável (Tabela 220) de cada grupo influencia a variável resposta. Entre as variáveis, a ordem a partir do menor AIC e BIC é

sucesso na carreira, motivação, psicológicas (M e P), personalidade e sociodemográficas, que explicam a variável resposta.

Conclusões acerca do Modelo 22: pelos modelos ajustados aos dados, observa-se que há variáveis de todos os grupos de interesse que influenciam, sozinhas, as condições para o estudo. Isso evidencia que os afetos negativos Tempo 2 estão relacionados tanto com variáveis psicológicas, quanto com variáveis sociodemográficas, de sucesso na carreira. De facto, os modelos hierárquicos confirmam que o efeito de pelo menos uma variável de cada grupo é estatisticamente significativa. Dentre os grupos de variáveis interesse, as variáveis do sucesso na carreira são mais significativas que motivação, psicológicas, personalidade e sociodemográficas.

Síntese dos modelos.

Ao concluir a apresentação dos modelos, consideramos ser necessário organizar, de forma sintética, os resultados obtidos em cada modelo, numa visão geral, para facilitar a discussão dos resultados. Elaboramos 22 modelos em busca das variáveis preditoras que individualmente apresentaram poder explicativo para a variável critério; em seguida, buscamos o melhor conjunto de variáveis preditoras que apresentaram poder explicativo para a variável critério; e, finalmente, elaboramos um modelo hierárquico como os grupos de interesse (motivação, personalidade, bem-estar, sucesso académico, sucesso na carreira e sociodemográficas) para as variáveis critério (notas, compromisso com o curso, condições para o estudo, envolvimento com atividades não obrigatórias, habilidade do estudante, ambiente universitário, conclusão do curso, sucesso académico subjetivo, sucesso académico comparado, sucesso na carreira (objetivo, subjetivo e equilíbrio), satisfação com a vida, afetos positivos e negativos. As Tabelas 221 e 222 ajudaram-nos na organização e compreensão dos resultados.

Tabela 221. Variáveis que individualmente apresentaram poder explicativo para a variável critério.

Variáveis que individualmente apresentam melhor poder explicativo aos modelos estudados	Modelos																			
	Notas	Compromisso com o curso	Condições para o estudo	Envolvimento em atividades não obrigatórias	Habilidades do estudante	Ambiente Universitário	EAVA	Conclusão do curso	Percepção de Sucesso Acadêmico	Sucesso Acadêmico Comparado	Sucesso Objetivo na Carreira T1	Sucesso Objetivo na Carreira T2	Sucesso Subjetivo na Carreira T1	Sucesso Subjetivo na Carreira T2	Equilíbrio entre vida e trabalho T1	Equilíbrio entre vida e trabalho T2	Satisfação no Trabalho	Bem-estar subjetivo T1	Bem-estar subjetivo T2	
Questionário sócio demográfico	Estado Civil	0,52	0,82	0,82	0,57	0,30	0,96	0,77	0,62	0,91	0,83	0,71	0,28	0,99	0,23	0,84	0,19	0,31	0,19	0,88
	Renda Família	0,28	0,13	0,80	0,36	0,01085*	0,56	0,18	0,1533*	0,06	0,13	0,0093*	0,09	0,00123*	0,08	0,0289*	0,384*	0,08	0,00085*	0,06
	Anos de trabalho	0,12	0,27	9e-05*	0,89	0,1252*	0,77	0,48	0,07	0,77	0,00938*	0,11	0*	0*	0,38	0,21	0,39	0,94	0,23	1,00
	Filhos	0,39	0,36	0,44	0,85	0,3717*	0,43	0,24	0,53	0,29	0,79	0,23	0,52	0,06	0,72	0,12	0,36	0,19	0,53	0,53
	Moradia	0,17	0,35	0,15	0,81	0,12	0,37	0,50	0,63	0,63	0,15	0,85	0,50	0,44	0,55	0,07	0,21	0,11	0,11	0,54
	Formação Mãe	0,88	0,0842*	0,34	0,66	0,3862*	0,88	0,39	0,69	0,36	0,50	0,09	0,73	0,3322*	0,84	0,04509*	0,91	0,20	0,00555*	0,0199*
	Formação Pai	0,16	0,79	0,59	0,12	0,08	0,35	0,17	0,97	0,46	0,11	0,02739*	0,22	0,01764*	0,11	0,02714*	0,22	0,47	0,71	0,30
	Ensino Médio	0,01696*	0,0161*	0,41	0,72	0,00021*	0,59	0,21	0,86	0,77	0,04218*	0,26	0,0332*	0,61	0,15	0,0023*	0,49	0,06	0,18	0,44
	Público ou Privado	0,42	0,61	0,36	0,10	0,13	0,35	0,68	0,11	0,33	0,05917*	0,07	0,37	0,0096*	0,15	0,0023*	0,49	0,43	0,90	0,22
	Escolheu Curso	0,83	0,91	0,0437*	0,24	0,46	0,92	0,66	0,72	0,80	0,09	0,42	0,18	0,15	0,44	0,15	0,44	0,42	0,22	0,53
	Período Curso	0,04418*	0,30	0,12	0,46	0,18	0,58	0,88	0,16	0,55	0,53	0,57	0,63	0,49	0,94	0,23	0,73	0,50	0,88	0,27
	Io. Curso Superior	0,01	0,48	0,04374*	0,49	0,96	0,63	0,33	0,38982*	0,81	0,08	0,81	0,43	0,33	0,61	0,17	0,68	0,22	0,05	0,74
	Fez outro curso	0,00189*	0,18	0,06*	0,41	0,00011*	0,98	0,61	0,20	0*	3e-05*	0,21	0,55	0,05	0,38	0,78	0,34	0,92	0,0008*	0,45
	Horas estudo além da aula	0,35	0,00137*	0,80	0,78	0,1707*	0,34	0,12	0,06	0*	0,00025*	0,03705*	0,00134*	1e-05*	7e-05*	0,00017*	0,373*	0,24	0,11	0,0543*
	Gosta curso	0,48	0,23	0,0447*	0,40	0,18	0,71	0,80	0,16	0,67	0,40	0,00188*	0,27	0,00516*	0,97	0,00126*	0,07	0,07	0,24	0,22
	Recomenda o curso	0,64	0,73	0,39	0,34	0,99	0,88	0,52	0,63	0,45	0,69	0,56	0,81	0,37	0,20	0,26	0,23	0,83	0,74	0,72
	Escolheu Universidade	0,25	0,34	0,43	0,04627*	0,30	0,33	0,15	1,00	0,82	0,16	0,24	0,39	0,18	0,53	0,63	0,17	0,31	0,18	0,31
	Etnia	0,68	0,41	0,00709*	0,89	0,19	0,61	0,07	0,208*	0,34	0,36	0,98	0,28	0,32	0,23	0,44	0,91	0,44	0,04292*	0,77
	Idade	0,08841*	0,61	0,17	0,17	0,62	0,57	0,50	0,18	0,41	0,91	0,77	0,1010*	0,71	0,06	0,85	0,16	6e-05*	0,00053*	0,91
	Gênero	0,72	0,91	0,01641*	0,26	0,00651*	0,02786*	0,39	0,38	0,19	0,00	0,67	0,57	0,77	0,44	0,36	0,4839*	0,42	0,17	0,17
Com Paga																				
DF. Renda (T1 > T2)																				
Bem-estar	ESV	0,03390*	0,52	0,0736*	0,0846*	0*	0,52	0,69	0,70	0*	0,0032*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0,45
	Satisfação com a Vida																			
Psicológicas	Positivo	0,52	0,13	0,0152*	0,1531*	0*	0,15	0,20	0,12	0*	0,0002*	0,0000*	0*	0*	0*	1e-05*	0*	0*	0*	
	Negativo	0,98	0,09	1e-05*	0,03975*	0,00755*	0,0445*	0,22	0,70	0,09	0,27	0,00033*	0,0000*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	
	Autonomia	0,42	0,00071*	0,97	0,87	0*	0,25	0,0024*	0,36	0*	0,8181*	0,46	0,29	0*	0,0456*	0*	0,48	0,83	0,00187*	0,0168*
	Impessoal	0,63	3e-05*	0*	0*	0,09	0*	0*	0,66	7e-05*	0,48	0,08	0,00076*	0*	1e-05*	0,00238*	0,09	0,00829*	0,90	0,77
	Controlada	0,14	0*	3e-05*	0*	0,00015*	5e-05*	0*	0,10	0,54	0,55	0,56	0,15	0,30	0,00706*	0,67	0,40	0,95	0,26	0,45
	Extroversão	0,63	0*	0,01816*	3e-05*	0*	0*	0*	0,12	0,00018*	0,8188*	0,16	0,95	1e-04*	0,72	0,34	0,30	0,21	0,00001*	0,00017*
	Neuroticismo	0,99	0*	0*	1e-05*	0*	0*	0*	0,37	0,25	0,85	0,02897*	0,3551*	0,06	0,17	0,00012*	0,19	0,96	0,14	0,08
	Amabilidade	0,19	0*	0*	0,00011*	0*	0,00012*	0*	0,14	0,1628*	0,12	0,28	0,0010*	1e-05*	0,00013*	3e-05*	0,06	0,08	0,00048*	0,00109*
	Abertura	0,06	0*	0,26	0*	0*	2e-05*	0*	0,58	1e-05*	0,0002*	0,22	0,85	0*	0,02137*	0,83	0,13	0,00041*	0,00002*	0,00133*
	Conscienciosidade	0,99	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0,26	0,58	0,75	0,90	0,14	0,37	0,38	0*	0,11	0,63	0,00065*	0,14
Sucesso Acadêmico	Ambiente Universitário	0,98																		
	Compromisso com o curso	0,03378*																		
	Condições para estudo	0,17																		
	Envolvimento em atividades não obrigatórias	0,33																		
Subjetivo	Habilidade do Estudante	0,02377*																		
	Percepção de sucesso Acadêmico	0,000104*																		
Objetivo	Sucesso Comparado	1e-05*																		
	Nota																			
Sucesso na Carreira	Percepção de Sucesso Carreira																			
	Objetivo																			
Satisfação no Trabalho	Equilíbrio entre vida e trabalho																			
	EST																			

Legenda: Notas (média das médias1). EAVA – Escala de Avaliação da Vivência Acadêmica e suas subescalas, conclusão do curso (sim ou não). EPSC – Escala de Percepção de Sucesso Acadêmico e Sucesso Comparado. EPSC – Escala de Percepção de Sucesso na Carreira e seus eixos (objetivo, subjetivo e equilíbrio entre vida e trabalho). EST – Escala de Satisfação com o Trabalho. BES – Bem-Estar Subjetivo. ESV – Escala de Satisfação com a Vida e PANAS. As linhas são dimensões psicológicas e sociodemográficas. Estão identificadas as variáveis que apresentaram p-valor significativo.

Tabela 222. O conjunto de variáveis que apresentou maior poder explicativo para as variáveis critério.

Conjunto de variáveis com melhor poder explicativo em cada modelo estudado	Modelos																		
	Notas	Compromisso com o curso	Condições para o estudo	Envolvimento em atividades obrigatórias	Habilidades do Estudante	Ambiente Universitário	EAVA	Conclusão do curso	Percepção de Sucesso Acadêmico	Percepção de Sucesso Acadêmico Comparado	Sucesso Objetivo na Carreira T1	Sucesso Objetivo na Carreira T2	Sucesso Subjetivo na Carreira T1	Sucesso Subjetivo na Carreira T2	Equilíbrio entre vida e o trabalho T1	Equilíbrio entre vida e o trabalho T2	Satisfação no Trabalho	T1	T2
Psicológicas	ESV	0,0035	0,0032	0,0044	0,0044	0,0044	0,0044	0,0044	0,0044	0,0044	0,0044	0,0044	0,0044	0,0044	0,0044	0,0044	0,0044	0,0044	0,0044
	Panas	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047
	EOGCS	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055
	Autonomia	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033
	Extroversão	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037
	Neuroticismo	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144
	Anabilidade	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08
	Abertura	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251
	Consistência	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012
	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001
Sucesso Acadêmico	EAVA	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
	Compromisso com o curso	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
	Condições para o estudo	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
	Envolvimento em atividades não obrigatórias	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
	Habilidade do Estudante	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
	Percepção de Sucesso Acadêmico	0,005	0,005	0,005	0,005	0,005	0,005	0,005	0,005	0,005	0,005	0,005	0,005	0,005	0,005	0,005	0,005	0,005	0,005
	EPSC	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006
	Objetivo	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006	0,0006
	Subjetivo	0,0011	0,0011	0,0011	0,0011	0,0011	0,0011	0,0011	0,0011	0,0011	0,0011	0,0011	0,0011	0,0011	0,0011	0,0011	0,0011	0,0011	0,0011
	Sucesso na Carreira e Trabalho	ESV	0,0035	0,0035	0,0035	0,0035	0,0035	0,0035	0,0035	0,0035	0,0035	0,0035	0,0035	0,0035	0,0035	0,0035	0,0035	0,0035	0,0035
Panas		0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047	0,0047
EOGCS		0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055	0,0055
Autonomia		0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033	0,0033
Extroversão		0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037	0,0037
Neuroticismo		0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144	0,0144
Anabilidade		0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08
Abertura		0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	0,0251	
Consistência		0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	0,0012	
0,0001		0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	

Legenda: Notas (média das médias1). EAVA – Escala de Avaliação da Vivência Acadêmica e suas subescalas, conclusão do curso (sim ou não). EPSC – Escala de Percepção de Sucesso na Carreira e seus eixos (objetivo, subjetivo e equilíbrio entre vida e trabalho). EST – Escala de Satisfação com o Trabalho. BES – Bem-Estar Subjetivo. ESV – Escala de Satisfação com a Vida e PANAS. As linhas são dimensões psicológicas e sociodemográficas. Está identificado o conjunto de variáveis que apresentaram p-valor significativo.

Finalmente organizamos três Tabelas (223, 224 e 225) para as análises hierárquicas. Destacamos, na Tabela 223, o grupo de variáveis mais frequente nos modelos hierárquicos: sociodemográficas ou psicológicas?

Tabela 223. Organização dos 22 modelos propostos pela ordem das análises hierárquicas, considerando variáveis psicológicas x variáveis sociodemográficas.

	Psicológicas	Sociodemográficas
Notas		②
Compromisso com o curso		①
Condições para o estudo	①	
Envolvimento em atividades não obrigatórias	①	
Habilidade do estudante	①	
Ambiente universitário		
Conclusão Curso	①	
Percepção Sucesso Académico	②	
Sucesso Académico Comparado		
Sucesso Objetivo na Carreira T1	②	
Sucesso Subjetivo na Carreira T1	①	
Equilíbrio de vida e trabalho T1	①	
ESV T1		
PANAS P T1	①	
PANAS N T1	①	
Sucesso Objetivo na Carreira T2	②	
Sucesso Subjetivo na Carreira T2	①	
Equilíbrio de vida e trabalho T2	②	
Satisfação no Trabalho	②	
ESV T2		②
PANAS P T2	②	
PANAS N T2		

Legenda: Notas (média das médias1). Conclusão do curso (sim ou não). EPSA – Escala de Percepção de Sucesso Académico e Sucesso Comparado. EPSC – Escala de Percepção de Sucesso na Carreira e seus eixos (objetivo, subjetivo e equilíbrio entre vida e trabalho). EST – Escala de Satisfação com o Trabalho. BES – Bem-Estar Subjetivo. ESV – Escala de Satisfação com a Vida e PANAS. As colunas são dimensões psicológicas e sociodemográficas. Estão identificadas as variáveis mais importantes segundo a análise hierárquica.

Sobre os 22 modelos considerados, em nove deles, as variáveis psicológicas são as que apresentam maior poder explicativo; em seis, as variáveis psicológicas não são o grupo mais relevante, porém superam as variáveis sociodemográficas. Para o compromisso com o curso, as variáveis sociodemográficas são as que melhor explicam,

sobre as notas e a satisfação com a vida no Tempo 2, as variáveis sociodemográficas apresentam maior poder explicativo.

A revisão bibliográfica já identificava que as variáveis psicológicas apresentariam maior poder explicativo e maior influência sobre os modelos em pauta, não só do ponto de vista da estatística como também da psicologia. Para o presente trabalho, foram considerados mais os constructos de psicologia do que os sociodemográficos. Os instrumentos escolhidos apresentam profunda coerência com a variável que se deseja medir, conforme os *alpha de Cronbach*. Essa coerência apresentada pelos instrumentos não está sempre presente nas variáveis sociodemográficas, por serem limitadas, dicotômicas ou conterem poder explicativo restrito ou parcial. Ao considerarmos a idade, constatamos ser uma variável importante, porém, ao relacioná-la com os estudantes, ela pode influenciar positiva ou negativamente. Então, só capturamos o sentido dessa relação quando inserida num espectro maior de variáveis e com a inclusão das variáveis psicológicas e/ou uma análise qualitativa.

Compõem as variáveis psicológicas consideradas neste trabalho: motivação, personalidade e bem-estar subjetivo. Elaboramos a Tabela 224 para detalhar qual destas três variáveis seria a mais relevante para explicar os modelos em análise.

Tabela 224. Organização dos 22 modelos propostos e ordem das análises hierárquicas, considerando as variáveis de motivação, bem-estar e personalidade.

Escala ou critério	Psicológicas		
	Motivação	BES	Personalidade
Notas			
Conclusão Curso			
Compromisso com o curso	①		②
Condições para o estudo	②	③	①
Envolvimento em atividades não obrigatórias	②	③	①
Habilidade do estudante	③	②	①
Ambiente universitário	②	①	③
Percepção Sucesso Académico	②	①	③
Sucesso Académico Comparado		①	②
Sucesso Objetivo na Carreira T1		①	②
Sucesso Subjetivo na Carreira T1	③	①	②

Equilíbrio de vida e trabalho T1	③	①	②
ESV T1	①		
PANAS P T1	②		①
PANAS N T1	①		②
Sucesso Objetivo na Carreira T2	③	①	②
Sucesso Subjetivo na Carreira T2	③	①	②
Equilíbrio de vida e trabalho T2		①	②
Satisfação no Trabalho	③	①	②
ESV T2			
PANAS P T2	②		①
PANAS N T2	①		②

Legenda: Notas (média das médias¹). EAVA – Escala de Avaliação da Vivência Acadêmica e suas subescalas, conclusão do curso (sim ou não). EPSA – Escala de Percepção de Sucesso Acadêmico e Sucesso Comparado. EPSC – Escala de Percepção de Sucesso na Carreira e seus eixos (objetivo, subjetivo e equilíbrio entre vida e trabalho). EST – Escala de Satisfação com o Trabalho e BES – Bem-Estar Subjetivo. (ESV – satisfação com a vida e PANAS). As colunas são dimensões psicológicas: Motivação, BES (bem-estar subjetivo) e Personalidade. Estão identificadas as variáveis mais importantes, segundo a análise hierárquica, considerando Motivação, BES e Personalidade em cada modelo.

Sobre as análises hierárquicas realizadas para cada um dos 22 modelos, obtivemos os seguintes resultados: em 10 deles, o Bem-estar é o constructo de maior poder explicativo; a personalidade explica cinco modelos, e a motivação, quatro. Conclusão do curso, notas e bem-estar T2 não apresentam poder explicativo de nenhuma variável psicológica.

Destacamos que as variáveis sociodemográficas apresentaram maior poder explicativo para as notas. A conclusão do curso foi avaliada a partir das respostas dos alunos, porque, no primeiro momento da pesquisa, eles estavam em curso e não haviam realizado todas as avaliações. Então, a partir das respostas desses alunos no tempo 2, identificamos que a renda, a idade, a extroversão e a percepção de sucesso eram o conjunto com melhor poder explicativo.

O conjunto de variáveis que apresenta o melhor poder explicativo para a percepção de sucesso acadêmico é: estudar além das aulas, gostar do curso e, para o sexo feminino, a satisfação com a vida e os afetos positivos, além da autonomia. Para a variável sucesso comparado, destacaram-se seu conjunto com maior poder explicativo; a renda, o período da faculdade, o gosto pelo curso, a abertura à experiência e as notas; e, finalmente, para a vivência acadêmica o conjunto de variáveis foi: o neuroticismo, abertura a experiência e conscienciosidade, a motivação controlada e o gosto pelo curso.

Os resultados obtidos indicam que dentre as variáveis psicológicas, o bem-estar é a dimensão mais relevante, sendo a primeira em 10 das 19 análises hierárquicas realizadas. Dessa forma, o bem-estar move, está presente e guarda grande poder explicativo para o tema em pauta nesta tese. O BES é, nessa concepção, mais profundo que as outras dimensões psicológicas estudadas, sendo o eixo de maior poder explicativo para: ambiente universitário, percepção do sucesso acadêmico, percepção do sucesso objetivo na carreira durante e após a faculdade, equilíbrio entre vida e trabalho após a faculdade e satisfação com o trabalho, ao compararmos com as outras variáveis psicológicas (motivação, BES e personalidade).

Qual o fator de maior poder explicativo de cada modelo, considerando as variáveis psicológicas (motivação, bem-estar e personalidade), sociodemográficas, sucesso acadêmico (objetivo e subjetivo), sucesso na carreira e satisfação no trabalho (Tabela 225).

Tabela 225. Os modelos e as variáveis de maior poder explicativo

Modelos	Psicológicas			PSI	SD	SA		
	M	BES	P			SUB	OBJ	SC
Notas						①		
Conclusão Curso				①				
Compromisso com o curso					①			
Condições para o estudo				①				
Envolvimento em atividades não obrigatórias				①				
Habilidade do estudante				①				
Ambiente universitário		①						
Percepção Sucesso Acadêmico		①						
Sucesso Acadêmico Comparado							①	
Sucesso Objetivo na Carreira T1		①						
Sucesso Subjetivo na Carreira T1				①				
Equilíbrio de vida e trabalho T1				①				
ESV T1								①
PANAS P T1				①				
PANAS N T1				①				
Sucesso Objetivo na Carreira T2		①						
Sucesso Subjetivo na Carreira T2				①				
Equilíbrio de vida e trabalho T2		①						
Satisfação no Trabalho		①						
ESV T2								①
PANAS P T2								①
PANAS N T2								①

Legenda: Notas (média das médias¹), conclusão do curso (sim ou não), Escala de Avaliação da Vivência Acadêmica e suas subescalas, EPSA – Escala de Percepção de Sucesso Acadêmico e Sucesso Comparado. EPSC – Escala de Percepção de Sucesso na Carreira e seus eixos (objetivo, subjetivo e equilíbrio entre vida e trabalho. EST – Escala de Satisfação com o Trabalho e BES – Bem-Estar Subjetivo. (ESV – satisfação com a vida e PANAS). As colunas são dimensões psicológicas: Motivação, BES, Personalidade, PSI – Psicológicas (M, BE e P), SD – Sociodemográfica, SA – Sucesso Acadêmico Subjetivo (EPSA e EAVA), Sucesso Acadêmico Objetivo (Notas) e Sucesso na Carreira (EPSC). Estão identificadas as variáveis mais importantes na análise hierárquica de cada modelo.

Para os 22 modelos considerados, temos os seguintes resultados: em nove deles, o conjunto de variáveis psicológicas apresentou maior poder explicativo, sendo que em seis deles o bem-estar apresentou o maior poder explicativo. Para o compromisso com o curso, foram as variáveis sociodemográficas; para as notas, foi a percepção de sucesso acadêmico; para o sucesso acadêmico comparado, foram as notas; para o Bem-estar subjetivo T1, foi o sucesso acadêmico subjetivo; para o Bem-estar subjetivo, T2 foi o sucesso na carreira. O sucesso na carreira é destacado por satisfação com a vida T1, T2 e afetos positivo e negativo no T2 As notas foram a variável mais importante para o sucesso acadêmico comparado. As variáveis sociodemográficas foram relevantes ente para o compromisso com o curso. O sucesso acadêmico subjetivo apresentou maior poder explicativo para as notas.

As Tabelas 223, 224 e 225 apresentadas até este momento tiveram sua origem na Tabela 226, a qual apresenta todos os resultados das análises hierárquicas dos modelos estudados, ao tomarmos essa organização dos resultados e buscamos novos sentidos.

Tabela 226. Organização dos 22 modelos propostos e ordem das análises hierárquicas considerando as variáveis de motivação, bem-estar e personalidade.

	Psicológicas				Sócio		Sucesso Acadêmico		Sucesso Carreira
	Motivação	BES	Personalidade	Psicológicas	Demográficas	Subjetivo	Objetivo		
Notas				3	2	1			
Compromisso com o curso	2		4	3	1				
Condições para o estudo	3	4	2	1	5				
Envolvimento em atividades não obrigatórias	3	4	2	1					
Habilidade do estudante	4	3	2	1	5				
Ambiente universitário	2	1	3	4					
Conclusão Curso				1		2			
Percepção Sucesso Acadêmico	3	1	4	2	5				
Sucesso Acadêmico Comparado		2	5	3	4		1		
Sucesso Objetivo na Carreira T1		1	3	2		4			
Sucesso Subjetivo na Carreira T1	5	2	4	1	6	3			
Sucesso Subjetivo na Carreira T2	5	2	4	1	6	3			
Equilíbrio de vida e trabalho T1	3			4	5	2			1
ESV T1				1	6	2			4
PANAS P T1	5		3	1	6	2			4
PANAS N T1	2		3	1	6	5			4
Sucesso Objetivo na Carreira T2	4	1	3	2	6	5			
Sucesso Subjetivo na Carreira T2	5	2	4	1	6	3			
Equilíbrio de vida e trabalho T2		1	3	2					
Satisfação no Trabalho	5	1	4	2	6	3			
ESV T2				2	2				1
PANAS P T2	3		4	2	5	1			1
PANAS N T2	2		4	3	5	1			1

Legenda: Notas (média das médias). EAVA – Escala de Avaliação da Vivência Acadêmica e suas subescalas, conclusão do curso (sim ou não). EPSA – Escala de Percepção de Sucesso Acadêmico e Sucesso Comparado. EPSC – Escala de Percepção de Sucesso na Carreira e seus eixos (objetivo, subjetivo e equilíbrio entre vida e trabalho. EST – Escala de Satisfação com o Trabalho e BES – Bem-Estar Subjetivo (ESV – satisfação com a vida e PANAS). As colunas são dimensões psicológicas (M) – Motivação, (BES) bem-estar subjetivo, BFI – Big Five Inventory, PSI – Psicológicas (M, BES e BFI), SD – social demográfica, SA – sucesso acadêmico subjetivo (EPSA e EAVA), SC – sucesso na carreira e NT – notas. As cores e números identificam o resultado da análise hierárquica entre as variáveis em pauta, produzindo uma ordem de 1º. A 6º. O “X” identifica que não foi utilizado na análise.

A Tabela 226 apresenta o resultado dos modelos hierárquicos para as variável critério estudadas. A numeração identifica a ordem de cada grupo dentro do modelo em análise.

Conclusões acerca desta síntese: pelos modelos ajustados aos dados, observa-se que as variáveis psicológicas guardam maior poder explicativo que as variáveis sociodemográficas. Isso evidencia que existem relações entre as variáveis em pauta. De facto, os modelos hierárquicos confirmam que o efeito de pelo menos uma variável de cada grupo é estatisticamente significativa para cada variável critério estudada.

Estudo longitudinal de curta duração

Nessa seção, iremos determinar, por meio de um breve estudo longitudinal, se houve alterações significativas nas escalas de satisfação na carreira e de bem-estar do Tempo 1 para o Tempo 2. Com essa análise, será possível determinar se os alunos estão mais satisfeitos com as suas carreiras antes ou depois de se formarem. Da mesma forma, será possível determinar se o bem-estar dos alunos é maior durante ou depois de se formarem.

A Tabela 227 apresenta os testes pareados para cada escala de interesse, com os correspondentes *P-valores*.

Tabela 227. Testes pareados para as escalas de Sucesso na Carreira (objetivo, subjetivo e equilíbrio vida e trabalho) e Bem-Estar (satisfação com a vida e afetos positivos e negativos) T 1 e 2.

Comparação	T1		T2		P
	M	(SD)	M	(SD)	
T_EPSC_OJB_T2 - T_EPSC_objb	54.24	17.19	52.04	18.36	0.07
T_EPSC_SUBJ_T2 - T_EPSC_sub	250.76	47.75	254.89	51.93	0.76
T_EPSC_OJB_SUB_T2 - T_EPSC_equilivida	28.94	6.62	27.87	7.51	0.01
T_PANAS_N_T2 - T_PANAS_N	29.28	8.56	27.86	8.68	0.01
T_PANAS_P_T2 - T_PANAS_P	41.86	6.61	40.98	6.64	0.00
T_ESV_T2 - T_ESV	25.88	6.37	22.41	7.64	0.00

$p > 0.5$

Não encontramos evidência de mudanças na média das escalas EPSC subjetiva e EPSC objetiva, indicando que não há diferenças na satisfação com a carreira nos tempos 1 e 2. Entretanto, há evidências de que a média da escala de equilíbrio entre vida e trabalho diminuiu do Tempo 1 para o Tempo 2. Há evidências também de que as três escalas de bem-estar diminuíram do Tempo 1 para o Tempo 2.

A Tabela 228 apresenta os testes pareados para os indivíduos que estão a trabalhar no Tempo 2.

Tabela 228. Testes pareado para as escalas de Sucesso na Carreira e Bem-Estar no Tempo 1 e Tempo 2 dos concluintes que estão a trabalhar após a faculdade.

Comparação	T1		T2		P
	M	(SD)	M	(SD)	
T_EPSC_OJB_T2 - T_EPSC_objb	54.05	17.40	51.73	19.40	0.08
T_EPSC_SUBJ_T2 - T_EPSC_sub	253.90	46.28	257.46	52.62	0.41
T_EPSC_OJB_SUB_T2 - T_EPSC_equilivida	29.36	6.53	27.95	7.72	0.02
T_PANAS_N_T2 - T_PANAS_N	29.10	9.25	27.57	8.67	0.01
T_PANAS_P_T2 - T_PANAS_P	42.56	6.27	41.25	6.65	0.02
T_ESV_T2 - T_ESV	26.26	6.10	23.06	7.43	0.01

$p > 0.5$

Pela análise das Tabelas 227 e 228, podemos afirmar que as pontuações médias não se alteraram para as escalas de percepção de sucesso objetivo e subjetivo, porém as escalas de equilíbrio entre a vida e o trabalho, satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos apresentaram diminuição em suas pontuações médias. Os testes pareados para o subgrupo de alunos que estão a trabalhar, porém não concluíram a graduação, e o subgrupo de alunos que não estão a trabalhar e não concluíram a

graduação foram desconsiderados por conterem poucos indivíduos, impossibilitando a análise estatística adequada.

Síntese

Com base no percurso descrito nesta tese, apresentamos a seguinte síntese sobre as hipóteses levantadas:

Hipótese 1- Existem diferenças significativas nas variáveis psicológicas (motivação, personalidade, satisfação com a vida, afetividade positiva e negativa e percepção de sucesso na carreira e vivência acadêmica), em função das variáveis sociodemográficas (sexo, renda, faixa etária e grupo étnico).

Parcialmente confirmada. De seguida apresenta-se uma síntese dos principais resultados para sexo, renda, faixa etária e grupo étnico.

Ao considerarmos o sexo, identificamos que personalidade apresentou, em nosso estudo, um Eta^2 de .01 para Conscienciosidade e .06 para Neuroticismo, evidenciado pelo sexo feminino; para os afetos positivos e negativos, as mulheres apresentaram Eta^2 .04 para a afetividade negativa. As análises diferenciais não encontraram diferenças significativas para a vivência acadêmica, para o sucesso na carreira, para a motivação e para a satisfação com a vida em relação ao sexo.

Sobre as faixas de renda, revelamos que a personalidade, a análise diferencial apresentou um Eta^2 de .02 para extroversão, para os alunos de renda superior a R\$7.000,00; para a vivência acadêmica, o Eta^2 de .02 emergiu para o envolvimento em atividades não obrigatórias para os alunos de renda entre R\$ 1.000,00 e R\$ 3.000,00. A motivação e os afetos positivos e negativos não apresentaram diferenças entre as faixas de renda; o sucesso na carreira apresentou Eta^2 para todas as subescalas, variando de .021 a .066, exceto para Equilíbrio Vida e Trabalho e Valores, a satisfação com a vida apresentou diferença entre as faixas de renda, sendo a faixa de R\$ 7000,00 acima, a faixa que apresentou maior média.

Para as faixas etárias consideradas, a análise indicou que a personalidade apresentou Eta^2 .00 para Neuroticismo e .02 para conscienciosidade para a faixa etária

acima de 31 anos; para a vivência acadêmica, o Eta^2 de .03 emergiu para a faixa etária acima de 31 anos; para a motivação, a análise diferencial identificou a motivação impessoal com Eta^2 de .03 para a faixa etária acima de 31 anos; os afetos positivos e negativos não apresentaram diferenças entre as faixas etárias; o sucesso na carreira apontou um Eta^2 de .013 para a Empregabilidade e faixa etária acima de 31 anos. Essa faixa também reportou menor satisfação com a vida.

Sobre os grupos étnicos tratados no trabalho, não revelou diferenças para motivação, sucesso na carreira, vivência acadêmica e afetos positivos e negativos, porém, quanto à satisfação com a vida, os indígenas marcaram a menor média entre as outras etnias e também marcaram diferença para o neuroticismo que apresentou um Eta^2 de .02, baixo, contudo significativo entre as etnias avaliadas.

Hipótese 2 - Existem relações significativas entre as dimensões avaliadas pela escala da avaliação da vivência acadêmica (EAVA) e as dimensões da percepção do sucesso acadêmico, percepção do sucesso na carreira, motivação e bem-estar subjetivo (satisfação com a vida, afetividade positiva e afetividade negativa).

Foi parcialmente confirmada, porque nem todas as escalas apresentaram relações significativas conforme descrito a seguir.

A vivência acadêmica e a percepção de sucesso acadêmico apresentaram relação significativa .01 entre todas as subescalas. Sobre a relação entre a vivência acadêmica e a percepção de sucesso na carreira, foram parcialmente confirmadas as análises a partir de suas escalas: as habilidades do estudante apresentaram relação de .01 com todas as subescalas da percepção de sucesso na carreira, exceto para a remuneração, que apresentou .05 de significância; as condições para o estudo apresentaram relação significativa de .01 apenas com o equilíbrio vida e trabalho; o envolvimento em atividades não obrigatórias apresentou correlação de .01 com a contribuição e com o equilíbrio vida e trabalho e .05 com a criatividade; o compromisso com o curso apresentou relação significativa de .01 com todos os itens da percepção de sucesso na carreira, exceto com a remuneração; e finalmente o ambiente universitário apresentou relação significativa com todas as subescalas, sendo .01 para competência, contribuição, cooperação,

desenvolvimento, empregabilidade, equilíbrio vida e trabalho, identidade e valores e .05 para criatividade, hierarquia, promoção e remuneração.

A vivência acadêmica apresentou relação estatisticamente significativa a .01 para as habilidades do estudante e a motivação autônoma e impessoal. As condições para o estudo apresentaram .01 para motivação controlada e impessoal, o envolvimento em atividades não obrigatórias reportou .01 para a motivação autônoma e para a motivação impessoal, o compromisso com o curso e o ambiente universitário apresentaram relação significativa em .01 com a motivação controlada, autônoma e impessoal.

A vivência acadêmica apresentou relação estatística com a satisfação com a vida e os afetos positivos e negativos, em .01 com as habilidades do estudante, com as condições para o estudo, com o compromisso com o curso e com o ambiente universitário. O envolvimento em atividades não obrigatórias apresentou relação de .01 com os afetos positivos, de .05 com a satisfação com a vida e nenhuma com os afetos negativos.

Hipótese 3 - Existem relações significativas entre a percepção do sucesso acadêmico e a percepção do sucesso na carreira (Objetivo, Subjetivo e Equilíbrio vida e trabalho).

Foi confirmada. A percepção do sucesso acadêmico apresentou relação significativa a .01 com todas as subescalas da percepção de sucesso na carreira. O sucesso comparado apresentou relação de .05 com a empregabilidade e com a remuneração e de .01 com todas as outras subescalas da percepção de sucesso na carreira.

Hipótese 4 - Existem relações significativas entre a percepção do sucesso na carreira (Objetivo, Subjetivo e Equilíbrio vida e trabalho) e as dimensões do bem-estar subjetivo (satisfação com a vida, afetividade positiva e afetividade negativa).

Foi confirmada. A percepção de sucesso na carreira apresentou relação estatisticamente significativa de .01 com a satisfação com a vida, com os afetos positivos

e com os afetos negativos, exceto para a criatividade, que apresentou .05 exclusivamente para os afetos negativos.

Hipótese 5 - As variáveis psicológicas são melhores preditoras da conclusão do curso na universidade do que as variáveis sociodemográficas.

Foi confirmada. No âmbito deste trabalho, o sucesso acadêmico é subdividido em objetivo (notas e na conclusão do curso) e subjetivo (vivência acadêmica, na percepção de sucesso acadêmico). Neste momento, vamos considerar a conclusão do curso como sucesso acadêmico desejado. A conclusão do curso é explicada pelo conjunto de variáveis psicológicas (motivação, personalidade e bem-estar).

As variáveis psicológicas (motivação, personalidade, bem-estar subjetivo) são, realmente, as que apresentam maior poder explicativo para a variável conclusão exitosa do curso. Diante da confirmação dessa hipótese, julgamos oportuno fazer algumas considerações sobre sucesso acadêmico.

Inicialmente, o processo de adaptação bem-sucedido ao ambiente universitário, principalmente no primeiro ano, surge como preditor importante da persistência e do sucesso dos estudantes no decorrer de suas experiências durante e depois da passagem pela academia. O primeiro ano, de qualquer que seja o curso superior, é um período crítico, pois exige adaptação e integração ao novo ambiente. Segundo afirmam Almeida (1998) e Tinto (1993), é no 1º. ano que os calouros conhecem e assimilam os padrões comportamentais coerentes com a dinâmica do desenvolvimento acadêmico individual, estabelecidos pelo coletivo dos graduandos, ao longo de suas trajetórias universitárias.

O modo como é vivenciada essa experiência depende tanto do apoio da estrutura da universidade quanto das características individuais de cada calouro (Almeida, 1998; Almeida & Ferreira, 1999; . Almeida et al., 2001; Cochrane, 1991; Pascarella et al., 1988; Pascarella, 1985; Pires, Almeida, & Ferreira, 2000). A junção desses dois fatores torna-se relevante para o tipo de ajustamento acadêmico e pode tanto auxiliar como prejudicar um bom nível de adaptação. Os principais problemas decorrentes desse processo

adaptativo têm relação com as peculiaridades e as exigências do ambiente acadêmico, relativas aos aspectos interpessoais e sociais e à identificação vocacional com o curso escolhido.

A noção de sucesso acadêmico está intimamente ligada ao conjunto de experiências dos alunos no ano inicial do curso, distanciando-se de uma perspectiva focada apenas no teor lógico, inerente ao rendimento escolar. Dessa forma, pode ser acrescentado que o sucesso acadêmico do discente, tendo como cerne o desenvolvimento integral, deve ser avaliado levando-se em grande consideração a evolução do estudante em relação a ele próprio e aos objetivos que ele mesmo se propôs e está a perseguir. Para que o estudante ingressante no ensino universitário obtenha sucesso acadêmico, torna-se fundamental que se dedique ao não só ao desenvolvimento de suas competências intelectuais e acadêmicas, bem como ao cultivo de relacionamentos pessoais, tais como: o estabelecimento e a manutenção de relações interpessoais significativas e o esforço de adequação ao processo de formação para carreira pretendida (Upcraft & Gardner, 1989).

Hipótese 6 - As variáveis psicológicas (motivação, personalidade e bem-estar subjetivo) são melhores preditoras da adaptação acadêmica e da percepção de sucesso acadêmico do que as variáveis sociodemográficas.

Foi parcialmente confirmada. Nosso estudo buscou também explicação nas subescalas da EAVA e encontrou os seguintes resultados: as variáveis psicológicas apresentaram melhor poder explicativo para as Condições para o estudo, para o Envolvimento com o curso e para as Habilidades do estudante. Entretanto, para o Compromisso com o curso, as variáveis demográficas foram as que apresentaram melhor poder explicativo. Finalmente, para o Ambiente universitário, a variável com o melhor poder explicativo é o bem-estar.

Os nossos resultados indicaram que o melhor conjunto de variáveis explicativas para a vivência acadêmica do aluno não demonstra relação com as notas, porém demonstra que a vivência e o envolvimento são dependentes das variáveis de

personalidade (abertura à experiência, neuroticismo e conscienciosidade) e da motivação controlada. Está neste rol também o gostar ou não do curso. Cabe explicar que o modelo estatístico aplicado considera as diferenças provocadas pela inserção ou eliminação das variáveis. Essa variável está incluída e mantida porque indica que gostar do curso influencia na vivência acadêmica, bem como o não gostar.

Podemos supor que a vivência acadêmica é valiosa e exige empenho por parte dos alunos durante o curso. Por isso, a motivação controlada está em destaque. Porém, como professor, ponderamos que o envolvimento fica restrito ao horário das aulas e ao estar presente na sala, tendo em vista que a maioria dos cursos é oferecida no período noturno e os alunos trabalham durante o dia, o que limita suas escolhas, no que se refere a dedicar-se ao curso.

Ainda sobre o envolvimento, julgamos adequado considerar a percepção de sucesso acadêmico, porque essa variável apresentou para o bem-estar subjetivo seu maior poder explicativo. Também consideramos em nosso estudo uma variável de percepção do sucesso comparado ao sucesso dos colegas. Essa variável apontou as notas (sucesso objetivo) como a sua variável de maior poder explicativo.

A percepção de sucesso acadêmico é explicada pelo bem-estar subjetivo; o sucesso acadêmico comparado é explicado pelas notas e pelo bem-estar subjetivo. Ao consultar os alunos sobre suas percepções de sucesso acadêmico, esse modelo foi explicado pelo conjunto, que inclui: motivação autônoma, satisfação com a vida, afetos positivos, disposição em estudar além das aulas, sexo feminino, recomendação e gosto pelo curso.

A percepção de sucesso é um julgamento ou juízo de valor; assim sendo, bons resultados em atividades que não despertam o interesse, ou das quais não se gosta, são menosprezadas e tendem a ser desvalorizadas ou até consideradas irrelevantes, sendo excluídas. Considerando, também, a autoavaliação do sucesso, esse modelo apresentou explicação pelo conjunto de variáveis: a renda, o período de realização do curso, o gosto pelo curso, os afetos positivos, a abertura à experiência e as notas.

Essa autoavaliação, ao relacionar a renda e o período de oferecimento do curso, pode indicar que existem perfis de alunos diferentes contidos nesse recorte. Por exemplo, curso de odontologia é realizado em período integral. Pode também existir uma sensação de dever cumprido ao relacionarmos os afetos positivos com a abertura à experiência e as notas. Dessa forma, a autoavaliação foi realmente influenciada pelas notas quando comparada com o desempenho obtido pelos colegas nos mesmos desafios. A partir desses achados, temos: o compromisso com o curso traz boas notas e boas notas não trazem envolvimento com o curso, porém as notas são adequadas para o aluno compreender o sucesso obtido e para realizar a autoavaliação do seu aprendizado.

Hipótese 7 - As variáveis psicológicas (motivação, personalidade e bem-estar subjetivo) são melhores predictoras do rendimento acadêmico do que as variáveis sociodemográficas.

Foi infirmada. O rendimento acadêmico, considerado por meio de todas as médias dos alunos ao longo do curso, é explicado pelo sucesso acadêmico subjetivo. Nenhuma das variáveis psicológicas (motivação, personalidade e bem-estar subjetivo) apresentou poder explicativo para o rendimento acadêmico. Na verdade, as variáveis sociodemográficas apresentam maior poder explicativo para o rendimento acadêmico, e, mais especificamente, a renda é a variável de maior poder explicativo para as notas.

As notas são uma marca em uma escala, que sumarizam vários aspectos do desempenho acadêmico. Na visão de Adelfio, Boscaino, e Capursi (2014), é necessária uma revisão na hora de medir o rendimento acadêmico. É interessante pontuar que as notas estão ligadas às habilidades básicas, como leitura, interpretação de texto, matemática, vivências e experiência propiciadas pela condição socioeconômica. Alguns autores pontuam que notas não traduzem aprendizagem (Bremner, 2017) e que o curso superior deve ser mais envolvente e fonte de direcionamento para vida. As notas não traduzem nem carregam esses aspectos (Norvilitis & Reid, 2012). Dessa forma, a presente pesquisa evidenciou resultados coerentes, por indicar que as melhores notas tiveram origem em variáveis sociodemográficas dos alunos. Dessa forma, inferimos que

as melhores notas foram obtidas pelos alunos que carregavam maior *background* de formação, de acesso à cultura, à leitura e aos melhores colégios.

Os resultados de nosso estudo apontam que as boas notas são mais bem explicadas por um conjunto de 20 variáveis, porém apenas o compromisso com o curso. Uma subescala da vivência acadêmica está presente nesse conjunto. Logo, o compromisso traz boas notas. As outras variáveis do conjunto referem-se à disciplina de estudar, à renda e a ter realizado o ensino médio em estabelecimento particular. Dessa forma, as variáveis sociodemográficas apresentam grande influência nas notas.

Sabidamente uma família com renda elevada, no Brasil, propicia aos seus filhos acesso a uma formação melhor, cursos complementares e uma exposição a outros fatores sociais e culturais, como viagens, teatro, cinema. Dessa forma, a posse desse tipo de bagagem ao entrar no ensino universitário (Bowles & Gintis, 2002a, 2002b) e durante o curso propiciará mais suporte e possibilidades de conexão com as matérias, professores e temáticas apresentadas. Aos fatores positivos, acima referidos, agrega-se outro conjunto de variáveis que influem na percepção de sucesso acadêmico e de sucesso acadêmico comparado, que propiciam um julgamento sobre o auto desempenho e permitem relacionar notas obtidas com as aferidas pelos colegas, nos mesmos desafios.

Hipótese 8 - As variáveis psicológicas (motivação, personalidade) são melhores preditoras do bem-estar subjetivo no Tempo 1 do que as variáveis sociodemográficas.

Parcialmente confirmada. Na verdade, as variáveis que melhor explicam o bem-estar subjetivo T1 em conjunto são as da percepção do sucesso acadêmico. Nossos achados apontam que o bem-estar subjetivo no último ano do ensino superior é explicado pela idade, renda, tempo de trabalho, sexo feminino, motivação pessoal, extroversão, abertura à experiência, conscienciosidade, envolvimento em atividades além das obrigatórias, percepção de sucesso acadêmico subjetivo e percepção de sucesso objetivo na carreira. Ao realizar a análise hierárquica do BES no Tempo 1, identificamos que a percepção de sucesso acadêmico subjetivo é a variável que apresenta maior poder

explicativo. Ao considerarmos as componentes do BES T1, a satisfação com a vida foi explicada pelo sucesso na carreira; os afetos positivos, pelo sucesso acadêmico, e os afetos negativos foram explicados pela motivação.

Hipótese 9 - As variáveis psicológicas (motivação, personalidade) são melhores preditores do bem-estar subjetivo avaliado no Tempo 2 do que as variáveis sociodemográficas.

Parcialmente confirmada. Prosseguindo com nossa análise no Tempo 2. A satisfação com a vida e os afetos foram explicados pelo sucesso na carreira. Dessa forma, é interessante notar que a percepção de sucesso acadêmico, presente no Tempo 1 como variável explicativa do bem-estar, evolui no Tempo 2 para a percepção de sucesso na carreira, identificando o foco e a principal origem do BES nos momentos avaliados nesse Estudo 2.

O BES, quando avaliado, um ano após a conclusão do ensino superior, é explicado pela renda; pela motivação (autônoma, controlada e impessoal); pela extroversão e pelo neuroticismo; pelas habilidades pessoais; pela percepção de sucesso acadêmico; pelas notas; pela percepção de sucesso objetivo e subjetivo na carreira. Esse conjunto de fatores deve ser destacado pela possibilidade de o ensino superior tornar-se uma reserva intelectual e servir como suporte para alavancar a entrada no mundo do trabalho. Não foi detectada a ligação das notas com percepção de sucesso na carreira, porém ficou claro que as boas notas atuam no bem-estar subjetivo após a faculdade, como autoconfiança e respaldo para superar os problemas advindos da vida e do exercício da profissão.

Hipótese 10 - As variáveis psicológicas (motivação, personalidade e bem-estar) são melhores preditoras da satisfação profissional e do sucesso na carreira após a faculdade do que as variáveis sociodemográficas.

Foi confirmada. A satisfação com o trabalho é melhor explicada pelas variáveis psicológicas. No cômputo geral, a maioria dos alunos relatou haver se deparado com dificuldades ligadas à inserção profissional. Todavia, entre os estudantes com plena

satisfação ou apenas satisfeitos, tal percepção é diminuta. Considerando-se que o BES - bem-estar - tem como base, principalmente, os aspectos de ordem pessoal, é suposto que eles têm, por si mesmos, a percepção sobre as melhores condições para lidar com o momento inerente à inserção profissional. Sobre a percepção de sucesso na carreira, o BES é o melhor para explicar o sucesso objetivo na carreira e o equilíbrio vida e trabalho. Para o sucesso subjetivo, o melhor é o conjunto de variáveis psicológicas (Motivação, Personalidade e BES).

Porém, a maioria dos participantes da pesquisa tem planos de trilhar sua carreira na profissão não sendo, exatamente, afetado pelo nível de satisfação em relação a sua escolha. Até os alunos que apontam dificuldades para ingressar no mercado de trabalho demonstram a intenção de atuar na profissão para a qual estão formados, revelando que aspectos, como tempo dispensado à formação, investimento financeiro realizado, atendimento às expectativas familiares e sociais, entre outras situações, podem vir a influenciar de maneira profunda essa decisão.

A menor percepção em favor das dificuldades observadas entre os alunos do grupo que demonstra bem-estar, possivelmente, pode estar relacionada também aos níveis correlatos à autoestima e à autoconfiança, que se associam à satisfação da sua escolha profissional. No entanto, é fator de preocupação a constatação de que muitas jovens profissionais estão se dispendo ao exercício de atividades profissionais não identificáveis com sua personalidade. Pode-se considerar que mediante processos de aconselhamento de carreira, esses graduandos consigam identificar-se às novas formas de relacionamento com profissão e/ou realizar transições e mudanças na carreira, determinando maior realização pessoal.

Quanto às diferenças de gênero, as mulheres apresentaram maior tendência a relatar dificuldades percebidas para inserção no mercado de trabalho. Esse achado corrobora os dados disponíveis na literatura a indicar que as mulheres citam mais barreiras percebidas para o desenvolvimento da carreira do que os homens e que o papel do trabalho para elas concorre com outros papéis - dentre eles, conjugal e materno - resultando em diferenças qualitativas no comprometimento com o trabalho

em relação aos homens (Lassance, 1997; Luzzo, 1995; McWhirter, 1997; Strey, González, Martínez, & Carrasco, 1995).

A questão de gênero é, então, uma variável significativa na construção e avaliação de um projeto profissional. Estudos futuros, especialmente de caráter qualitativo, poderão auxiliar no entendimento do desenvolvimento de carreira, para as mulheres. Assim sendo, uma maior percepção de barreiras pode servir como força motivadora para o planejamento cuidadoso e a exploração de carreira enquanto uma menor percepção de dificuldades pode levar à diminuição da motivação para o planejamento e o estabelecimento de metas. Cabe aos orientadores, então, auxiliar os profissionais a utilizar as barreiras percebidas como forças motivacionais no desenvolvimento da carreira.

No tocante às expectativas inerentes à futura atividade profissional, pode-se afirmar que aqueles alunos mais pessoalmente envolvidos com a profissão apresentaram, em sua maioria, expectativas positivas, além dos medos e angústias, sentimentos normais quando desse período ligado à transição.

Sobre os estudantes menos satisfeitos ou totalmente insatisfeitos em relação à escolha profissional, pode-se dizer que acabaram por superar a influência de expectativas negativistas e frustrantes, geradoras de ansiedade, inerentes à passagem da universidade para o exercício da profissão.

É crível que a identificação mais ampla com a profissão pode auxiliar na relativização das dificuldades do mercado, permitindo melhores condições para lidar com ambiguidades e conflitos relativos à transição do curso superior para o trabalho. Isso evidencia a necessidade de que os cursos propiciem espaços, até hoje ainda pouco comuns, de discussão sobre essa transição, para o fortalecimento da autoeficácia para tomada de decisões e preparação para o futuro de uma maneira significativa. Isso resultará numa formação adequada para que o aluno encare os desafios que encontrará no mercado de trabalho e os relacionamentos dele decorrentes.

Esses resultados confirmam os achados de um estudo anterior (Werbel, 2000), que mostrou a necessidade desse tipo de intervenção entre os formandos. Essa demanda por intervenções mais pontuais pode ser um reflexo dos sentimentos de insegurança associados à antecipação das dificuldades de inserção no mercado de trabalho, observados nos alunos no período final da graduação (Melo-Silva & Reis, 1997; Marco Antônio Pereira Teixeira & Gomes, 2004; Uvaldo, 1995). Conforme Lassance (1997) o conceito de trabalho, nesse momento da carreira, parece intrinsecamente ligado à obtenção de um lugar no mundo profissional.

Hipótese 11 - Existem diferenças significativas ao nível do bem-estar e na percepção de sucesso na carreira do tempo 1 para o tempo 2.

Foi confirmado. A transição, do latim *transitio*, é a ação e o efeito de passar de um estado para outro diferente. O conceito implica uma mudança numa forma de ser ou de estar. De um modo geral, entende-se como sendo um processo com uma certa extensão no tempo. Nossa proposta visava compreender o papel e a forma de atuação do BES – bem-estar subjetivo – e do sucesso acadêmico no período de transição da universidade para o mundo do trabalho. As análises dos dados obtidos indicaram que o BES – bem-estar subjetivo e a percepção de sucesso na carreira apresentam redução durante o período que inclui os meses finais do curso até um ano, após a conclusão dos estudos universitários.

De facto, os esforços necessários para ingressar, manter-se e concluir o ensino superior, segundo nosso estudo são dependentes de fatores como a idade, a renda, a extroversão e a percepção de sucesso e fracasso. Esses fatores e a vivência acadêmica são a bagagem do formando, em transição para o mundo do trabalho.

Uma das principais carências, manifestadas pelos jovens profissionais foi a falta de instrumentalização para a busca de emprego, que envolve desde a organização do currículo até a preparação emocional para entrevistas de seleção. Desta forma, a existência de redes de apoio aos estudantes, quando ainda no ambiente universitário, que estejam focadas na discussão de programas e projetos futuros, acabam por

tornarem-se fundamentais, tanto para a diminuição de índices de insatisfação bem como para o auxílio em processos voltados as adaptações profissionais.

A conclusão do curso superior é um evento na vida dos graduados que possui alguns aspectos peculiares e interessantes porque simboliza a proclamação de independência, de capacidade reconhecida, de autonomia comprovada, de missão cumprida, de satisfação pessoal alcançada, de encerramento de uma etapa importante e de sucesso pessoal e profissional reconhecido pela família e pela sociedade.

O processo de transição pode ocasionar períodos de frustrações, tensões, necessidade de autoavaliação, estabelecimento de novos objetivos, revisão de perspectivas financeiras, alteração nas metas pessoais, tudo isso ao mesmo tempo, segundo Araujo e Sarriera (2004). A discussão da transição de aluno para profissional é ampliada por, Gazo-Figuera (1996) que incluem nela as empresas e as universidades e atribuem a estas a responsabilidade por um processo monitorado, com propostas de adequação do currículo para facilitar ou ajustar a inserção na profissão.

Alinhados com essa assertiva, Melo e Borges (2007), focalizando de modo especial os alunos, sugerem uma revisão do currículo para oferecer mais independência e foco no desenvolvimento das competências transversais que permitam ao aluno adequar-se a novos e diferentes papéis ou trilhar sua própria carreira e desenvolvimento (Kautz, Heckman, Diris, Weel, & Borghans, 2014; Lippman, Ryberg, Carney, & Moore, 2015).

Caso essa transição se complete no prazo esperado pelo aluno, gera euforia e bem-estar; caso contrário, surge uma crise existencial. Vários estudos buscaram contribuir para melhorar a criticidade dessa fase, oferecendo suporte para a complementação do currículo, preparação para participar de entrevistas, orientação vocacional (Veriguine, Krawulski, D'Avila, & Soares, 2010), desenvolvimento psicossocial e adaptação (Sofia de Lurdes Rosas da Silva, 2003, 2012) e apoio psicológico.

A análise do estudo longitudinal para todos os alunos que estavam em condição de concluir o ensino superior, no período deste estudo, indicou que a percepção do

equilíbrio entre a vida e o trabalho e o bem-estar diminuíram, no decorrer do primeiro ano após a conclusão do ensino superior.

Na segunda análise considerou somente os alunos que já tendo concluído os seus respectivos cursos, estavam a trabalhar quando responderam o segundo questionário. Esse grupo apresentou decréscimo no equilíbrio de vida e no bem-estar subjetivo. Podíamos conjecturar que somente os alunos que tendo concluído o ensino superior e não concluiriam o processo de transição, por não haverem ainda conseguido um posto de trabalho, apresentariam decréscimo no BES. Entretanto, também os alunos que já estavam a trabalhar apresentaram decréscimo em seu BES essa parece ser uma comprovação para a moratória social (Erikson & Cabral, 1976) vivida pelos estudantes e também uma indicação de que o ensino superior deixa saudades.

Nosso estudo identificou também que a percepção de sucesso na carreira é melhor explicada pelas variáveis psicológicas (motivação, bem-estar subjetivo e personalidade). Para os recém graduados, no momento da inserção profissional, tanto para os jovens que se declararam muito satisfeitos, como para os pouco satisfeitos ou para os nada satisfeitos, com a sua escolha, o mercado de trabalho configura-se como verdadeiro campo de batalha. Para todos ingressantes, o mundo do trabalho se apresenta muito instável porque está permeado pela relativização da importância da graduação universitária e do trabalho profissional formal, pela competição acirrada entre profissionais, pela maior exigência de competência, pela necessidade de experiência.

Foi enfatizado pelos estudantes que o bem-estar e a satisfação com a escolha profissional na maioria das vezes, emergem de motivações pessoais: desejo de realização, sentimento de adequação e empenho em benefício da sociedade.

Segundo nossa própria percepção, como professor, muitas vezes, alguns graduandos vislumbram uma transição romântica para o mercado de trabalho, na qual se imaginam protagonistas e senhores dos fatos, gestores competentes das causas externas e internas, exploradores geniais de suas habilidades pessoais, conhecedores das suas necessidades, valores e objetivos e com base nisso, conjecturam que as

atividades profissionais serão sempre interessantes e oferecerão grandes oportunidades para o desenvolvimento da criatividade e realização pessoal.

De outro lado, constatamos que muitos graduandos enfrentam realisticamente as condições impostas pelo mercado de trabalho e isso aumenta a motivação e o interesse pela própria profissão habilitando-os para superar as dificuldades de inserção profissional.

Muitos jovens profissionais veem sua satisfação reduzida ou literalmente ficam insatisfeitos com sua escolha profissional e acabam por alegar, para tanto, justificativas que fazem referências, entre outros fatores, às questões relativas à complexidade do mercado de trabalho, à formação inadequada propiciada pela faculdade, às poucas oportunidades oferecidas, à remuneração inadequada e à concorrência acirrada.

A instituição superior surge como facilitadora do desenvolvimento pessoal dos jovens e promotora da integração dos jovens na vida acadêmica mediante o ajustamento pessoal, intelectual, social e afetivo. No entanto a graduação universitária cria uma alta expectativa de sucesso e a sensação de que é possível e fácil realizar a transição da universidade para o trabalho. Os resultados obtidos demonstram que o bem-estar subjetivo dos alunos, em fase de conclusão de curso, está relacionado com a percepção de sucesso acadêmico. Na pesquisa realizada, um no após a conclusão da graduação, os resultados dos testes pareados evidenciaram, nos recém-formados, um decréscimo no nível de bem-estar subjetivo e na percepção do equilíbrio entre a vida e o trabalho.

Pode-se entender que, em certos aspectos, os estudantes ao concluírem o ensino superior apresentam um grau de bem-estar subjetivo inferior àquele identificado durante a faculdade, porque o bem-estar passa a ser relacionado com perspectivas mais concretas de sucesso na carreira profissional. No entanto, considerando que os cursos, em sua maioria são oferecidos no período noturno e que muitos alunos concluintes já atuam profissionalmente, durante o dia, seria justificável que o grau de equilíbrio entre a vida e o trabalho melhorasse, pela redução das preocupações derivadas das atividades simultâneas relacionadas com a faculdade, o trabalho e vida pessoal.

Porém, os resultados evidenciaram que o equilíbrio entre a vida e o trabalho decresceu. Isso teria ocorrido, talvez, porque os recém graduados, em foco, aumentaram as suas expectativas relacionadas com as dimensões de equilíbrio e estavam enfrentando o fim da moratória social (Erikson & Cabral, 1976), desfrutada durante o curso.

Também, poderiam estar se confrontando com uma realidade profissional mais desafiadora ou diferente da imaginada ou estavam construindo uma relação diferente com a profissão e o trabalho, com base em um propósito pessoal mais bem definido, associado à busca de um ponto de equilíbrio entre os esforços laborais e as exigências da vida adulta.

CONCLUSÃO

As conclusões em função das hipóteses, obtidas como resultados deste trabalho, estão fundamentadas em revisão bibliográfica, especialmente nos estudos semelhantes realizados anteriormente, mas, de forma mais específica, nas percepções relatadas pelo grupo de estudantes brasileiros concluintes de vários cursos superiores.

Os objetivos fixados para esta investigação se voltaram para envolvimento pessoal dos alunos/profissionais durante o período de transição da universidade para o mercado de trabalho e assim foram definidos: 1) Identificar os preditores do sucesso acadêmico, do sucesso na carreira profissional e do bem-estar subjetivo, presentes nos estudantes universitários, detectáveis na transição entre a expectativa de conclusão do ensino superior e a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho; 2) Comparar a influência dos fatores sociodemográficos e dos fatores psicológicos no sucesso acadêmico e na satisfação com a vida e nos afetos positivos e negativos dos alunos finalistas; e 3) Aprofundar a compreensão da transição para o mercado de trabalho, de estudantes de uma instituição privada de educação superior no Brasil, considerando a relação entre as variáveis preditoras sociodemográficas e psicológicas e as variáveis critério de sucesso acadêmico, de sucesso na carreira e de bem-estar subjetivo.

Analisamos o sucesso acadêmico e o bem-estar subjetivo, na transição da universidade para o mercado de trabalho, como variáveis critério, destacando as percepções relatadas pelos estudantes/profissionais, durante esse processo de transição. De um modo muito especial, buscamos identificar quais são os fatores preditores do sucesso acadêmico e do bem-estar subjetivo, percebidos pelos alunos/profissionais, egressos de vários cursos de uma universidade privada brasileira, em dois momentos distintos: a) os meses antecedentes à conclusão do curso; b) um ano após a aplicação do primeiro questionário.

Para atingir esses objetivos e verificar a veracidade das hipóteses, optamos por um estudo longitudinal de curta duração, mediante a aplicação de um questionário anteriormente validado. Nossa investigação foi iniciada pela realização de uma pesquisa preliminar para avaliar os instrumentos utilizados e validar o questionário a ser

aplicado. Esse procedimento inicial visou verificar as características psicométricas dos instrumentos e comprovar o sentido conceitual e a consistência interna aceitável das estruturas fatoriais (entre .86 e .58) (Cronbach, 1984; T. Freire & Almeida, 2001; Nunnally & Bernstein, 1994; Pestana & Gageiro, 2014). Assim, confirmamos que os estudos comparativos apresentaram, para as dimensões em pauta, a presença de correlações positivas e estatisticamente significativas. Em seguida, conduzimos o estudo definitivo, realizado por meio de duas coletas de dados, separadas pelo intervalo de um ano, envolvendo os mesmos alunos/sujeitos, sendo a primeira realizada nos últimos meses dos cursos de graduação e a segunda, um ano após. Esse intervalo se fez necessário para identificar e quantificar os alunos/profissionais que concluíram a fase de transição dentro desse período, isto é, concluíram efetivamente os seus cursos e, também, ingressaram formalmente no mercado de trabalho.

A primeira coleta foi realizada no final ano de 2014, quando os alunos ainda estavam vinculados à universidade, em vias de concluir as suas graduações, e contou com a participação de 631 indivíduos. A segunda coleta foi realizada no final de 2015, portanto, um ano após a primeira e contou com a participação de 411 indivíduos dentre aqueles que haviam participado da primeira fase. A segunda coleta de dados foi possível através dos meios (telefone, *email* e *facebook*) de contato disponibilizados pelos alunos respondentes da primeira fase. As amostras obtidas, em ambas as coletas, configuraram-se como adequadas e suficientes para as análises de consistência interna e fatoriais realizadas posteriormente. A primeira e a segunda coleta foram realizadas por meio do *survey monkey*. Essa plataforma permitiu a simultaneidade de participação dos sujeitos pesquisados e ofereceu um fio condutor, para orientar os respondentes do começo ao fim do questionário e evitar erros de preenchimento.

Para concretizar esses objetivos, optou-se por um *design* exploratório, que congregou um estudo quantitativo. A partir da análise da literatura, construímos um questionário com instrumentos validados internacionalmente, que avaliavam os construtos considerados relevantes sobre: bem-estar subjetivo, motivação, personalidade, percepção de sucesso na carreira, percepção de sucesso na academia e satisfação com o trabalho em alunos/profissionais.

No estudo definitivo, realizamos a análise diferencial entre: sexo, faixas de renda, faixas etárias e etnia. Encontramos valores adequados para o Wilks Lambda em todas as MANOVAS. Entretanto, as análises subseqüentes não identificaram diferenças significativas nas subescalas estudadas. A correlação r de Pearson apresentou várias relações entre as escalas e subescalas estudadas para as significâncias de $p < .05$ e $p < .01$, em ambos os sentidos. É notável que as subescalas da EPSC – escala de percepção de sucesso na carreira – apresentaram valores acima de .05 para a maioria das suas inter-relações.

Ao realizar os estudos preditivos, conduzimos as análises em três passos: a) Buscamos as variáveis preditoras que individualmente revelaram maior poder explicativo para a variável critério que estávamos a estudar. b) Em seguida, elaboramos, com base nos princípios da estatística, o melhor conjunto de variáveis preditoras que revelou o maior poder explicativo para a variável em pauta. c) Finalmente, elaboramos uma análise hierárquica dos fatores psicológicos (bem-estar, personalidade e motivação) e dos fatores sociodemográficos sobre as variáveis critério em foco: bem-estar; sucesso acadêmico objetivo/subjetivo; sucesso na carreira; e satisfação no trabalho. Nesse contexto, buscamos capturar as percepções dos alunos durante o processo transitório entre o final da graduação e a inserção no mercado de trabalho. A investigação consistiu na abordagem de estudantes de uma universidade brasileira privada, procurando apontar os melhores preditores da percepção de sucesso na carreira e do bem-estar.

Entretanto, é necessário salientar que a conclusão do curso é o marco inicial, do processo de transição, não sendo, porém, suficiente para caracterizar por si só todo o processo de transição por nós analisado. Nosso intento foi de capturar as percepções dos alunos, durante todo o processo de transição vivenciado por eles, dentro do intervalo das duas pesquisas. A transição pode mesmo não ter sido concluída dentro do intervalo temporal compreendido pela nossa investigação. Isso pode ter ocorrido porque, no Brasil, muitos cursos superiores exigem a realização de estágios profissionais durante o curso, o que facilita a inserção e a descoberta do universo profissional; porém, esse estágio é um vínculo temporário permitido somente a alunos. Dessa forma, com a

conclusão do curso encerra-se o estágio, que poderá ter se transformado em emprego formal e propiciado a inserção no mercado laboral ou não.

1. Conclusões em Função das Hipóteses

Apresentadas as onze hipóteses e as conclusões decorrentes do processo de análise, destacamos alguns comentários que julgamos pertinentes. A primeira hipótese confirmou que as variáveis psicológicas estudadas apresentaram diferenças significativas entre as variáveis sociodemográficas consideradas, porém de pequena intensidade, sendo um indicativo de que as variáveis psicológicas são pouco dependentes de etnia, renda, idade e sexo. A segunda hipótese buscou relações entre a vivência acadêmica, a percepção de sucesso acadêmico, a percepção de sucesso na carreira e o bem-estar e encontrou relações interessantes entre a vivência e a percepção de sucesso acadêmico, indicando que cabe e pertence ao aluno seu envolvimento e resultados obtidos. As relações entre a vivência acadêmica e o sucesso na carreira indicaram que existem ligações entre as experiências universitárias e dimensões específicas do desenvolvimento da carreira, como as habilidades do estudante e o salário, o envolvimento em atividades não obrigatórias e o equilíbrio entre vida e trabalho. A terceira hipótese identificou que a percepção de sucesso acadêmico apresenta relações com a percepção de sucesso na carreira em todas as suas dimensões (objetiva, subjetiva e equilíbrio de vida e trabalho). Para a quarta hipótese, buscamos as relações entre a percepção de sucesso na carreira, a satisfação com a vida e os afetos positivos e negativos e confirmamos essas relações entre todas as dimensões. Sobre a quinta hipótese, identificamos que as variáveis psicológicas são melhor preditoras da conclusão do curso superior. Na sexta hipótese, interessava-nos o envolvimento acadêmico, e esse é parcialmente explicado pelas variáveis psicológicas. Na verdade, apenas um de seus fatores, o compromisso com o curso, é explicado por variáveis sociodemográficas, especificamente a renda e a formação do pai. Os outros quatro fatores são explicados por variáveis psicológicas. Avaliamos também a percepção de sucesso acadêmico. Essa percepção foi explicada pelo bem-estar. A sétima hipótese foi

infirmada. Nosso estudo indicou que as variáveis sociodemográficas são as melhores preditoras das notas. Sobre a oitava hipótese, o bem-estar é explicado pela percepção de sucesso acadêmico durante a faculdade e, no período seguinte, é explicado pela percepção de sucesso na carreira. Para a nona hipótese, confirmou-se que o bem-estar e a percepção de sucesso na carreira decrescem após a faculdade. Para a décima hipótese, as variáveis psicológicas são as melhores para explicar o sucesso na carreira e a satisfação com o trabalho. As hipóteses buscaram explicar os modelos por meio das variáveis psicológicas ou sociodemográficas. Apenas duas hipóteses apresentaram que as variáveis sociodemográficas são melhores para explicar os modelos analisados. Ressalta-se a influência das variáveis psicológicas nos desafios pessoais e, em nosso foco, a transição da universidade para o trabalho.

Para muitos formados o investimento na educação foi importante, uma vez que isso legou-lhes uma recompensa que se materializou em um posto de trabalho estável e adequado às suas qualificações com ótima remuneração. De tudo o que foi relatado e comentado, resulta que os dados apresentados permitem afastar o desenho de cenários pessimistas sobre a inserção profissional dos licenciados, uma vez, que na pesquisa desenvolvida entre os universitários, esse processo, ainda que crítico, terá sempre validade na teoria do capital humano. Os resultados então indicam a necessidade de suporte a inserção profissional do jovem formado, mesmo em contextos adversos ou que pouco valorizam a formação obtida (Alves, 2009; Gonçalves, Menezes, & Martins, 2010; A. Monteiro & Gonçalves, 2015; Odes, 2000; A. Ramos & Gonçalves, 2014; U. Teichler, 2007).

2. Implicações para Prática das Ações Acadêmicas.

2.1. Ações Acadêmicas relativas ao Processo de Transição

Para compreender as relações entre o sucesso acadêmico e o bem-estar ao final do curso de graduação e o processo de inserção no mercado de trabalho, foi feita uma triagem sobre os fatores que compõem a trajetória que tem início com a conclusão do

curso universitário e vai até a colocação do graduado em um posto profissional no mercado de trabalho, sendo o início a carreira profissional.

Como já foi dito, buscamos capturar a percepção dos estudantes em transição da universidade para o mundo do trabalho e como o sucesso acadêmico e o bem-estar atuam nesse momento peculiar. Os alunos envolvidos nesse estudo indicaram que seu bem-estar durante a faculdade era explicado pela percepção de sucesso acadêmico e que o bem-estar após a faculdade era explicado pela percepção de sucesso na carreira. Embora pareça óbvia, essa relação foi comprovada pelos dados. Entretanto, é relevante a constatação, de forma consistente na amostra estudada, de ter havido redução do nível de bem-estar subjetivo, logo após a inserção na carreira profissional. O trabalho, as novas responsabilidades e rotinas parecem consumir mais tempo e demandar mais empenho e, por isso, a sensação de bem-estar decai. Talvez o universo profissional demande outros empenhos, habilidades e posturas não percebidos durante a graduação.

Compreender o processo de transição universidade-trabalho é um tema essencial para ensino superior, para as empresas e para as políticas de criação de postos de trabalho. Entretanto, é pequeno o número de programas de acompanhamento sistemático ou *framework* para apoiar essa fase da vida dos graduandos (Salas-Velasco, 2007). Segundo Ryan, (1999), é necessária uma revisão sobre o processo de transição, estabelecendo etapas de formação sucessivas, interligadas e complementares, que oferecem aos alunos: informações e orientações, calcadas nos ensinamentos de profissionais habilitados, que permitam aprendizado e experiência; oportunidade de avaliação e desenvolvimento das vocações; clareza sobre as habilidades a serem desenvolvidas; programas objetivando apoiar as empresas na oferta de oportunidades de desenvolvimento das habilidades dos jovens; redes de relacionamentos que sirvam de proteção ao jovem-recém formado.

Um alerta é oportuno: há programas, aparentemente, bem-intencionados, que se propõem a oferecer suporte ao jovem profissional, mas que podem converter-se em semi-emprego, criando uma dependência ou uma obrigação com o vínculo em troca de pagamento de baixo valor, a exemplo de alguns programas de *trainee*. No entanto, há

bons modelos de programas de apoio (modelo alemão e japonês), que podem ser replicados, com base em desenvolvimento institucional e políticas coletivas, para aproximar a escola dos empregadores, ou por meio de uma coerência política, unificando os ministérios do trabalho e da educação (P. Ryan, 1999).

Porém, no Brasil, contingências anteriores do ciclo de estudos básicos conduzem a um processo de negatividade que resulta numa formação sofrível, que não abarca as referências adequadas e necessárias, compatíveis com a complexidade das condições sociais, impedindo uma maior amplitude no âmbito das buscas e estágios necessários ao ajustamento às demandas dos relacionamentos laborais.

Atualmente, os efeitos da globalização, entre outros, proporcionaram transformações evidenciando aspectos relevantes sobre a percepção do sucesso acadêmico, seja no âmbito subjetivo, seja no objetivo. Desenvolveu-se, assim, a ideia de a transição estar relacionada com os fatores de expectativa e frustração, originários de uma diversidade de metodologias que encampam processos de seleção com dinâmicas grupais e avaliações mais complexas do que aquelas utilizadas pelos sistemas tradicionais de qualificação e admissão dos graduados no exercício da profissão.

Existem, entretanto, especificidades e tendências relativas à inserção no mercado de trabalho. Há diferenciação decorrente dos aspectos peculiares e inerentes a cada uma das profissões. Há diferenciação nos procedimentos para o acesso às atividades laborais específicas: direito, tecnologia, saúde, artes, educação. Ainda, merece menção o fato inegável de que algumas carreiras são mais prestigiadas, ou influenciadas pela moda (direito, tecnologia) ou têm área de atuação cativa (medicina e direito) e a demanda do mercado de trabalho atua de forma pouco previsível. Há diferenciação de ordem socioeconômica, começando pela formação escolar dos genitores, que, embora de forma mais discreta, exerce influência na alocação socioprofissional dos graduados, o que remete às tendências descritas por Pierre Bourdieu (1980) atinentes à reprodução social. As escolhas e as oportunidades de ascensão às áreas de formação específicas da formação superior são delineadoras dos caminhos profissionais futuros.

Esta discussão merece atenção porque os recém-graduados e os já inseridos no ambiente laboral enfrentam um contexto de competitividade extremamente exacerbada. Portanto, para se ingressar no mercado de trabalho, permanecer nele, usufruir das condições para o desenvolvimento profissional, é preciso que o postulante conheça suas potencialidades e suas limitações, desenvolva e conheça as oportunidades e ameaças do meio ao qual pertence.

Há, na atualidade, uma série de fatores que agrava as percepções de insatisfação e insegurança. As transformações visíveis no mundo atual demonstram uma relativização da importância das certificações universitárias porque a atuação profissional nem sempre as exige e muitas atividades lucrativas podem ser exercidas, sem a formação superior ou à margem dela. Essa contingência fragiliza a estrutura dos sistemas laborais clássicos, com diplomas e atribuições profissionais bem definidas, e contribuem para incerteza e instabilidade em relação ao futuro dos jovens graduados. Essa desestruturação das profissões não se limita às questões de natureza legal, sindical e contratual, mas determina níveis salariais baixos e flutuantes e dá origem a subempregos.

Todo esse conjunto de metamorfoses pelo qual atravessa o mundo do trabalho acaba por refletir de forma direta no próprio significado do trabalho na vida das pessoas. O importante, muitas vezes, é conseguir atuar em qualquer atividade que forneça alguma remuneração, ainda que seja diferente da área em que, a duras penas, o indivíduo se graduou. Assim, tem-se tornado comum encontrar pessoas detentoras de láureas acadêmicas significativas, mas que atuam em uma área paralela ou até distante da sua formação, em *Mc-jobs*, por exemplo.

Esses indicadores possibilitam inferências de que a carreira representa espaço de possibilidades de florescimento das potencialidades, de fluência vital, confiança pessoal e interpessoal e, conseqüentemente, permite aprofundar o modelo de bem-estar de Lent e Brown (2006). Tais dados procuram prestar esclarecimentos sobre a relação entre os domínios da psicologia que emerge da carreira e da psicologia positiva, que

esclarece o sentimento de bem-estar dos estudantes pesquisados sobre o valor da formação universitária.

Explicando atuação e sucesso profissional, Martins e Ferreira (E. d. C. F. Martins & Ferreira, 2011) identificam que, para o ensino superior, existem duas concepções distintas: a) A atuação profissional é resultado da aquisição de competências diversas necessárias ao exercício da profissão. b) O sucesso é materializado pelo bom desempenho profissional.

Em se pensando principalmente no ramo dedicado ao universo empresarial, deve ser enfatizado que o sucesso profissional é uma aquisição que passa a ser entendida quando da atuação do indivíduo no campo de sua escolha. Só então ele terá a percepção mais pragmática e distanciada consideravelmente do ambiente universitário. Ao mesmo tempo, sugere-se que o trabalho em conjunto com outros profissionais, com competência pautada em experiência comprovada, proporciona a ele maior aplicabilidade dos conhecimentos e habilidades adquiridos na universidade, o que irá aclarar ainda mais seu conceito de sucesso profissional. Entretanto, não cabe aqui adentrar no processo, relativizando-se sua satisfação ou não, ou seja, se com isso ele se frustra, ou se adequa para manter as metas que pretende alcançar, principalmente com relação aos benefícios de ordem material, conjugados com a satisfação pessoal.

A partir dessas afirmações, conclui-se que um elevado percentual de graduados não conta com uma estrutura social e política que os ajude a buscar e assumir uma função laboral na área pretendida em um curto espaço de tempo. Ou seja, a universidade falha por não fomentar o desenvolvimento de fatores preditores de empregabilidade: conjunto de competências, habilidades, atributos pessoais, controle emocional e desempenho que fazem os recém-formados obter uma aptidão que os catapulte para o mercado, no setor produtivo que por eles foi escolhido.

Em uma abordagem focada no aluno e que suponha amplas oportunidades para realizar a transição do ES para o mundo do trabalho (Bruce, 1999), recomendava aos alunos: realizar uma preparação mental, buscar referências de empresa e pessoas, construir sua reputação, compreender que ter boas notas não garante bom emprego ou

vantagem na entrevista, compreender as metas da empresa, buscar um mentor e construir uma carreira diferenciada. Ao considerar um processo de transição no qual a oferta de oportunidades e de formados está desequilibrada, é certo que essa transição será imediata para 6% dos formados (Keep, 2012), os outros formados consumirão mais tempo para entrar no mercado, podendo alcançar 12 meses.

Está presente na literatura a identificação de uma relação entre experiência de sucesso acadêmico e satisfação com a formação como facilitador da transição para o mercado de trabalho (A. Monteiro & Gonçalves, 2015; A. M. L. M. Monteiro, 2015; S. Monteiro & Almeida, 2015; A. Ramos & Gonçalves, 2014; D. A. Vieira, 2014). Segundo Pascarella e Terenzini (2005), o desempenho acadêmico dos estudantes tem um impacto positivo nas experiências da transição para o mercado de trabalho e o maior GPA pode indicar vencimentos maiores na carreira (Mayhew et al., 2016). Dessa forma, o aluno que consolida e adquire conhecimentos, adquire bagagem e credenciais para aplicar em sua carreira, aumentando sua confiança no sucesso e na capacidade de produzir resultados na sua carreira (E. Sousa & Gonçalves, 2016).

Os estudos sobre sucesso na transição pautaram-se sobre os autorrelatos dos alunos (D. Vieira & Coimbra, 2006) sobre a realização de estágios durante o curso (D. A. Vieira, Caires, & Coimbra, 2011), ou sobre dados históricos relativos à realização da transição (SEMESP, 2012, 2017). Essa passagem apresenta imprevisibilidade e *stress* e obriga a reorganização pessoal e social (A. W. Chickering & Schlossberg, 1995). Nosso objetivo foi descortinar a autopercepção do formado no momento de transição do ensino superior para o trabalho (Schlossberg, 1981) e, dessa forma, compreender essa transição a partir dos formados e sua capacidade de enfrentar os desafios da mudança com expectativas realistas e escolhas objetivas (A. W. Chickering & Schlossberg, 1995; D. A. Vieira, 2014; Young et al., 2011). Em nossa visão, a percepção sobre o sucesso acadêmico e o bem-estar subjetivo são a abertura de uma nova fronteira para a compreensão da transição do ponto de vista das estudantes concluintes.

A transição para o mercado de trabalho apresentou anteriormente um processo simples e rápido, conseqüente e interligado; ao terminar seu curso, começava a atuação

profissional. Era uma minoria extremamente reduzida a qual completava o ES e, dessa forma, tinha um futuro garantido (Sousa & Gonçalves, 2016). Em um estudo de 10 anos, na Suécia, avaliou-se que o tempo médio para a transição era de seis meses (Gartell, 2009) e que a graduação não oferece garantias de estabilidade, porém pode acelerar a reconstrução.

O que atualmente caracteriza a transição é expectativa e frustração, advindas de longos processos formais de seleção de candidatos, dinâmicas de grupo e avaliações estruturadas, ainda mais exigentes que os processos de vestibular ou altos investimentos para estabelecer escritório e/ou consultório.

É conveniente lembrar que o atual panorama altamente competitivo que configura a educação no Ensino Superior brasileiro impõe a necessidade de o estudante planejar a sua inserção no mercado de trabalho. O estudante incentivado a conhecer suas próprias competências e limitações estará em vantagem, pois vislumbrará a oportunidade de avaliar suas qualidades e limitações, de modo a potencializar aquilo que guarda de bom e poder melhorar pontos que necessitam de ajustes.

Deve ser dito que atualmente o BES (bem-estar subjetivo) tem sido encarado como a salvação em relação ao desemprego, pois, além de ofertar condições mais favoráveis de trabalho para quem o possui, é extremamente valorizado na nossa sociedade. A população apercebeu-se do valor atribuído aos estudos, principalmente nas esferas empresariais, que sempre procuram profissionais com excelente formação, inicialmente no tocante ao Ensino Médio e, a posteriori, no Superior. Todavia, em se tratando da realidade econômica da nação, o número de pessoas com nível superior vai para muito além das vagas oferecidas para os possuidores dessa escolarização, fato este que faz aumentar a concorrência por uma vaga significativa. Imagina-se, ainda, que tais cursos acabam por não oferecer o que compreendemos por atividades acadêmicas suficientes que sejam, ao mesmo tempo, atraentes para seus alunos. Com isso, desviam-se dessa rota, partindo em busca de atividades remuneradas que destoem de sua área de atuação. Pesquisas anteriores apontam que o trabalho integral ou parcial para além do *campus*, e que não se encontra relativizado à formação, pode criar o que chamaremos

de impacto negativo sobre o estudante, seu comprometimento com a escolha, o que pode causar alterações em seu estado de satisfação. Isso leva a um aumento da preocupação com a integração e o desenvolvimento vocacional do graduando.

2.2. Ações Acadêmicas, o Ensino Universitário Brasileiro e o Mercado de Trabalho no Brasil.

Como foi dito anteriormente, a nossa pesquisa teve lugar em uma universidade brasileira, inserida num contexto de alarmante desigualdade social, cultural e econômica e quando o país passava por uma crise econômica e estrutural de grandes proporções.

Muitos foram os fatores e as situações descritas no decorrer desta pesquisa, que impactam os protagonistas da educação superior: educandos e educadores. De maneira objetiva, ficou demonstrado que as pessoas, no decorrer de seus estudos universitários, desenvolvem, para si, uma série de expectativas, na forma de mapas mentais de ações transformadoras, que lhes parecem capazes de dar sustentabilidade à vida pessoal e à atuação profissional, no futuro.

Um exemplo contundente disso são as percepções dos graduandos em cursos ligados à educação, que acreditam estar promovendo, em si, uma série de revoluções que terão aplicação imediata, eficaz e duradoura, mediante ações apropriadas que poderão ser desencadeadas no processo de formação de outras pessoas.

Todavia, ao iniciarem a atuação na área educacional, logo percebem que nem tudo o que foi por eles premeditado e arquitetado poderá ser aplicado na realidade na qual foram inseridos, ou seja, tudo aquilo que estruturaram cuidadosamente na subjetividade sofre duros golpes, no confronto com objetividade das situações concretas adversas.

Por exemplo, em escolas de capital privado, é comum os docentes serem envolvidos em projetos pensados, anteriormente, por tecnocratas da educação. São iniciativas que resultam, muitas vezes, no óbvio, sem alterar o *status quo* do processo

educacional tradicional, ainda que isso tenha uma roupagem diferenciada de modernidade. Desvenda-se, então, uma fórmula rígida e que nada poderá ser alterada pela criatividade individual. Toda originalidade e inovação vislumbrada na universidade ficam relegadas a um segundo plano, quase na certeza de que não terão aplicabilidade, nas funções que agora exercem como educadores em sala de aula e/ou na coordenação das atividades desenvolvidas pelos colegas professores.

Ainda que metamorfoseado, o exemplo descrito se faz presente em outras áreas de atuação profissional, seja na indústria, seja na agricultura ou na pecuária, em grandes redes de comércio varejista, nas grandes redes bancárias e outras instituições que compõem o mundo do trabalho. As conclusões e os projetos derivados das discussões travadas nas universidades sobre sustentabilidade, criatividade, inovação, empreendedorismo, iniciativa não encontram espaço na realidade das rotinas do mercado de trabalho.

No Brasil, no último período de crescimento econômico, ocorrido entre 2004 e 2012, com evidentes efeitos positivos sobre o mercado de trabalho e a estrutura social brasileira, ampliaram-se, significativamente, os espaços para a inserção laboral dos jovens. Nesse mesmo período, também a qualidade dos postos de trabalho oferecidos evoluiu de forma positiva, em consequência da melhoria econômica geral.

Nessa etapa favorável, a inserção laboral do jovem tornou-se mais fácil com redução das barreiras para entrada no mercado de trabalho brasileiro. A taxa de participação dos jovens no mercado de trabalho cresceu sobremaneira, determinada, simultaneamente, pela evolução e melhoria dos empregos e da renda familiar, pela menor pressão demográfica e pela ampliação das políticas públicas, particularmente nas áreas sociais. Em resumo, os efeitos do crescimento econômico foram potencializados em razão do quadro demográfico favorável e da implementação de políticas públicas.

Entretanto, o crescimento de apenas 0,1% do PIB, no ano de 2014, provocou a maior retração da economia brasileira, desde a recessão ocorrida na década de 90, e a

economia brasileira foi impulsionada a um rápido processo de reversão do quadro das relações virtuosas, ocorridas entre 2004 e 2012.

Uma opção pela austeridade, adotada pelo governo federal a partir do início da crise de 2014, tem provocado uma diversidade de situações constrangedoras, em consequência da redução das ações derivadas das políticas públicas indispensáveis nas áreas de segurança, saúde e educação. A situação atual se agrava, de um lado, pela redução e degradação dos postos de trabalho; de outro, pelos efeitos deletérios da estagnação econômica decorrente de uma política fiscal desastrosa, com arrecadação pública insuficiente e mal aplicada.

No Brasil, existem muitos cursos superiores diurnos, noturnos e de tempo integral, visando a formações variadas e cujas durações são de dois até seis anos. É ainda na adolescência que surgem os estímulos para a eleição da carreira profissional (Lara et al., 2005). Ao concluir o ensino médio, o jovem brasileiro deve escolher seu curso superior e a instituição de ensino que deseja frequentar. As instituições de ensino superior podem ser públicas ou privadas, com opções de cursos presenciais ou a distância, podendo ser gratuitos, pagos e financiados pelo governo.

Uma série de fatores conexos à transição do ensino médio para o ensino superior - o número de vagas disponíveis (MEC, 2015) condição econômica (PROUNI, 2015), as referências familiares e primeiras gerações de estudantes universitários (Keep, 2012), as bagagens acadêmicas diferenciadas e fornecidas pelas instituições de origem - são relevantes para a adaptação e envolvimento do aluno na faculdade e serão as primeiras referências para a compreensão de outra transição, a do ensino superior para o mundo do trabalho.

Os resultados deste estudo demonstram que os formandos muito satisfeitos ou apenas satisfeitos manifestaram estar conseguindo integrar seus próprios interesses, coadunando-os com o mundo profissional ao qual estão prestes a adentrar e com o qual sonharam acordados durante seu período de formação. Já sobre os alunos pouco satisfeitos e totalmente insatisfeitos, o cenário demonstrativo da realidade externa acaba por apresentar um peso maior, direcionando negativamente sua posição relativa

ao estado satisfatório com a escolha. Estudiosos dessa temática enaltecem a necessidade de aprofundamento e internalização de convicções visando ao ajustamento ao setor profissional escolhido, maior nível de maturidade frente à carreira, maior engajamento em tomadas de decisões (Albert & Luzzo, 1999; Luzzo, 1995). Em contraponto, a casualidade externa passará a ser vista apenas como barreira natural a ser ultrapassada para o desenvolvimento vocacional (Albert & Luzzo, 1999). Futuras pesquisas, investigando a relação entre *locus* de controle e de desenvolvimento vocacional, podem levar a uma maior compreensão de aspectos relativos à satisfação com a escolha e à inserção plena no mercado de trabalho.

Oferta de trabalho, condições nacionais/culturais, suporte familiar dependendo do nível de formação do pai; experiência de trabalho durante a faculdade (estágios ou atividades correlatas); maior idade civil; mais tempo para conseguir emprego após a faculdade; existência de formações que consomem mais tempo na transição (*Life and Physical Science*). A análise de dados/modelo aplicado demonstrou que é muito difícil conseguir emprego, nos seis meses após a graduação. Tudo depende da dedicação do aluno, entretanto a continuada busca aumenta as chances após esse período (Salas-Velasco, 2007).

Segundo os estudos de (Sousa & Gonçalves, 2016), pode-se verificar que em qualquer área, incluindo a da educação, tomada como exemplo, uma minoria extremamente reduzida ingressou de forma simples e rápida no mercado de trabalho.

O modelo estabelecido pelas famílias direciona o jovem a buscar formação universitária, pois a graduação será uma credencial para melhores empregos e salários. No entanto, a transição da universidade para o exercício da profissão será imediata, apenas, para 6% dos formados, (Keep, 2012). Os outros formados consumirão mais tempo para entrar no mercado.

No Brasil, grande parte do insucesso das pessoas em suas carreiras profissionais é atribuído à insuficiente ou inadequada qualificação obtida no ensino universitário para o exercício da profissão, porém a origem dessas falhas tem suas raízes no ensino médio, principalmente quando realizado em escolas públicas. Fazemos essa afirmação pelo fato

de que o poder executivo, seja municipal, seja estadual ou federal, não tem proporcionado as condições necessárias para que os estudantes, ao terminarem o ensino médio, possam ingressar na universidade e ter um bom desenvolvimento acadêmico durante o curso escolhido. A educação brasileira, desde os períodos ditatoriais (1964-1985), não instrumentaliza o estudante, principalmente os das camadas mais humildes, para o ingresso no ensino superior e para o bom aproveitamento da formação universitária.

Dessa forma, pouquíssimos são aqueles jovens que têm oportunidade de completar plenamente uma graduação, no sentido de se tornar um profissional capaz de fazer uma diferença positiva no mercado de trabalho e alcançar uma situação financeira confortável e um nível elevado de satisfação pessoal. No cenário mais recente da educação brasileira, segundo a OCDE (OCDE, 1997, 2016), apenas 14% dos adultos possuíam formação superior e essa parcela da população está concentrada nos estados do sudeste e sul do país, a região que concentra as ofertas dos cursos superiores e a maior parcela das oportunidades de trabalho.

Essa proximidade geográfica entre ofertas de formação superior e oportunidades de trabalho produziu muitos profissionais, que fizeram com certa facilidade o percurso: conclusão do ensino médio, ingresso no curso pretendido, graduação dentro do tempo previsto e engajamento no mercado de trabalho. Isso é bem visível em certas regiões brasileiras densamente povoadas, com boa infraestrutura geral e com grande oferta de cursos superiores. A região metropolitana de São Paulo, (SEMESP, 2017), formada por 39 municípios, tem 234 instituições de ensino superior que atenderam a mais de 900 mil matrículas. Em consequência, houve ampliação na oferta de formação superior e aumento de pessoas com formação universitária, disponíveis ao mercado (Sousa & Gonçalves, 2016).

Em particular, os cursos de administração têm desenvolvido novas mentalidades em seus egressos por meio de projetos de empreendedorismo e modelagem de negócios; oferecem outros caminhos para o desenvolvimento de uma carreira de sucesso e satisfação pessoal, a partir de uma perspectiva profissional proposta na academia

(Oliveira, 2018). No Brasil, observa-se uma carência de estudos que identifiquem características vocacionais e necessidades de intervenção envolvendo a população universitária em final de curso (Bardagi et al., 2006, p. 72). Além disso, constata-se a necessidade de estudos longitudinais que acompanhem o desenvolvimento dos estudantes, ao longo do processo de formação. Fazem-se necessários estudos comparativos com alunos de diferentes universidades públicas e privadas, com enfoques qualitativos que permitam uma abordagem mais compreensiva do desenvolvimento vocacional de estudantes universitários, em final de curso (Bardagi et al., 2006). Os cursos universitários deveriam ser revistos, com mais intensidade e profundidade. O relacionamento com a faculdade deveria ser mais contínuo. Exemplo: dois anos de curso e dois anos de trabalho/monitoramento e no final a entrega de um “trabalho”, projeto de autodesenvolvimento, inserção profissional e social.

3. Indicações (sugestões, recomendações ou direções) para futuras investigações.

Segundo Ernest T. Pascarella (2006), a literatura sobre as pesquisas de como as faculdades afetam os estudantes está se expandindo a uma taxa exponencial e detém relevante potencial para melhorar a qualidade e importância do ensino superior. Entretanto, Pascarella destaca algumas diretrizes que devem ser consideradas em novos estudos: qualidade e utilidade dos dados, descobertas replicáveis, ampliar a diversidade nas amostras (pessoas, instituições e novos modelos de ensino superior), questionar os paradigmas das próprias instituições de ensino, avaliar a aplicação e os resultados da tecnologia no processo de educação, ampliar os estudos que relacionam os resultados na carreira com aspectos da formação superior e repetir análises com o intuito de avaliar o desenvolvimento da educação superior. Consideramos que nosso estudo atendeu algumas das diretrizes propostas, ao avaliar estudantes brasileiros do ensino superior, ao revelar as características desse estudante das instituições brasileiras, por buscar compreender como é o processo de transição no Brasil e sua relação com o início da carreira profissional.

Nossas recomendações para estudos futuros estão alinhadas com as diretrizes de Pascarella (2006) e focadas no âmbito desse estudo conforme abaixo.

1ª. Indicação: Intensificar o cuidado com qualidade dos dados ou informações obtidas e analisadas.

Os “Bons Dados” ou “Dados Úteis” são aqueles coletados e trabalhados de maneira a aumentar a probabilidade de identificação dos vínculos causais entre o nível pós-secundário, a experiência universitária e o crescimento pessoal. Para Astin (1970a, 1970b, 1990, 1993), Pascarella, Palmer, Moye, & Pierson (2001) e Smart (2005), a utilidade dos dados se sobrepõe a qualquer outra consideração, baseada apenas em procedimentos estatísticos sofisticados. Todavia, independentemente da qualidade dos instrumentos para mensuração, bons dados são extremamente difíceis, para não dizer impossível de serem obtidos, na ausência de um projeto bem estruturado de pesquisa (Light, Singer, & Willett, 1990; Pascarella & Terenzini, 1991; Pascarella et al., 2001). Aplicar soluções de coleta eletrônica e de *Big Data*, que permitem facilidades e validações imediatas da participação coerente e de recolha de dados válidos.

2ª. Indicação: Reconhecer da importância em replicar as descobertas.

A replicação fornece uma poderosa salvaguarda contra a aceitação de resultados artificiais ou fortuitos, oriundos de uma única investigação. As descobertas são aceitas e validadas pela comunidade científica, quando repetidas em circunstâncias diversas. A réplica é essencial para a pesquisa, especialmente nas ciências da natureza. Por tanto, sem réplicas, não se conseguirá adquirir valor normativo, nas pesquisas inerentes ao impacto da faculdade sobre estudantes, na mesma medida em que se obtém nas ciências naturais, ou mesmo, nas disciplinas que derivam das Ciências Sociais como a Psicologia. A confiabilidade é evidenciada pelo rigor conceitual e estatístico, portanto a replicação de resultados deve ser regra e não exceção (Pascarella & Terenzini, 1991, 2005).

3ª. Indicação: Expandir da noção de diversidade.

Uma das principais conclusões da última década de pesquisa sobre o impacto da faculdade sobre os estudantes é que, a diversidade racial, em suma, enriquece a experiência acadêmica e social pós-secundária e aumenta o impacto da instituição quanto aos resultados intelectuais e pessoais (Asada, Swank, & Goldey, 2003; Mitchell J. Chang, Astin, & Kim, 2004; P. Gurin, Dey, Hurtado, & Gurin, 2002; Patricia Gurin, Nagda, & Lopez, 2004; Sylvia Hurtado, 2001; Sylvia Hurtado et al., 2019; Mayhew & Engberg, 2010; Milem & Hakuta, 2000; Nelson Laird, 2005; D. Smith, 1997; P. T. Terenzini, Cabrera, Colbeck, Bjorklund, & Parente, 1999; S. L. Thomas, 2003). Com base nessa evidência, as políticas destinadas a promover a integração racial/étnica e a diversidade nos corpos docentes das graduações não são, simplesmente, a projeção de uma “correta” agenda política ou ideológica. Elas têm sólido suporte empírico. A grande maioria das pesquisas relativas à diversidade e ao impacto universitário, na última década, centrou-se no muito visível tópico da diversidade racial/étnica. Isso certamente não se constitui como o único modelo de diversidade, com potencial para melhorar o impacto da graduação. Existem novas evidências a indicar que, dentro ou fora da sala de aula, há experiências que apresentam aos alunos problemas correlatos à diversidade, diferentes daqueles baseados apenas em raça/etnia. Por exemplo, a diversidade de visões religiosas, a diversidade focada na classe social ou sexo, a diversidade de valores, a diversidade de amizades e outras manifestações. Isso também enriquece e aumenta o impacto da instituição de curso superior (Derryberry & Thoma, 2000; Gurin, 1999; Hurtado, 2001; Kitchener, Wood, & Jensen, 1999; Kitchener, Wood, & Jensen, 2000; Ernest Pascarella et al., 2001). Várias teorias importantes acerca do estudante universitário e seu desenvolvimento postulam que o crescimento pessoal acaba por originar grandes desafios, durante a permanência na universidade. (Evans, Forney, & Guido-DiBrito, 1998). Conseqüentemente, as interações com um espectro diversificado de pessoas, ideias, valores e perspectivas diferentes têm potencial importante para o desenvolvimento individual. Se quisermos entender, com mais profundidade, o alcance e a natureza dos impactos da educação superior sobre os alunos, nossas pesquisas futuras deverão

sofrer considerável ampliação no contexto das questões sobre a diversidade, incluindo, então, uma variedade de experiências, interações, intervenções mais abrangentes do que apenas aquelas que têm por base raça e etnia.

4ª. Indicação: Reconhecer o aumento da diversidade da população estudantil pós-secundária e os efeitos decorrentes.

A realidade do ensino superior dos EUA não é nem pode ser estratificada pelo pressuposto de que a população universitária é composta por graduandos brancos de classe média, entre 18 e 22 anos, que frequentam instituições com cursos de quatro anos, em período integral, morando muitas vezes no *campus*, não trabalhando e tendo pouca ou nenhuma responsabilidade familiar (Pascarella & Terenzini, 2005). A realidade revela que uma percentagem decrescente de estudantes cabe dentro desse padrão demográfico. Por exemplo, em outono de 1990, os estudantes não brancos (nativos americanos, asiáticos, negros e hispânicos) eram cerca de 20,6% de todos os universitários americanos, mas em 2002 o valor desse dado aumentou para 30,7% (Education, 2015-16). Outros dados merecem ser registrados. Em 2002, mais de 44% de todos os alunos de graduação foram matriculados em faculdades ditas comunitárias (Education, 2015-16). Dados obtidos de uma amostra nacional, indicaram que na década de 1990 bem mais de 50% dos alunos de graduação trabalhavam enquanto estavam a frequentar a faculdade (Cuccaro-Alamin & Choy, 1998).

Se temos conhecimento de elementos a respeito das características dos estudantes pós-secundários americanos e seus padrões de atendimento institucional, é devido à atenção dada às mutações substanciais ocorridas nas comunidades universitárias, nas últimas décadas. Os inquéritos, centrados na realidade, geram importantes contribuições para a compreensão do impacto da faculdade sobre os alunos. Portanto, este parece ser um curso sábio para a condução de investigações futuras, avaliar e compilar o perfil dos estudantes brasileiros no ensino superior.

5ª. Indicação: Expandir e aprofundar a pesquisa sobre os grupos de estudantes e tipos de instituições anteriormente ignoradas.

Os resultados de pesquisa analisado em 2005, (Pascarella & Terenzini, 2005), são, em síntese, substanciais contribuições para a compreensão do impacto da educação pós-secundária sobre grupos de alunos anteriormente ignorados (afro-americanos, hispânicos, pendulares estudantes, estudantes trabalhadores, entre outros). Na década de 1990, aguçou-se o interesse pelo entendimento sobre os efeitos das peculiaridades presentes em instituições como: comunidades, faculdades, faculdades da raça negra e faculdades ligadas aos gêneros masculino e feminino (sexo) (Pascarella & Terenzini, 2005).

Isso revela uma tendência importante e positiva para as propostas de pesquisas sobre o impacto da faculdade, que não têm tido a merecida continuidade, embora sejam muito importantes para a inclusão de grupos minoritários de estudantes e tipos diversificados de instituições universitárias. Existem evidências intrigantes, a sugerir que as experiências acadêmicas fora das salas de aula e do *campus* influenciam intelectual e pessoalmente o desenvolvimento, durante a permanência no curso superior. (Bray, Pascarella, & Pierson, 2004; Ernest T. Pascarella, Pierson, Wolniak, & Terenzini, 2004). E ainda as diferenças entre as primeira gerações de universitários de uma família *versus* os netos e bisnetos de universitários (Ernest T. Pascarella et al., 2004; Patrick T. Terenzini, Springer, Yaeger, Pascarella, & Nora, 1996). Assim, torna-se plausível o interesse sobre grupos estudantis, ainda não estudados, como índios, estudantes portadores de deficiências (PCD) e estudantes homoafetivos, porque esses grupos têm modelos próprios e distintos de desenvolvimento pessoal e social.

6ª. Indicação: Investigar a gama de impactos da tecnologia da informação

Os avanços sem precedentes dos computadores pessoais, da *internet* e uma vasta gama de efeitos ligada às tecnologias da informação vêm demonstrando a capacidade de operar uma transformação fundamental na complexidade da estrutura do ensino e da aprendizagem e outros aspectos da graduação (Abeles, 1998; Alavi, 1994;

Flowers, Pascarella, & Pierson, 2000; Kuh & Vesper, 2001). Por conseguinte, existe um claro potencial das tecnologias da informação, ainda provavelmente em seus estágios de desenvolvimento e consolidação, que pode ser muito grande porque a própria tecnologia tem avançado rapidamente em sofisticação, aplicabilidade e poder. Existe, ainda, uma pesquisa insuficiente para sugerir o potencial dos impactos positivos de computadores e tecnologia de informação no alunado, na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo (Flowers et al., 2000; Kuh & Vesper, 2001; Kulik & Kulik, 1991; Marttunen, 1997).

Além disso, pelo menos uma parte da evidência sugere que, no aprendizado ou no cognitivo, os benefícios da tecnologia da informação correm o risco de não se aplicarem igualmente para todos os alunos (Dillon & Gabbard, 1998; Flowers et al., 2000).

Kozma (1994) argumenta a respeito das mídias e da aprendizagem. Afirma que devemos esperar que alguns tipos de aplicações da tecnologia da informação tenham a eficácia comprovada, em determinados tipos de aprendizagem. Em nosso estudo, mais de 70% dos questionários foram respondidos por meio de ferramentas digitais.

7ª. Indicação: Realizar estudos para descobrir o "porquê" de uma intervenção de impacto.

Um problema correlato, com grande parte da pesquisa sobre o impacto da faculdade, está na identificação da causa, sua ocorrência e importância real no desenvolvimento do aluno. Quando isso acontece, não só ocorre a dificuldade no ato de estudar e replicar, mas também de operar a intervenção ou programa de difícil de implementação, em um contexto e cenário diferenciados. Todavia, as muitas e poderosas ferramentas quantitativas que poderiam dar suporte à pesquisa sobre o impacto da faculdade são provavelmente mais adequadas para o estabelecimento da existência de relações causais potenciais do que para a compreensão e explicação do porquê de aqueles relacionamentos causais existirem.

A preocupação central da pesquisa qualitativa com "compreensão" (Kuh et al., 1991; Lancy, 1993; Lincoln & Guba, 1985) provavelmente proporciona maior poder para

explicar o porquê das relações causais. De fato, a natureza das abordagens quantitativas as torna mais sensíveis às nuances influentes oriundas de experiências acadêmicas e não acadêmicas de estudantes durante a faculdade (Suehiro & Andrade, 2018). Pesquisas futuras em relação ao impacto universitário irão beneficiar substancialmente métodos mistos de estudos, onde abordagens de âmbito quantitativo e qualitativo deverão ser empregadas de forma proposital, sob formas coordenadas e mutuamente informativas. “Ressaltamos o poder e a adequação dos métodos qualitativos por diversas ocasiões nos últimos quinze anos” (Mayhew et al., 2016; E. Pascarella & Terenzini, 1991, 2005).

8ª. Indicação: Mapear o papel das experiências dentro da faculdade sobre a vida depois da faculdade.

Bowen, em 1977, afirmava que as três décadas anteriores de pesquisa elucidaram, com clareza, a influência da educação pós-secundária para o sucesso de um indivíduo no mercado de trabalho e na vida pessoal, após o término do Curso Superior (Baum & Payea, 2004; Ehrenberg, 2004; Hartog & Oosterbeek, 1998; Knox, Knox, Lindsay, & Kolb, 1993; E. Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Paulsen, 1998; Perna, 2003, 2005; Rowley & Hurtado, 2003). No entanto, são escassas as evidências a apontar quais experiências específicas aumentam o desenvolvimento durante a faculdade e têm implicações benéficas e duradouras para a vida posterior da pessoa (Baxter-Magolda, 2001; G. Gurin, 1999; Pearman et al., 1997). Estabelecer a existência de tais impactos e mapear sua dinâmica, para que se possa ter um melhor entendimento dessa relação constitui uma grande contribuição a respeito do impacto da faculdade sobre o alunado, no decorrer dos tempos mais recentes.

9ª. Indicação: Dar continuidade às ações periódicas de investigação da literatura para estabelecer onde estamos e aonde podemos ir.

Pela frequência com a qual um grupo de estudiosos e pesquisadores é citado, fica clara sua importância em relação às análises dos assuntos que geram novas tendências nos campos investigados que derivam da questão do impacto da faculdade

ou curso superior. Assim sendo, as 1500 citações no *Social Sciences Citation Index* para as três maiores revisões sobre esse tema (Bowen, 1977; Feldman & Newcomb, 1969; Mayhew et al., 2016; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005), sugerem que tais revisões tiveram sua utilidade nas contribuições para esse campo, para explicar o quanto se avançou e até onde se poderá seguir com as pesquisas. Se acreditarmos na natureza cumulativa do conhecimento, então, poderemos argumentar que devem existir esforços constantes para sintetizar as evidências obtidas sobre o impacto da faculdade nos alunos e para desvendar novos sinais importantes a respeito desse tema. No nosso caso, caminhar para uma pesquisa longitudinal de maior lapso temporal pode contribuir para a ampliação da compreensão da importância do ensino superior no Brasil.

A partir do exposto, torna-se clara a importância de novas investigações acerca das relações específicas entre a escolha profissional e as características individuais, nos aspectos sócio econômicos, entre outros. As pesquisas, nesse campo, resultarão em melhor entendimento de: a) como os estudantes vivenciam as consequências e percalços derivados da escolha profissional, no momento final da formação acadêmica; b) quanto um orientador profissional pode auxiliar de forma eficaz, não somente no processo de escolha de uma profissão, mas também na inserção no mercado de trabalho e no planejamento de carreira.

Constatou-se, ainda, a necessidade de estudos longitudinais para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes ao longo do processo de formação, incluindo-se estudos comparativos entre alunos de diversas instituições voltadas ao ensino superior, tanto públicas como privadas. Estão, também, a merecer atenção estudos qualitativos que permitam uma abordagem mais compreensiva do desenvolvimento vocacional de estudantes universitários às vias de finalizar seus estudos de graduação.

4. Limitações.

Esta tese e seus estudos estão limitados pelo tempo disponível para desenvolver o trabalho, as teorias e fontes acessadas, aos métodos científicos e técnicas estatísticas aplicadas e as características das amostras consideradas aqui.

O presente trabalho buscou compreender a transição do ensino superior para o trabalho, porém ela pode já ter acontecido. Os alunos já estavam inseridos. Ou não ter acontecido mesmo durante o período de coleta, isto é, os alunos não conseguiram realizar sua transição. De toda forma, a maioria dos estudantes conseguiu e relatou, por meio do inquérito, contribuindo para a primeira fotografia do bem-estar durante essa transição.

O ato de inquirir é uma limitação, por carregar os vieses do pesquisador e dos participantes. As respostas, então, carregam interesses e expectativas de ambos. Os questionários foram longos e desgastantes, o que pode ter sido um limite. Aos dados coletados buscamos aplicar os melhores e mais objetivos critérios para análise. A principal fonte para os dados são os próprios alunos, o que é uma limitação; a outra fonte de dados são as notas, coletadas da universidade. Não coletamos dados com os professores nem nas atividades laborais desses alunos.

É, então, importante que outras pesquisas sejam realizadas em outros segmentos da sociedade para corroborar as conclusões aqui apresentadas. Conforme a orientação de Pascarella, abordada anteriormente, existem direções substantivas para as pesquisas futuras sobre como a faculdade impacta a vida dos seus alunos. Essas direções certamente não são os únicos caminhos para futuras pesquisas, nesta importante área. Se o futuro se afigura como complexo, em relação aos desafios de pesquisa, também oferece novas oportunidades para aprofundamento, compreensão e enriquecimento da experiência acadêmica da graduação universitária e do ingresso no exercício da profissão.

Futuramente será coerente relacionar estes dados com variáveis de domínio acadêmico, a exemplo da qualidade das competências e habilidades do conhecimento

adquirido, sucesso escolar e abandono escolar. Esses fatores elucidativos em relação ao desenvolvimento e ao bem-estar no âmbito individual e grupal devem ser considerados no planejamento originário das intervenções correlatas à carreira e ao incentivo à criação e oferta de serviços de apoio ao graduando, por parte das instituições ligadas ao ensino universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tem foco sobre o momento de transição do ensino superior para o trabalho, o bem-estar e o sucesso acadêmico e as relações entre a personalidade, a motivação, o envolvimento acadêmico, a percepção de sucesso na carreira, a satisfação com o trabalho e variáveis sociodemográficas. Os resultados dos estudos realizados nos oferecem uma coleção de achados sobre o processo de transição no Brasil e quais são as variáveis individuais que oferecem explicação para conclusão do ensino superior e para a realização da transição. A confirmação da maioria de nossas hipóteses permite afirmar que durante o curso as variáveis de ordem psicológica têm grande influência para a conclusão e o envolvimento acadêmico. Todavia, o BES no último ano acadêmico é influenciado pelo sucesso acadêmico subjetivo, que o aluno colecionou no decorrer do curso. Entretanto, o BES, após a formatura, é explicado pela percepção de sucesso profissional.

Em nossa visão, o papel fundamental do ensino/estudo/educação/formação superior é alavancar os projetos dos alunos, oferecendo meios que sirvam de suporte para alcançarem os seus objetivos e evoluírem em benefício próprio e da sociedade. A mais valia do ensino/estudo/educação/formação superior está/estará na continuidade do processo de aprendizagem, como parte da vida, pela coerência e validade dos conhecimentos adquiridos, para enfrentar os desafios da vida, empreender de forma criativa e sustentável e contribuir para a satisfação das necessidades da sociedade contemporânea e futura. Em outras palavras, o relacionamento com a academia deve ser mantido durante toda a vida. Sob essa ótica, os objetivos da carreira devem ir além de uma visão tradicional de adequação da pessoa ao ambiente e progredir para situações de desenvolvimento, de autoconhecimento reflexivo e estabelecimento de objetivos que, vinculados a projetos, vislumbrem atribuir significado para as aprendizagens e para a vida. Conforme sugestões de alguns autores, a exemplo de (Robertson, 2015) há necessidade de os profissionais ajudarem os indivíduos a integrarem o trabalho e a vida, para que possam estruturar envolvimento e significado pessoal no trabalho. As abordagens multidisciplinares e holísticas colocam o trabalho e a formação como um dos principais fundamentos da vida na procura de satisfação e

bem-estar (Myers, Sweeney, & Witmer, 2000). Destaca-se a relevância do enquadramento da carreira na vida e nos moldes que atribuem centralidade à consciência e gestão das características pessoais (Duarte, 2017), nomeadamente no campo da personalidade, motivação e auto eficácia.

No Ensino Superior, a procedência escolar (público ou particular) não inviabiliza o acesso, porém pode restringir o envolvimento, a vivência e, até de forma significativa, o desempenho acadêmico. Todavia, a força do capital cultural e das condições financeiras dos pais continua a interferir no ingresso, nas notas e na permanência do aluno na universidade (Oliveira & Melo-Silva, 2010). A vivência acadêmica é a ferramenta que forja as habilidades profissionais durante a faculdade e desenvolve a capacidade de foco do aluno, para saber eleger os temas coerentes com a formação almejada (Noronha, Martins, Gurgel, & Ambiel, 2009). Ampliada a missão da universidade, isso implicará em complementar a ação da sociedade na formação dos cidadãos, incluindo-se a obrigação de priorizar a criação e manutenção de estruturas de apoio, geridas por profissionais competentes, para promover relacionamentos interpessoais nos domínios acadêmicos, sociais, emocionais e vocacionais, que acompanhem o estudante durante o curso e o profissional ao longo da carreira.

Merece ênfase a atuação dos educadores, configurando-se como mediadores inseridos na relação ensino-aprendizagem, capazes de gerar conhecimentos e cultivar valores e atitudes correlatas à profissão, que trará como consequência o aprimoramento da identidade do indivíduo. O paradigma será educar para o desenvolvimento, e não apenas transmitir conhecimentos e conteúdo; será envolver outros elementos, que excederão os limites de uma dimensão utilitária para a educação.

Em se pensando no curso superior, retoma-se o dizer seguinte: O curso superior envolve mais que as notas e o GPA. Para se compreender o sucesso acadêmico, tem-se considerado uma coleção maior de fatores que procuram traduzir a adaptação e o sucesso, inclusive a transição eficaz. Em muitos países, essa transição do ES para o trabalho está mais lenta, incerta e menos clara do que foi (OCDE 1999-2007), o que representa desperdício de recursos e talentos (Salas-Velasco, 2007). A educação em si

e o nível superior devem focar a integração das pessoas ao mundo e a expansão de seus conhecimentos e habilidades. No Brasil, especificamente, o ensino superior é passaporte para o trabalho, não para o empreendedorismo nem para a ciência ou mesmo para a docência, todos esses campos relegados a incidentes no percurso dos jovens.

O conjunto de resultados direciona nossa atenção para os padrões educacionais familiares que cercam a vida e o sucesso ligado ao bem-estar do jovem profissional egresso do ensino universitário. Esse questionamento nos conduz a uma visão correlata ao desenvolvimento pessoal, e a carreira profissional e das influências contextuais, nomeadamente a familiar, atuante em todos os estágios da vida, desenvolvendo os padrões de parentalidade responsável, voltada para promover a autonomia, a satisfação com a vida, o bem-estar e desempenho das atividades laborais, como fonte de crescimento e realização pessoal.

Consideramos então, o Ensino Superior é vital, é transformador, é importante, forma a identidade, amplia a formação e expande o desenvolvimento, oportuniza a construção de redes de amigos, de conhecimento, e é um alicerce para vida e para a carreira. A proposta de compreender a transição que ocorre com os estudantes do Brasil é também uma busca pelos aspectos que podem ser trabalhados durante o curso, de forma a maximizar suas chances de sucesso na faculdade, na carreira e na vida. É certo que a juventude é nossa reserva vital (Mannheim, 1968). O que estamos fazendo com a nossa...

Referências Bibliográficas

- AACU. (2005). *Level of Assessment - from student to institution*. Washington: Association of American Colleges and Universities.
- Abbad, G., & Torres, C. V. (2002). Regressão múltipla stepwise e hierárquica em Psicologia Organizacional: aplicações, problemas e soluções. *Estudos de Psicologia*, 7(Número especial), 19-29.
- Abeles, T. P. (1998). Perplexed about technology. *On the Horizon*, 6(4), 14-16.
- Abramovay, M. O. (2002). *Escola e Violência*. Brasília: UNESCO.
- Ackerman, P. L., Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2011). *Trait complexes and academic achievement: Old and new ways of examining personality in educational contexts* (Vol. 81).
- Adelfio, G., Boscaino, G., & Capursi, V. (2014). *A new indicator for higher education student performance* (Vol. 68).
- Agapito, P. R., Polizzi Filho, A., & Siqueira, M. M. M. (2015). Bem-estar no trabalho e percepção de sucesso na carreira como antecedentes de intenção de rotatividade. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 16, 71-93.
- Ahmad, M. S. S. (2003). Work-family conflict: a survey of Singaporean workers. . *Singapore Management Review*, v. 25, n. 21, p. 35 - 51.
- Akaike, H. (1998). Information theory and an extension of the maximum likelihood principle. *Selected papers of Hirotugu Akaike* (Vol. S 1, pp. 199-213): Springer.
- Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior *Ensino superior (In) Sucesso* (pp. 12-23). Porto: Porto Editora.
- Alavi, M. (1994). Computer-Mediated Collaborative Learning: An Empirical Evaluation. *MIS Quarterly*, 18(2), 159-174. doi:10.2307/249763
- Albert, K. A., & Luzzo, D. A. (1999). The Role of Perceived Barriers in Career Development: A Social Cognitive Perspective. *Journal of Counseling & Development*, 77(4), 9. doi:10.1002/j.1556-6676.1999.tb02470.x
- Alberto, L. C. F. R. (2000). *Os determinantes da felicidade no trabalho: um estudo sobre a diversidade nas trajetórias profissionais de engenheiros*. (Master), Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Albuquerque, & Tróccoli, B. T. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 153-164.
- Albuquerque, L. G. (2002). *A Gestão Estratégica de Pessoas As Pessoas na Organização*. São Paulo: Gente.
- Alcoforado, L. (2011). *Transição do Ensino Superior para o Mercado de Trabalho em Portugal. Dados de dois estudos sobre o contributo dos percursos educativos e dos estágios para a socialização profissional de licenciados*. Paper presented at the XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Salvador.
- Alfonso, V. C., Allison, D. B., & Rader, D. E. (1996). The extended satisfaction with life scale: development and psychometric properties. *Social Indicators Research*, v. 38, n. 33, p 275-301.
- Allebrandt, S. L., & Teixeira, E. B. (2005). Gestão social em organizações do terceiro setor: o caso da UNIJUÍ. *Revista de Estudos de Administração*, 11, 47-54.
- Allen, D. (1999). Desire to finish college: an empirical link between motivation and persistence. *Research in Higher Education*, 40(4), 461-485. doi:10.1023/A:1018740226006

- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Allen, W. (1992). The Color of Success: African-American College Student Outcomes at Predominantly White and Historically Black Public Colleges and Universities. *Harvard Educational Review*, 62(1), 26-45.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and grow in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Allport, G. W. (1966). *Personalidade padrões e desenvolvimento*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Allport, G. W. (1973). *Personalidade: Padrões de desenvolvimento*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Almeida, F. H., & Melo-Silva, L. L. (2011). Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura. *Psico-USF*, 16(1), 75-85.
- Almeida, L. S. (1998). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes do ensino superior: estudo junto dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho—relatório técnico da investigação. *Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga, abril*.
- Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação e rendimento académico no Ensino Superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 157-170.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de vivências académicas: construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(3), 26.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2017). *Metodologia de investigação em psicologia e educação (5a. Ed.)*. Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E., . . . Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na universidade: estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 8, 15.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., & Machado, J. C. (2005). Percursos e expectativas de estudantes universitários: Estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho *Actas do Congresso Internacional Desenvolvimento e aprendizagem: Do ensino secundário ao ensino superior* (pp. 237-251). Ponta Delgada: Universidade do Açores.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Livraria e Editora.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2001). *Adaptação, rendimento e desenvolvimtno dos estudantes no Ensino Superior: construção/validação do Questionário de vivências académicas*. Retrieved from Braga: Universidade do Minho:
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de vivências académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: Estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14, 207-220.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Vasconcelos, R., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M., & Fernandes, Á. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento

- acadêmico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas *Transição para o Ensino Superior* (pp. 167-187). Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2000). Transição e adaptação à Universidade: apresentação do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). *Psicologia, 14*(2), 189-208.
- Almeida, M. A. B. d., Guitierrez, G. L., & Marques, R. (2012). *Qualidade de vida: definição, conceitos e interfaces com outras áreas de pesquisa* (Vol. 1). São Paulo: EACH/USP.
- Althoff, R. (2010). *The big five personality traits as predictors of academic maturity. Tese de Mestrado*. Illinois: Eastern Illinois University.
- Alves, N. (2009). *Inserção profissional e formas identitárias: o caso dos licenciados da universidade de Lisboa*. Universidade de Lisboa. Unidade de I D de Ciências de Educação: Educa.
- Amabile, T. M. (1993). Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace. *Human Resource Management Review, 3*(3), 185-201. doi:[https://doi.org/10.1016/1053-4822\(93\)90012-S](https://doi.org/10.1016/1053-4822(93)90012-S)
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The work preference inventory: assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of personality and social psychology, 66*(5), 950-967. doi:10.1037/0022-3514.68.4.580
- Amaro, R. G., Feitosa, M. G. G., Lira, R. d. O. S., & Brito, C. S. M. d. (2007). *Características estudantis geradoras de bom desempenho no curso noturno de administração*. Paper presented at the I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Recife/PE.
- Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise Psicológica, 28*(2), 12.
- Andrade, J. M. (2008). *Evidências de Validade do Inventário dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade para o Brasil*. (Doctoral), Universidade de Brasília, Brasília.
- Andrews, F., & Withey, S. B. (1976). *Social Indicators of Well-Being*. New York: Springer.
- Andrews, F. M., & Robinson, J. P. (1991). Measures of subjective well being *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes* (pp. 61-114). San Diego: Academic Press.
- Annis, L. F. (1983). The processes and effects of peer tutoring. *Human Learning, 2*(1), 39-47.
- Appel-Silva, M., Wendt, G. W., & Argimon, I. I. L. (2010). A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. *Psicologia em Revista, 16*(2).
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao ensino superior: o papel moderador das expectativas acadêmicas. *Educare, Revista Científica de Educação, 1*(1), 19. doi:10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32
- Araújo, D. S. M. S. d., & Araújo, C. G. S. d. (2000). Aptidão física, saúde e qualidade de vida relacionada à saúde em adultos. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte, 6*, 194-203.
- Araújo, J., & Sarriera, J. C. (2004). Redirecionamento da carreira profissional: uma análise compreensiva. In J. C. Sarriera, K. B. Rocha, & A. P. (Eds) (Eds.), *Desafios do mundo do trabalho: Orientação, inserção e mudanças*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Arford, P. H., & Zone-Smith, L. (2005). Organizational commitment to professional practice models. *Journal of nursing administration, 35*(10), 467-472.

- Argyris, C. (1964). *Integrating the individual and the organization*. New York: Wiley.
- Armstrong, M. (2009). *Armstrong's handbook of human resource management practice (11a ed.)*. London: Kogan Page.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood*. New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood, a 21st century theory: A rejoinder to hendry and kloop. *Society for Research in Child Development, 1*(2), 2.
- Arnett, J. J. (2011). Emerging adulthood(s): The cultural psychology of a new life stage. In J. A. L. (Ed) (Ed.), *Bridging cultural and developmental approaches to psychology: New synthesis in theory, research, and policy* (pp. 255-275). New York: Oxford University Press.
- Arruda, S. M., & Ueno, M. H. (2003). Sobre o ingresso, desistência e permanência no curso de Física da Universidade Estadual de Londrina: algumas reflexões. *Ciência & Educação, 9*(2), 159-175.
- Arthur, M. B., Claman, P. H., & Defillippi, R. (1995). Intelligent enterprise, intelligent careers. *Academy of management executive, v. 9, n 4*.
- Arthur, M. B., Khapova, S. N., & Wilderom, C. P. M. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behavior, 26*(2), 177-202.
- Asada, H., Swank, E., & Goldey, G. T. (2003). The Acceptance of a Multicultural Education Among Appalachian College Students. *Research in Higher Education, 44*(1), 99-120. doi:10.1023/a:1021369629549
- Astin, A. W. (1970a). The Methodology of Research on College Impact, Part One. *Sociology of Education, 43*(3), 223-254. doi:10.2307/2112065
- Astin, A. W. (1970b). The Methodology of Research on College Impact, Part Two. *Sociology of Education, 43*(4), 437-450. doi:10.2307/2111842
- Astin, A. W. (1985). *Achieving Educational Excellence: a Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1990). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. New York: Macmillan.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revised*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1997). *What Matters in College: Four Critical Year Revisited*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (2012). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education. 2ed.* Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
- Astin, A. W., & Kent, L. (1983). Gender roles in transition: Research and policy implications for higher education. *Journal of Higher Education, 54*, 309 – 324.
- Astin, A. W., & Lee, J. J. (2003). How Risky Are One-Shot Cross-Sectional Assessments of Undergraduate Students? *Research in Higher Education, 44*(6), 657-672. doi:10.1023/a:1026175525173
- Astin, A. W., Sax, L. J., & Avalos, J. (1999). The Long-Term Effects of Volunteerism During the Undergraduate Years. *The Review of Higher Education, 21*(2), 187-202.
- Avila, A. D. d. S., Moraes, C. Z., & Eloi, C. B. G. (2013). Transição Universidade-Mercado: Expectativas e Realidade Profissional de Discentes de Administração da Umesp. *Estudos, 40*(1), 14.
- Azevedo, A. J. D., & Medeiros, M. P. M. (2013). Satisfação no Trabalho: um estudo de caso na procuradoria-geral de justiça do Rio Grande do Norte. *Revista on linde da Universidade Machado Sobrinho*.

- Bailey, T., Jenkins, D., & Leinbach, T. (2005). What we know about community college low-income and minority student outcomes: Descriptive statistics from National Surveys. *Community College Research Center*.
- Bailyn, L. (2006). *Breaking the mold: Redesigning work for productive and satisfying lives*. Ithaca: Cornell University Press.
- Bailyn, L. (2011). Redesigning Work for Gender Equity and Workpersonal Life Integration. *Community, Work & Family*, 97-112.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- Bal, P. M., De Lange, A. H., Jansen, P. G., & Van Der Velde, M. E. (2008). Psychological contract breach and job attitudes: A meta-analysis of age as a moderator. *Journal of Vocational Behavior*, 72(1), 143-158.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bardagi, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação. Tese de doutorado não publicada*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: A influência dos estilos parentais. *Psico-USF*, 11(1), 65-73.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2008). Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 31-44.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., & Paradiso, A. C. (2003). Trajetória Acadêmica e Satisfação com a Escolha Profissional de Universitários em Meio de Curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4, 1-2.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Paradiso, A. C., & Menezes, I. A. (2006). Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, Volume 10 Número 11• 69-82.
- Bargh, J. A., & Schul, Y. (1980). On the cognitive benefits of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 72(5), 593-604.
- Barreto, M. A., & Aiello-Vaisberg, T. (2007). Escolha profissional e dramática do viver adolescente. *Psicologia & Sociedade*, 19 (11): 107-114.
- Bartholomeu, D., Nunes, C. H. S., & Machado, A. A. (2008). Traços de personalidade e habilidades sociais em universitários. *Psico-USF*, 13(1), 41-50.
- Bastos, A. V. B. (1998). *Comprometimento no trabalho: contextos em mudança e os rumos da pesquisa neste domínio*. Paper presented at the XXII Encontro da ANPAD, Foz do Iguaçu.
- Bastos, A. V. B. (2008). Comprometimento organizacional *Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão*. Porto Alegre: Artmed.
- Bastos, A. V. B., Maia, L. G., Rodrigues, A. C. d. A., Macambira, M. O., & Borges-Andrade, J. E. (2014). Vínculos dos Indivíduos com a Organização: Análise da Produção Científica Brasileira 2000-2010. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(2), 10.
- Bastos Filho, J. F. (2005). *Gestão de Carreiras - Âncoras, Portos e Timoneiros*: Fênix.
- Bauk, D. A. (1985). Stress. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 13(50), 28-36.
- Baum, S., & Payea, K. (2004). Education pays: The benefits of higher education for individuals and society. Washington, DC: The College Board.
- Baxter-Magolda, M. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender related patterns in students' intellectual development*. São Francisco: Jossey-Bass.

- Baxter-Magolda, M. (1998). *Developing Self-Authorship in Graduate School* *New Directions for Higher Education*: Jossey-Bass.
- Baxter-Magolda, M. (2001). *Making their own way: narratives for transforming higher education to promote self-development*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Bayo-Moriones, A., & Larraza-Kintana, M. (2009). Profit-sharing plans and affective commitment: Does the context matter? *Human Resource Management*, 48(2), 207-226. doi:10.1002/hrm.20276
- Bédard, J., & Chi, M. T. H. (1992). Expertise. *Current Directions in Psychological Science*, 1(4), 4. doi:<https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10769799>
- Begley, T. M., & Czajka, J. M. (1993). Panel analysis of the moderating effects of commitment on job satisfaction, intent to quit, and health following organizational change. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 552-556.
- Benjamin, M. (1994). The quality of student life: Toward a coherent conceptualization. *Social Indicators Research*, 31(3), 205-264. doi:10.1007/BF01078209
- Bennett, P., & Murphy, S. (1997). *Psychology and Health Promotion*. Buckingham: Open University Press.
- Benware, C., & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational. *American Educational Research Journal*, 21, 755-765.
- Bergamini, C. W. (2008). *Motivação nas organizações*, 5a. ed. São Paulo: Atlas.
- Bergamini, C. W., & Beraldo, D. G. R. (1988). *Avaliação do desempenho humano na empresa*. 4ed. São Paulo: Atlas.
- Bernstorff, V. H. (2007a). *A satisfação profissional e as influências da organização do trabalho*. Paper presented at the XXXI Encontro da ANPAD (EnANPAD), Rio de Janeiro.
- Bernstorff, V. H. (2007b). *A intensificação do trabalho, a satisfação profissional e seus efeitos sobre o estresse ocupacional*. Paper presented at the XXXI Encontro da ANPAD (EnANPAD), Rio de Janeiro.
- Bernstorff, V. H., & Dal Rosso, S. O. (2008). *O absenteísmo ao trabalho como forma de resistência individual à intensificação do trabalho, à insatisfação profissional e ao stress ocupacional*. Paper presented at the XXXII Encontro da ANPAD (EnANPAD), Rio de Janeiro.
- Biase, E. G. (2008). *Motivos de escolha do curso de graduação: uma análise da produção científica nacional*. Tese de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Bisconti, A. S., & Kessler, J. G. (1980). *College and Other Stepping Stones: A Study of Learning Experiences That Contribute to Effective Performance in Early and Long-run Jobs*. Bethlehem: College Placement Council.
- Blau, G. (2003). Testing for a four-dimensional structure of occupational commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(4), 469-488.
- Blustein, D. L., Walbridge, M. M., Friedlander, M. L., & Palladino, D. E. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 39-50.
- Bohoslavsky, R. (1977). *Orientação Vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bohoslavsky, R. (1998). *Orientação Vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes -11a. edição.
- Bolfarine, H., & Sandoval, M. C. (2001). *Introdução a inferência estatística* (Vol. 2): Sociedade Brasileira de Matemática.

- Bolino, M. C., Turnley, W. H., & Bloodgood, J. M. (2002). Citizenship behavior and the creation of social capital in organizations. *The Academy of Management Review*, 27(4), 505-522. doi:10.2307/4134400
- Bolino, M. C., Turnley, W. H., & Niehoff, B. P. (2004). The other side of the story: Reexamining prevailing assumptions about organizational citizenship behavior. *Human Resource Management Review*, 14(2), 229-246. doi:10.1016/j.hrmr.2004.05.004
- Bomtempo, M. S., Silva, D. d., & Freire, O. B. D. L. (2012). Motivos da escolha do curso de administração de empresas por meio da modelagem de equações estruturais. *Pretexto*, 13(3), 108-129.
- Borges, R. S. G., Marques, A. L., & Adorno, R. (2006). Investigando as relações entre políticas de RH, comprometimento organizacional e satisfação no trabalho. *Práticas Administrativas*, v. 2, n 1, p. 59-72.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2 (2), 361-367.
- Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2001). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes.
- Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A., Guimarães, S. E. R., Zenorini, R. d. P. C., & dos Santos, A. A. A. (2010). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique* (Vol. null).
- Bourdieu, P. (2008). Futuro de classe e causalidade do provável *Escritos de educação*. 10 ed. (pp. 81-126). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- Bowditch, J. L., & Buono, A. F. (1992). *Elementos do comportamento organizacional*. São Paulo: Pioneira.
- Bowen, H. R. (1977). Outcome data and educational decision making. *New directions for Institutional Research*, 15, 15. doi:10.1002/ir.37019771508
- Bowles, S., & Gintis, H. (2002a). The Inheritance of Inequality. *Journal of Economic Perspectives*, 16(3), 3-30. doi:doi: 10.1257/089533002760278686
- Bowles, S., & Gintis, H. (2002b). Social Capital And Community Governance*. *The Economic Journal*, 112(483), F419-F436. doi:10.1111/1468-0297.00077
- Bowling, A., & Windsor, J. (2001). Towards the good life: a population survey of dimensions of quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 2(1), 55-82.
- Box, G. E., & Cox, D. R. (1964). An analysis of transformations. *Journal of Royal Statistical Society, Series B (Methodological)*(JSTOR), 211-252.
- Boxall, P., Purcell, J., & Wright, P. (2007). Human resource management: scope, analysis and significance *The Oxford handbook of human resource management* (pp. 1-16). New York: Oxford University.
- Bradburn, N. M. (1969). The structure of psychological well being *The Structure of Psychological Well-Being - NORC*. Chicago: Aldine Publishing.
- Bradburn, N. M., & Caplovitz, D. (1969). Reports on Happiness *The Structure of Psychological Well-Being - NORC* (pp. 35-52). Chicago: Aldine Publishing Company.
- Braghirolli, E. (1990). *Psicologia Geral*. Petrópolis: Vozes.
- Brandalise, L. T., & Bertolini, G. R. F. (2016, 01 10). Instrumentos de medição de percepção e comportamento - uma revisão.

- Bray, G. B., Pascarella, E. T., & Pierson, C. T. (2004). Postsecondary education and some dimensions of literacy development: An exploration of longitudinal evidence. *Reading Research Quarterly, 39*(3), 306-330. doi:10.1598/RRQ.39.3.3
- Bremner, P. A. M. (2017). *From fourth year to the outside world: Are we making our fashion graduates "work ready" - are their skills transferable into the workplace?* Paper presented at the 3rd International Enhancement in Higher Education Conference, Glasgow, UK.
- Brief, A. P., & Weiss, H. M. (2002). Organizational Behavior: Affect in the Workplace. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 279-307. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135156
- Brites-Ferreira, J., Seco, G., Canastra, F., Dias, I. S., & Abreu, M. O. (2010). *Sucesso académico e satisfação dos estudantes finalistas do Instituto Politécnico de Leiria*. Paper presented at the Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho.
- Brites-Ferreira, J., Seco, G., Canastra, F., Dias, I. S., & Abreu, M. O. (2011). (In)sucesso académico no Ensino Superior: conceitos, factores e estratégias de intervenção. *Revista Iberoamericana de Educação Superior, 28*-40.
- Brooks, L., Cornelius, A., Greenfield, E., & Joseph, R. (1995). The relation of career-related work or internship experiences to the career development of college seniors. *Journal of Vocational Behavior, 46*, 332-349.
- Brown, S. A. (1996). Meta-analysis and review of organizational research on job involvement. *Psychological Bulletin, 120*(2), 235-255.
- Bruce, C. E. (1999). Making the transition from college to work. *The Black Collegian, 80*-83.
- Brum, A. M. (2003). *Endomarketing como estratégia de gestão: encante seu cliente interno*. Porto Alegre: L&PM.
- Brun, J.-P., & Dugas, N. (2005). La reconnaissance au travail: analyse d'un concept riche de sens. *Gestion, 30*(2), 79-88.
- Buss, P. M. (2000). Promoção da saúde e qualidade de vida. *Ciência & Saude Coletiva, 5*, 163-177.
- Büssing, A., Bissels, T., Fuchs, V., & Perrar, K. M. (1999). A Dynamic Model of Work Satisfaction: Qualitative Approaches. *Human Relations, 52*, 999-1028.
- Bzuneck, J. A. (2004). A motivação do aluno orientado a metas de realização *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 58-77). Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2005). A motivação dos alunos em cursos superiores *Questões do cotidiano universitário* (pp. 217-237). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bzuneck, J. A. (2010). Como motivar os alunos: sugestões práticas *Motivação para aprender. Aplicações no contexto educativo* (pp. 13-24). Rio de Janeiro Vozes.
- Cabral, J., & Matos, P. M. (2010). Preditores da adaptação à Universidade: O papel da vinculação, desenvolvimento psicossocial e coping. *Psychologica, 52*, 55-77.
- Cabral, M. S., & Gonçalves, M. H. (2011). *Análise de dados longitudinais*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Estatística.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2001). Possíveis contributos do estágio para o desenvolvimento vocacional: Estudo com alunos do ensino superior. *Psychologica, 26*, 9.
- Calvetti, P. U., Figuera, J., Muller, M. C., & Poli, M. C. (2006). Psicologia da saúde e qualidade de vida: pesquisas e intervenções em psicologia clínica. *Mudanças: psicologia da saúde, 14*(11) 18-23.

- Camacho, L. M. Y. (2000). *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si. Tese (doutorado)*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Camelo, S. H. H., & Angerami, E. L. S. (2004). Sintomas de estresse em trabalhadores de cinco núcleos de saúde da família.
- Campbell, A. (1981). *The sense of well being in America*. New York: McGraw-Hill.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The Quality of American Life*. New York: Rusell Sage Foundation.
- Campbell, J. (1995). *Past space and self* (Vol. null).
- Canavarro, J. M. P. (1997). *Ciência, Escola e Sociedade. Concepções de ciência de estudantes portuguesas. Tese de Doutorado*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Cantril, H. (1967). *The pattern of human concerns*. New Burnswick: Rutgers University Press.
- Capitanini, M. E. (2000). Solidão na velhice: realidade ou mito? *E por falar em boa velhice*. Campinas: Papirus.
- Cappelli, P. (1999). *The new deal at work: Managing the market-driven workforce*. Boston: Harvard Business Reveiw.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Bermúdez, J., Maslach, C., & Ruch, W. (2000). Multivariate methods for the comparison of factors structures in cross-cultural research: An illustration with the Big Five Questionnaire. *Journal of CrossCultural Psychology, 31*(4), 28.
- Carlson, D. S., Kacmar, K. M., & Stepina, L. P. (1995). An examination of two aspects of work-family conflict: time and identity. *Women in Management Review, v. 10*, n.12, p 17-25.
- Carvalho, A. V., & Nascimento, L. P. (1997). *Administração de Recursos Humanos* São Paulo: Pioneira.
- Casassus, J. (2002). *A escola e a desigualdade*. Brasília: INEP.
- Castro, C. M. (1984). *Determinantes de la educación en America Latina: acceso, esempeño e equidad*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Cattell, R. (1979). *Personality and learning theory: The structure of personality in its environment*. New York: Springer Publishing Company.
- Cattell, R. (1990). Advances in Cattellian personality theory *Handbook of personality* (pp. 101-110). New York: The Guilford Press.
- Cavanagh, S. J. (1992). Job satisfaction of nursing staff working in hospitals. *Advances in Nursering Science, 17*(6), 704-711.
- Cavenaghi, A. R. A. (2009). Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição, 14*(2), 248-261.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality, 17*, 237-250. doi:10.1016/j.paid.2011.04.019
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003a). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal studies of British university students. *Journal of Research in Personality, 37*, 319-338. doi:10.1016/S0092-6566(02)00578-0
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2006). Intellectual competence and the intelligent personality: A third way in differential psychology. *Review of General Psychology, 10*(3), 251-267. doi:10.1037/1089-2680.10.3.251
- Chan, F. M. (2004). *The effects of optimism and the five-factor model of personality on stress and performance in the work place (Tese de Doutorado)*. (Doctoral),

- Tennessee. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1020.5082&rep=rep1&type=pdf> (3126872))
- Chan, K. B., Lai, G., Ko, Y. C., & Boey, K. W. (2000). Work stress among six professional groups: the Singapore experience. *Soc Sci Med*, 50(10), 1415-1432.
- Chang, M. J. (1999). Does racial diversity matter? The educational impact of a racially diverse undergraduate population. *Journal of College Student Development*, 40, 377-395.
- Chang, M. J. (2000). Improving campus racial dynamics: A balancing act among competing interests. *The Review of Higher Education*, 23(2), 153-175. doi:10.1353/rhe.2000.0003
- Chang, M. J., Astin, A. W., & Kim, D. (2004). Cross-Racial Interaction Among Undergraduates: Some Consequences, Causes, and Patterns. *Research in Higher Education*, 45(5), 529-553. doi:10.1023/b:rihe.0000032327.45961.33
- Chiavenato, I. (1988). *Recursos Humanos na empresa*. São Paulo: Atlas.
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus.
- Chiavenato, I. (2010). *Gestão de pessoas: e o novo papel dos recursos humanos Gestão de pessoas: e o novo papel dos recursos humanos 3 ed*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chickering, A. (1969). *Education and Identity*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W., & Kytle, J. (1999). The Collegiate Ideal in the Twenty-First Century. *New Directions for Higher Education*, 1999(105), 109-120. doi:10.1002/he.10510
- Chickering, A. W., & McCormick, J. (1973). Personality development and the college experience. *Research in Higher Education*, 1(1), 43-70. doi:10.1007/bf00991565
- Chickering, A. W., & Schlossberg, N. K. (1995). *How to get the most out of college*. Boston: Allyn & Bacon.
- Chickering, A. W., & Schlossberg, N. K. (2002). *Getting the most out of college*. Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Christensen, H. R. B. (2015b). Analysis of ordinal data with cumulative link models—estimation with the R-package ordinal.
- Cochrane, C. (1991). First year at university: a study of mature female students. *The Irish Journal of Education/Iris Eireannach an Oideachais*, 42-51.
- Coelho Jr, F. A., & Moura, C. F. (2008). *Re-validação de escala de satisfação no trabalho*. Paper presented at the XXXII Encontro da Anpad, Rio de Janeiro.
- Cohen, A. M. (1987). Responding to criticism of developmental education. *New Directions for Community Colleges*, 1987(57), 3-10. doi:10.1002/cc.36819875703
- Coimbra, J. L., Parada, F., & Imaginário, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional.
- Coll, C. (1996). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Communities, C. F. R. (2015). Publications. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications?departments%5B%5D=commissi-on-for-rural-communities>
- Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40 (43), 339-346. doi:10.1016/j.jrp.2004.10.003

- Correia, T., Gonçalves, I., & Pile, M. (2003). *Insucesso Académico no IST*. Retrieved from https://aep.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/22/Insucesso_Academico.pdf
- Corseuil, H., Foguel, M., Gonzaga, G., & Ribeiro, E. P. (2013). A Rotatividade dos jovens no mercado de trabalho formal brasileiro *Mercado de trabalho: conjuntura e análise* (pp. 23-30). Brasília: IPEA.
- Costa, L. S. M. d., & Pereira, C. A. A. (2007). Bem-estar Subjetivo: aspectos conceituais. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59, 72-80.
- Costa, L. V. (2010). *A relação entre a percepção de sucesso na carreira e o comprometimento organizacional: um estudo entre professores de universidades privadas selecionadas da grande São Paulo*. (Phd Doctoral), USP, São Paulo, SP, Brasil.
- Costa, L. V. (2013). Construção e validação de uma escala de percepção de sucesso na carreira. *Revista de Carreiras e Pessoas. São Paulo*, 03(01), 2-19.
- Costa, L. V., & Dutra, J. S. (2011). Avaliação da Carreira no Mundo Contemporâneo: Proposta de um Modelo de Três Dimensões. *Revista de Carreiras e Pessoas. São Paulo*, 1(1), 1-22. doi:10.20503/recape.v1i1.6493
- Cottle, T. T. (1992). When you stop you die. *Commonweal*, 16.
- Coutinho, M., & Moreira, M. (1999). *Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos voltados para a Educação*. Belo Horizonte: LÊ.
- Crawshaw, J. R., van Dick, R., & Brodbeck, F. C. (2012). Opportunity, fair process and relationship value: career development as a driver of proactive work behaviour. *Human Resource Management Journal*, 22(1), 4-20. doi:10.1111/j.1748-8583.2011.00169.x
- Creswell, J. (2008). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson International Edition.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*, Vol 39. N. 33: 124-130.
- Cronbach, L. J. (1984). Essentials of Psychological Testing (4th edl) *Journal of Educational Measurement*, 175-183.
- Cross, P., & Steadman, M. (1996). *Classroom Research: Implementing the scholarship of teaching*. . San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). Happiness, flow, and economic equality. *American Psychologist*, 55(10), 1163-1164. doi:10.1037/0003-066X.55.10.1163
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The Classic Work on how to Achieve Happiness*: Rider.
- Cuccaro-Alamin, S., & Choy, S. (1998). *Postsecondary financing strategies: How undergraduates combine work, borrowing, and attendance*. Retrieved from Washington, DC:
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão (6a ed)*. Lisboa: Editora RH.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 9.
- Danna, K., & Griffin, R. W. (1999). Health and Well-Being in the Workplace: A Review and Synthesis of the Literature. *Journal of Management*, 25(3), 29. doi:10.1177/014920639902500305
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Conhecimento Empresarial; como as organizações gerenciam o seu capital intelectual*. Rio de Janeiro: Campus.

- Davis-Blake, A., & Pfeffer, J. (1989). Just a mirage: The search for dispositional effects in organizational research. *The Academy of Management Review*, 14(3), 385-400. doi:10.2307/258174
- Davis, K., & Werther, W. B. (1983). *Administração de pessoal e recursos humanos*. São Paulo: McGraw-Hill.
- De Geus, A. (2004, Abril). Otimize as pessoas. *Revista Exame* (n. 810).
- Dean, J. (2000). *Improvement Children's Learning: effective teaching in the primary school*. London: Routledge.
- deCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings *Research on Motivation in Education, Student Motivation* (pp. 275-310). New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. (1972a). The effects of contingent and non contingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 8, 217-229.
- Deci, E. L. (1972b). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of personality and social psychology*, 22, 113-120.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (2008a). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 4-23.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (2008b). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 26.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1990). A Motivational approach to Self: integration in personality *Perspectives on Motivation* (pp. 237-288). Nebraska: Symposium on Motivation.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Journal of Psychology and Education, Learning & Individual Differences*(18), 13.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). The what and why of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective*. Paper presented at the Handbook of Self-Determination Research, Rochester.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 22.
- DeFillippi, R. J., & Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: a competency-based prospective. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 307-324.
- Dejours, C. (1987). *A Loucura do Trabalho*. São Paulo: Cortez e Oboré.
- Dejours, C. (1994). A carga psíquica do trabalho *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. (pp. 21-32). São Paulo: Atlas.
- Dejours, C., & Abdoucheli, E. (1994). Inerário Teórico em Psicopatologia do Trabalho. In C. Dejours, E. Abdoucheli, & C. Jayet (Eds.), *Psicodinâmica do Trabalho*. São Paulo: Atlas.

- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8, 413-420.
- Demo, G., Martins, P. R., & Roure, P. (2013). Políticas de gestão de pessoas, comprometimento organizacional e satisfação no trabalho na livraria cultura. *Revista Alcance*, 20(2), 237-254.
- Demo, G., Nunes, I., Fogaça, N., Barcelos, B., & Roure, P. (2012). Gestão de Pessoas. In G. E. Demo (Ed.), *Políticas de gestão de pessoas em organizações: estado da arte, produção nacional, agenda de pesquisas, medidas e estudos relacionais* (pp. 3-48). São Paulo: Atlas.
- Derryberry, W. P., & Thoma, S. J. (2000). The Friendship Effect: Its Role in the Development of Moral Thinking in Students. *About Campus*, 5(2), 13-18. doi:10.1177/108648220000500204
- Dias, M., & Martins, M. C. F. (2005). *Preditores Macro e Micro-Organizacionais de Absenteísmo em Contact Center*. Paper presented at the ANPAD.
- Dias, M. I. P. S. (2010). Intervenção no Ensino Superior: promoção de competências com jovens adultos. *Revista Brasileira de terapias cognitivas*, 5(2), 4-14.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychol Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (1995). A value based index for measuring national quality of life. *Social Indicators Research*, 36(2), 107-127.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. doi:10.1037/0003-066X.55.1.34
- Diener, E. (2001). Subjective well-being *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. Oxford: Elsevier.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2015). New Directions in Subjective Well-Being Research: The Cutting Edge. *Universidade de Illinois*. Retrieved from http://s.psych.uiuc.edu/~ediener/hottopic/NEW_DIRECTIONS.html
- Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7(3), 181-184.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assess*, 49(1), 71-75. doi:10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., & Lucas, R. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Periodical on Subjective Well-Being*, 1, 41-78.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. London: Oxford University Press.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2005). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2003). The involving concept of subjective well being: The multifaceted nature of happiness *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219.
- Diener, E., & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40, 189-216.
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41.

- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Dillon, A., & Gabbard, R. (1998). Hypermedia as an Educational Technology: A Review of the Quantitative Research Literature on Learner Comprehension, Control, and Style. *Review of Educational Research*, 68(3), 322-349. doi:10.3102/00346543068003322
- Diniz, A. M. (2005). *Crenças, escolha de Carreira e integração universitária. Dissertação de doutoramento*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes de primeiro ano: estudo diacrónico da interação entre o relacionamento com pares, o bem estar e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 1((XXIV)), 29-38.
- Diniz, G. R. S., & Coelho, V. (2003). Mulher, família, identidade: a meia-idade e seus dilemas *Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas* (pp. 79-95). Rio de Janeiro: Editora PUCRio.
- Dollinger, S. J., Matyja, A. M., & Huber, J. L. (2008). Which factors best account for academic success: Those which college students can control or those they cannot? *Journal of Research in Personality*, 42, 872-885. doi:10.1016/j.jrp.2007.11.007
- Dries, N., Pepermans, R., & Carlier, O. (2008). Career success: constructing a multidimensional model. *Journal of Vocational Behavior*, v. 73 n 72 p 254-267.
- Dries, N., Pepermans, R., Hofmans, J., & Rypens, L. (2009). Development and validation of an objective intra-organizational career success measure for managers. *Journal of Organizational Behavior*, 30(14), 542-560.
- Duarte, M. E. (2017). Counselling and well-being: on the road to realities. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(5), 508-518. doi:10.1080/03069885.2017.1309641
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1995). *A l'école: Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dutra, J. S. (1996). *Administração de carreiras: uma proposta para repensar a gestão de pessoas*. São Paulo: Atlas.
- Dutra, J. S. (2002). *Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas*. São Paulo: Atlas.
- Dutra, J. S. (2004). *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas.
- Dutra, J. S., Veloso, E. F. R., Fischer, A. L., & Nakta, L. E. (2009). As carreiras inteligentes e sua percepção pelo clima organizacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), 55-77.
- Dweck, C., & Leggett, G. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Eby, L. T., Butts, M., & Lockwood, A. (2003). Predictors of success in the era of the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior*, 24(6), 689-708. doi:10.1002/job.214
- Education, T. C. o. H. (2015-16). *Almanac*. Retrieved from
- Edwards, J. R., & Rothbard, N. P. (2000). Mechanisms linking work and family: Clarifying the relationship between work and family constructs. *Academy of management review*, 25, 178-199.

- Egreja, J. J. C. (2007). *Representações Sociais do Sucesso Acadêmico na Perspectiva de Estudantes Bem-Sucedidos*. (Master Master), Universidade Católica de Brasília, Brasília, Brasil.
- Ehrenberg, R. G. (2004). Econometric studies of higher education. *Journal of Econometrics*, 121(1). doi:10.1016/j.jeconom.2003.10.008
- Elovainio, M., Kivimäki, M., Steen, N., & Kalliomäki-Levanto, T. (2000). Organizational and individual factors affecting mental health and job satisfaction: a multilevel analysis of job control and personality. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(2), 269-277.
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of personality and social psychology*, 51, 1058-1068.
- Ericsson, K. A., & Smith, J. (1994). Prospects and limits of empirical study of expertise: an introduction. In K. A. Ericsson & J. Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise: prospects and limits* (pp. 38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erikson, E. H., & Cabral, Á. (1976). *Identidade: juventude e crise*.
- Estefano, E. V. V. (1996). *Satisfação dos recursos humanos no trabalho: um estudo de caso na Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina - Tese de Mestrado*. (Master), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Etimológico, D. (Producer). (2015, 11 15). Dicionário etimológico. Retrieved from <http://www.dicionarioetimologico.com.br/trabalho/>
- Evans, N. J., Forney, D. S., & Guido-DiBrito, F. (1998). *Student development in college: Theory, research, and practice*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Evans, P. (1996). Carreira, Sucesso e Qualidade de vida. *Revista de Administração de Empresas*, 36(3), 14-22. doi:10.1590/S0034-75901996000300003
- Eysenck, H. J. (1970). *The structure of human personality (3rd ed.)*. London: Methuen.
- Eysenck, H. J. (1990). Biological dimensions of personality *Handbook of personality* (pp. 244-276). New York: The Guilford Press.
- Falcao, D. F., & Rosa, V. V. d. (2008). *Um estudo sobre a motivação dos universitários do curso de Administração*. Paper presented at the XXXII Encontro da Anpad, Rio de Janeiro.
- Farber, S. G., Silveira, A., & Godoi, C. K. (2011). *Equilíbrio na Relação Carreira Docente-Família: um Estudo Fenomenológico com Pesquisadoras de Universidades Federais*. Paper presented at the III Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho, João Pessoa.
- Feitosa, M. G. G. (2001). *Integração de estudantes ingressantes à vida universitária: Fatores que facilitam e que dificultam sua integração. Tese de Doutorado não publicada*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Feldman, K. A., & Newcomb, T. M. (1969). The Impact of College on Students. *American Educational Research Journal*, 1(3), 3. doi:10.2307/1161639
- Feldman, R. S. (2001). *Compreender a Psicologia (5ª ed)*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Feldt, R. C., Ferry, A., Bullock, M., Camarotti-Carvalho, A., Collingwood, M., Eilers, S., & Nurre, E. (2011). Personality, career indecision, and college adjustment in the first semester. *Individual Differences Research*, 9, 107-114.
- Ferrario, B. (2010). *O Código de Hamurabi - Todas as 282 Leis*: E-book.
- Ferraz, M. F., & Pereira, A. S. (2002). Dinâmica da personalidade e do homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia Saúde e Doenças*, 3, 149-164.
- Ferreira, C., & Alves, P. (2011). A Personalidade e os Resultados Escolares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 79-92.

- Ferreira, J., M., C., J., N., & A., C. (2001). *Manual de Psicossociologia da Organizações*. Lisboa: McGraw Hill.
- Ferreira, J. A. (1991). Implicações das teorias cognitivas psicossociais e ambientalistas no desenvolvimento do estudante do ensino superior. *Ler Educação* 5, 111-119.
- Ferreira, J. A., & Almeida, L. S. (1997). Questionário de Vivências acadêmicas (QVA): Fundamentação e procedimentos preliminares de construção *Avaliação Psicológica*. Braga: APPORT.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação acadêmica em estudantes do 1o. ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), 01 - 10. doi:<http://hdl.handle.net/1822/12097>
- Ferreira, J. A., & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia XXIV*, 391-406.
- Ferreira, J. A., Medeiros, M. T., & Pinheiro, M. d. R. (1997). A teoria de Chickering e o estudante do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31(1), 25.
- Ferreira, M. C., Assmar, E. M. L., Omar, A. G., Delgado, H. U., González, A. T., Silva, J. M. B., . . . Cisne, M. d. C. F. (2002). Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(13), 515-527.
- Ferreira, V. C. P., Fortuna, A. A. M., & Tachizawa, T. (2006). *Gestão com Pessoas: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios 5a. ed.* Rio de Janeiro: FGV.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS, 2nd ed.* Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Figueiredo, J. M. (2012). *Estudo sobre a satisfação no trabalho dos profissionais de informação de uma IFES - Tese de Mestrado*. (Master Master), Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Figueiredo, J. M., & Alevato, H. M. R. (2013). *A satisfação no trabalho dos profissionais de informação de um Ifes*. Paper presented at the XXXIII ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, Salvador.
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2004). Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 129-154). Taubaté: Cabral.
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2009). Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. *Psicologia da Educação*, 191-215.
- Fischer, A. L. (2002). Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas *As Pessoas na Organização* (pp. 11-34). São Paulo: Gente.
- Fischer, F. M., & Paraguay, A. I. B. B. (1989). A ergonomia como instrumento de pesquisa e melhoria das condições de vida e trabalho *Tópicos da saúde do trabalhador*. São Paulo: Hucitec.
- Fischer, G.-N. (1994). Espaço, identidade e organização *O indivíduo na Organização: dimensões esquecidas* (pp. 81-101). São Paulo: Atlas.
- Fleck, M. P. A. (2008). Problemas conceituais em qualidade de vida *A avaliação de qualidade de vida. Guia para profissionais da saúde* (pp. 5-43). Porto Alegre: Artmed.
- Fleury, A. C. C., & Fleury, M. T. L. (2004). *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas.

- Flowers, L., Pascarella, E. T., & Pierson, C. T. (2000). Information Technology Use and Cognitive Outcomes in the First Year of College. *The Journal of Higher Education, 71*(6), 637-667. doi:10.1080/00221546.2000.11780837
- Fontana, D. (1998). *Psicologia para professores*. São Paulo: Loyola.
- Fontenelle, I. A. (2005). "Eu Proteu": *A Auto-Gestão de Carreira entre Fatos e Mitos*. Paper presented at the Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação em Administração, Brasília.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance; toward a structural model. *Contemporary educational psychology, 20*, 257-274. doi:10.1006/ceps.1995.1017
- França, A. C. L. (2006). *Comportamento organizacional: conceitos e práticas*. São Paulo: Saraiva.
- França, V. M. (2013). *Contributo da formação para o elevado desempenho organizacional*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Franco, A. P. (2008). Ensino superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. *Jornal de políticas educacionais, 4*, 53-63.
- Fraser, T. M. (1989). *The worker at work: A textbook concerned with men and women in the workplace*: CRC Press.
- Fraser, T. M. (1996). Work, fatigue and ergonomics *Introduction to industrial ergonomics: a textbook for students and managers* (pp. 532). Toronto: Wall and Emerson.
- Freire, P. (1980). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Loyola.
- Freire, S. A. (2001). *Bem-estar subjetivo e metas de vida: um estudo transversal com homens e mulheres pertencentes a três faixas de idade*. Tese de Doutorado. (Doctoral), Unicamp, Campinas. Retrieved from <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251584>
- Freire, T., & Almeida, L. (2001). Escalas de avaliação: Construção e validação. In M. Fernandes & L. S. A. (Orgs.) (Eds.), *Métodos e técnicas de avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*: 159-165.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development, 48*, 259-274. doi:10.1353/csd.2007.0024
- Frost, P. (1991). Examination hell. *Windows on Japanese education* (pp. 334). Westport: Greenwood Press.
- Fuchs, S. C. P. C. (1995). Epidemiologia aplicada à pesquisa de determinantes da saúde infantil: fundamentos e métodos. *Jornal de Pediatria, 71*(3), 132-138.
- Fuller, R., & Schoehberger, R. (1991). "The Gender Salary Gap: Do Academic Achievement, Internship Experience, and College Major make a Difference?". *Social Science Quarterly, 71*5-726.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences, 14* (11) 47-64. doi:10.1016/j.lindif.2003.08.002
- Galinha, I., & Ribeiro, J. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): I - Abordagem teórica ao conceito de afecto. *Análise Psicológica, 23*(2), 43-64.

- Galinha, I., & Ribeiro, J. L. P. (2005a). História e Evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *PSICOLOGIA, SAÚDE & DOENÇAS*, 6 (2) 203-214.
- Galinha, I. C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2011). Cognitive, affective and contextual predictors of subjective wellbeing. *International Journal of Welbeing*, 34-53.
- Galvão, A., Perfeito, C., & Macedo, R. (2011). Desenvolvimento de expertise: um estudo de caso. *Diálogos Educacionais*, 11(34), 1015-1033.
- Galvão, A. C. T. (2001). Pesquisa sobre expertise: perspectivas e limitações. *Temas em Psicologia da SBP*, V. 9, n. 3, p. 223-237.
- Gartell, M. (2009). *Unemployment and subsequent earnings for Swedish college graduates. A study of scarring effects: Arbetsrapport/Institutet för Framtidsstudier.*
- Gattiker, U. E., & Larwood, L. (1986). Subjective career success: A study of managers and support personnel. *Journal of Business and Psychology*, 1(2), 78-94.
- Gazo-Figuera, P. (1996). La inserción del universitario en el mercado de trabajo En P. Figuera. *El marco de la inserción en el ámbito de la población universitaria*, 96-157.
- Gazzotti, A., & Codo, W. (2002). Histeria: doença profissional *Saúde mental & trabalho: leituras.* (pp. 47-135). Petrópolis: Vozes.
- George, L. K., & Bearon, L. (1980). *Quality of life in older persons.* New York: Human Sciences Press.
- Gerhart, B. (1987). How important are dispositional factors as determinants of job satisfaction? Implications for job design and other personnel programs. *Journal of Applied Psychology*, 72(3), 366-373. doi:10.1037/0021-9010.72.3.366
- Ghizoni, L. D., & Teles, M. M. R. (2005). Escolha e re-escolha profissional: um estudo sobre estudantes universitários noturnos. *Intervenção e compromisso social - orientação profissional teoria e técnica* (pp. 291-301. Volume 292). São Paulo: Vetor.
- Giacomoni, C. H. (2004). Bem-estar Subjetivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia da SBP*. *Temas em Psicologia da SBP*, 21(21), 43-50.
- Giacomoni, C. H., & Hutz, C. S. (1997). *A mensuração do bem-estar subjetivo: Escala de afeto positivo e negativo e escala de satisfação de vida [Resumos.* Paper presented at the Anais XXVI Congresso Interamericano de Psicologia, São Paulo.
- Giacomoni, C. H., & Hutz, C. S. (2006). Escala de afeto positivo e negativo para crianças: estudos de construção e validação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10, 235-245.
- Gil, A. C. (2009). *Como elaborar projetos de pesquisa.* São Paulo: Atlas.
- Gill, T. M., & Feinstein, A. R. (1994). A critical appraisal of the quality of quality-of-life measurements. *Journal of American Medical Association*, 272(8), 619-626.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": the big-five factor structure. *Journal of personality and social psychology*, 59, 1216-1229.
- Goldschmid, B., & Goldschmid, M. L. (1976). Peer teaching in higher education: a review. *Higher Education*, 5, 9-33.
- Gomes, A. M., & Moraes, K. N. d. (2009). A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate. *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 32.
- Gomes, A. M., & Moraes, K. N. d. (2012). Educação Superior no Brasil Contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Edu. Soc.*, 33(118), 171-190.
- Gomes, C. A. (2005). A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(48), 281-306.
- Gomes, C. M. A., & Golino, H. F. (2011). Relações Hierárquicas entre os traços amplos do Big Five. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(23) 445 - 456.

- Gomes, D., & Borba, D. (2011). Motivação no Trabalho *Psicologia das Organizações, do Trabalho e dos Recursos Humanos* (pp. 241-319). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O papel dos pais na construção de trajectórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 1-17.
- Gonçalves, C. M., Menezes, I., & Martins, M. C. (2010). *Transição para o trabalho dos licenciados da Universidade do Porto (2005-2006)*. Retrieved from <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/53992/2/44544.pdf>
- Goodman, K. M. (2007). Documents - The Impact of Out of Classroom Experiences on College Student Development. *University of Iowa*. Retrieved from <http://www.education.uiowa.edu/docs/default-source/crue-publications/OOCExperiencesGoodmanA2.pdf?sfvrsn=0>
- Goodwin, C. J. (1981). *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Cultrix.
- Gouveia, V. V., Barbosa, G. A., Andrade, E. d. O., & Carneiro, M. B. (2005). Medindo a satisfação com a vida dos médicos no Brasil. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, (4) 298-305.
- Grando, J. W. (Producer). (2013, 04 23). Kroton, o azarão que chegou ao topo do mundo. Retrieved from <http://exame.abril.com.br/revista-exame/o-azarao-chegou-ao-topo/>
- Greenhaus, H. J., Collins, K. M., & Shaw, J. D. (2002). The relation between work-family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behavior*, v. 63, p. 510-531.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of management review*, v. 10, n. 11, p. 76-88.
- Greenhaus, J. H., Parasuraman, S., & Wormley, W. M. (1990). Effects of race on organizational experiences, job performance evaluations, and career outcomes. *The academy of Management Journal*, V. 33, n. 31, p 64-68.
- Gregg, P. M., & Salisbury, P. S. (2001). Confirming and expanding the usefulness of the Extended Satisfaction With Life Scale (ESWLS). *Social Indicators Research*, v. 54, n 51, p. 51-16.
- Grehan, P. M., Flanagan, R., & Malgady, R. (2011). Successful graduate students: The roles of personality traits and emotional intelligence. *Psychology in the Schools*, 48(4), 317-331. doi:10.1002/pits.20556
- Guérin, F., Laville, A., Danniellou, F., Duraffourg, J., & Kerguelen, A. (2001). *Comprender o Trabalho para Transformá-lo. A prática da Ergonomia. 1a. Ed.* São Paulo: Blucher.
- Guerra, A. L., & Braungart-Rieker, J. M. (1999). Predicting career indecision in college students: The roles of identity formation and parental relationship factors. *The Career Development Quarterly*, 47(3), 255-266.
- Guest, D. (1987). Human resource management and industrial relations. *Journal of Management Studies*, 24(5), 503-521.
- Guest, D., & Conway, N. (2011). The impact of HR practices, HR effectiveness and a 'strong HR system' on organisational outcomes: a stakeholder perspective. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(8), 1686-1702.
- Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 7.
- Gumport, P. J. (2000). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. *Higher Education*, 39, 67-91.

- Gunz, H. P., & Heslin, P. A. (2005). Reconceptualizing career success. *Journal of Organizational Behavior*, 105-111.
- Gurin, G. (1999). New research on the benefits of diversity in college and beyond: an empirical analysis. *Diversity Digest*.
- Gurin, G., Veroff, J., & Feld, S. (1960). *American views their mental health*. New York: Basic Books.
- Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3). doi:10.17763/haer.72.3.01151786u134n051
- Gurin, P., Nagda, B. R. A., & Lopez, G. (2004). The Benefits of Diversity in Education for Democratic Citizenship. *Journal of Social Issues*, 60(1), 17. doi:10.1111/j.0022-4537.2004.00097.x
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. . *Journal of Applied Psychology*, 69(2), 159-170. .
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2006). *Multivariate data analysis (6th ed.)*. Uppersaddle River, N.J: Pearson Prentice Hall.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. São Paulo: Bookman.
- Hakimi, S., Hejazi, E., & Lavasani, M. G. (2011). The Relationships Between Personality Traits and Students' Academic Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 836-845. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.312
- Hall, D. T. (1992). Career indecision research: Conceptual and methodological problems. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 245-250.
- Hall, D. T. (1996). Protean Careers of the 21st Century. *Academy of Management Perspectives*, 10(4), 8-16. doi:10.5465/ame.1996.3145315
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hall, R. (2004). *Organizations: structures, processes, and outcomes*. New Jersey: Pearson.
- Hall, S. (2000). Quem precisa de identidade? *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Hammer, L., & Thompson, C. (2003). Work-Family Role Conflict, . *A sloan work and family encyclopedia entry*.
- Harackiewicz, J. M., & Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of personality and social psychology*, 65(5), 904-915. doi:10.1037/0022-3514.65.5.904
- Harris, R. B. (1989). Reviewing nursing stress according to a proposed coping-adaption framework. *Advances in Nursering Science*, 11(2), 12-28.
- Hartog, J., & Oosterbeek, H. (1998). Health, Wealth and Happiness: Why Pursue a Higher Education? *Economics of Education Review*, 17(3). doi:10.1016/S0272-7757(97)00064-2
- Hauck Filho, N., Machado, W. d. L., Teixeira, M. A. P., & Bandeira, D. R. (2012). Evidências de Validade de Marcadores Reduzidos para a Avaliação da Personalidade no Modelo dos Cinco Grandes Fatores. *Psicologia: Teoria e Prática*, 28(4), 417-423.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an Organizational Framework for Research on Close Relationships. *Psychological Inquiry*, 5(1), 1-22.
- Heath, D. H. (1968). *Growing up in College*. New York: Jossey-Bass.
- Heath, D. H. (1977). *Maturity and Competence: A Transcultural View*. Oxford: Gardner.

- Hegarty, N. (2010). The application of the Academic Motivation Scale to Graduate School Students. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 6(2), 48-55.
- Heider, F. (2013). *The Psychology of Interpersonal Relations*: Taylor & Francis.
- Henne, D., & Locke, E. A. (1985). Job dissatisfaction: what are the consequences? *International Journal of Psychology*, 20, 22.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (2011). *The Motivation to Work*: Transaction Publishers.
- Heslin, P. A. (2003). Self-and other-referent criteria of career success. *Journal of Career Assessment*, 11, 262-286.
- Heslin, P. A. (2005). Conceptualizing and evaluating career success. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 113-136.
- Hetland, H., Saksvik, I. B., Albertesen, H., Berntsen, L. S., & Henriksen, A. (2012). All work and no play...” Overcommitment and personality among university and college students. *College Student Journal*, 46, 470-482.
- Heyman, G., & Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16(3), 16. doi:10.1007/BF00991653
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo.
- Hinshaw, A. S., & Atwood, J. R. (1982). A Patient Satisfaction Instrument: Precision by replication. *Nursing Research*, 31(3), 170-175. doi:10.1097/00006199-198205000-00011
- Hogan, R., Chamorro-Premuzic, T., & Kaiser, R. B. (2013). Employability and Career Success: Bridging the Gap Between Theory and Reality. *Industrial and Organizational Psychology*, 6(1), 3-16. doi:10.1111/iops.12001
- Honorato, P. (2015). O dilema da progressão continuada. *Todos pela Educação*. Retrieved from <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33157/o-dilema-da-progressao-continuada/>
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2006). *A matter of time: temporal influences on engagement of first years university students*. Paper presented at the Comunicação apresentada na First Year in Higher Education, Brisbane.
- Howell, D. C. (2012). *Statistical Methods for Psychology 8th*. Boston: Wadsworth Publishing.
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2003). Diversity experiences and college student learning and personal development. *Journal of College Student Development*, 44, 320-334. doi:10.1353/csd.2003.0026
- Hughes, E. C. (1937). Institutional Office and the Person. *American Journal of Sociology*, 43, 9. doi:10.1086/217711
- Hughes, E. C. (1964). *Men and Their Work 2a. Ed*. Toronto: Collier-Macmillan.
- Hughes, K. R., Redfield, D. L., & Martray, C. R. (1989). The children’s academic motivation inventory: a research note on psychometric properties. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 22(3), 7.
- Hurtado, S. (2001). Linking Diversity and Educational Purpose: How Diversity Affects the Classroom Environment and Student Development. In G. Orfield, Ed (Ed.), *Diversity Challenged: Evidence on the Impact of Affirmative Action* (pp. 187-203). Cambridge: Harvard Education.
- Hurtado, S., Mayhew, M., & E. Engberg, M. (2019). *Diversity in the Classroom and Students' Moral Reasoning*.

- Hurtado, S., Milem, J., Clayton-Pedersen, A., & Allen, W. (1999). *Enacting Diverse learning environments” Improving the climate for racial/ethnic diversity in higher education ASHE/ERIC*. Washington: The George Washington University.
- IBGE. (2001). *Anuário Estatístico do Brasil 2000*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanese, P. V. B. (2008). Vivências acadêmicas e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.
- INEP (Producer). (2014a, Set 27). Educação (Censo 2013). *Portal Brasil*. Retrieved from <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/ensino-superior-registra-mais-de-7-3-milhoes-de-estudantes>
- INEP (Producer). (2014b, 10 9). INEP. *portal.inep.gov.br*. Retrieved from http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-supera-media-da-ocde-de-ingresso-de-estudantes
- INEP (Producer). (2015a, 06 01). ENADE. *INEP*. Retrieved from portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/conceito-enade
- INEP (Producer). (2015b, 05 08). FIES. *FIES*. Retrieved from <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>
- INEP (Producer). (2015c, 06 01). SINAES. *INEP*. Retrieved from portal.inep.gov.br/superior-sinaes
- INEP (Producer). (2016, out 27). Educação (Censo 2015). *Portal Brasil*. Retrieved from http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206
- INPE (Producer). (2015, 10 01). O que é SAEB. *INEP*. Retrieved from <http://portal.inep.gov.br/saeb>
- Jabbour, C. J. C., Freitas, W. R. S., Teixeira, A. A., & Jabbour, A. B. L. S. (2012). Gestão de recursos humanos e desempenho operacional: evidências empíricas. *Gestão Produção*, 12(2), 347-360.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.
- Jardim, S. R., Silva Filho, J. F., & Ramos, A. (2004). O diagnóstico de Burnout na atenção em saúde mental dos trabalhadores *Cenários do Trabalho - Subjetividade, Movimento e Enigma* (pp. 71-89). Rio de Janeiro: DP&A.
- Jaskolka, G., Beyer, J. M., & Trice, H. M. (1985). Measuring and predicting managerial success. *Journal of Vocational Behavior*, 26, 189–205.
- John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). The Big Five Inventory - Versions 4a and 54.
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). *Paradigm shift to the integrative Big-Five Trait taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues*. New York: Guilford Press.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five Trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In P. O. P. J. (Eds.) (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 102-138). New York, NY: Guilford Press.
- Jonathan, E. G., & Silva, T. M. R. (2007). Empreendedorismo feminino: tecendo a trama de demandas conflitantes. *Psicologia & Sociedade*, V. 19, n. 11, pp 77-84.
- Joshanloo, M., & Afshari, S. (2011). Big Five Personality Traits and Self-Esteem as Predictors of Life Satisfaction in Iranian Muslim University Students. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 105-113. doi:10.1007/s10902-009-9177-y
- Judge, T. A., Bono, J. E., & Locke, E. A. (2000). Personality and job satisfaction: The mediating role of job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 237-249. doi:10.1037/0021-9010.85.2.237

- Judge, T. A., Cable, D. M., Boudreau, J. W., & Bertz JR, R. D. (1995). An empirical investigation of the predictors of executive career success. *Personnel Psychology*, 48.
- Judge, T. A., Heller, D., & Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 530-541. doi:10.1037/0021-9010.87.3.530
- Judge, T. A., & Kammeyer-Mueller, J. D. (2007). Personality and career success. In H. Gunz & M. P. (Eds.) (Eds.), *Handbook of Career Studies* (pp. 59-78). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jung, C. G. (1939). *The integration of the personality*. Oxford: Farrar & Rinehart.
- Kanan, L. A., & Zanelli, J. C. (2011). Envolvimento de docentes-gestores com o trabalho no contexto universitário. *Psicologia & Sociedade*, 23 (21) 56-65.
- Kane, S. T., Healy, C. C., & Henson, J. (1992). College students and their part-time jobs: job congruency, satisfaction and quality. *Journal of Employment Counseling*, 28, 138-144.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 7. doi:10.1177/0146167296223006
- Katou, A. A. (2012). Investigating reverse causality between human resource management policies and organizational performance in small firms. *Management Research Review*, 35 (32), 134-156.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Kaufman, J. C., Agarsa, M. D., & Lopez-Wagner, M. C. (2008). The role of personality and motivation in predicting early college academic success in non-traditional students at a Hispanic-serving institution. *Learning and Individual Differences*, 18, 492-496. doi:10.1016/j.lindif.2007.11.004
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Weel, B. t., & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. Paper presented at the OECD Education Working Papers 110. <http://www.nber.org/papers/w20749>
- Kawakane, P. M., & Miyadahira, A. M. (2005). Qualidade de vida em estudantes de graduação em enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem USP*, 39(2), 164-172. doi:10.1590/S0080-62342005000200006.
- Keep, E. (2012). Youth Transitions, The Labour Market and Entry Into Employment for Priority Learners - Some Reflections and Questions. *ESRC Center on Skills, Knowledge and Organisational Performance*.
- Kenny, M. E. (1990). College seniors' perceptions of parental attachments: The value and stability of family ties. *Journal of College Student Development*, 31(1), 39-46.
- Ketterson, T. U., & Blustein, D. L. (1997). Attachment relationships and the career exploration process. *The Career Development Quarterly*, 46(2), 167-178.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(86), 1007-1022.
- Kezar, A., & Moriarty, D. (2000). Expanding Our Understanding of Student Leadership Development: A Study Explaining Gender and Ethnic Identity. *College Student Development*, 41(1), 55-69.
- Khapova, S., Arthur, M., & Wilderom, C. (2007). The subjective career in the knowledge economy *Handbook of career studies* (pp. 114-130). Thousand Oaks: Sage.

- Kilimnik, Z. M., Sant'anna, A. d. S., & Castilho, I. V. d. (2008). Carreiras em transformação e seus paradoxais reflexos nos indivíduos: pesquisa de metáforas e âncoras de carreira, associada à representação de competências profissionais. *Gestão e Sociedade*, 2(3), 1-38.
- King, P., & Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgement: understand and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Kitchener, K., Wood, P., & Jensen, L. (1999). *Curricular, co-curricular, and institutional influence on realworld problem solving*. Paper presented at the Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Boston, MA.
- Kitchener, K. S., Wood, P. K., & Jensen, L. L. (2000). *Promoting epistemic cognition and complex judgment in college students* Paper presented at the Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Klijin, T. M. P. (1998). *Satisfação no trabalho de mulheres acadêmicas da Universidade de Concepción. Tese de doutorado*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing (2nd ed.)*. London: Routledge.
- Knefelkamp, L. L., & Slepitzka, R. (1978). A cognitive-developmental model of career development: An adaptation of Perry scheme. In C. A. Parker (Ed.), *Encouraging Development in College Students* (pp. 135-150). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Knox, W. E., Knox, W., Lindsay, P., & Kolb, M. N. (1993). *Does College Make a Difference?: Long-term Changes in Activities and Attitudes*: Greenwood Press.
- Koen, J., Klehe, U.-C., & Vianen, A. E. M. V. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 13. doi:10.1016/j.jvb.2012.10.003
- Koestner, R., Bernieri, F., & Zuckerman, M. (1992). Self-Regulation and Consistency between Attitudes, Traits and Behaviors. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 52-59. doi:10.1177/0146167292181008
- Koestner, R., & Zuckerman, M. (1994). Causality orientations, failure, and achievement. *Journal of Personality*, 62(3), 321-346.
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19 (11), 47-52. doi:10.1016/j.lindif.2008.07.001
- Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The big five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 472-477. doi:10.1016/j.paid.2011.04.019
- Kozama, A., & Stones, M. J. (1980). The Measurement of Happiness: Development of the Memorial University of Newfoundland Scale of Happiness (MUNSH). *Journal of Gerontology*, 35(6), 906-912.
- Kozma, R. B. (1994). *Will Media Influence Learning? Reframing the Debate*
- Kuh, G. D. (1993). "In Their Own Words: What Students Learn Outside the Classroom." *American Educational Research Journal*, 30, 277-304.
- Kuh, G. D. (1995). The other curriculum: out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *The Journal of Higher Education*, 66(2), 123-155.
- Kuh, G. D. (2008). *High-impact Educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington DC: Association of American Colleges and Universities.

- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 23. doi:10.1353/csd.0.0099
- Kuh, G. D., & Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education*, 24(3), 309-332. doi:10.1353/rhe.2001.0005
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What Matters to Student Success: A Review of the Literature*. Retrieved from Washington:
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J., & Associates. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., & Lund, J. (1993). What students gain from participating in student government. *New Directions for Student Services*, 66, 65-17.
- Kuh, G. D., Schuh, J. H., Whitt, E. J., Andreas, R., Lyons, J., Strange, C., . . . MacKay, K. (1991). *Involving colleges: Encouraging student learning and personal development through out-of-class experiences*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., & Vesper, N. (2001). Do Computers Enhance or Detract from Student Learning? *Research in Higher Education*, 42(1), 87-102. doi:10.1023/A:1018768612002
- Kuh, G. D., Vesper, N., Connolly, M. R., & Pace, C. R. (1997). College Student Experiences Questionnaire: Revised Norms for the Third Edition *Center for Postsecondary Research and Planning, School of Education*. Bloomington: Indiana University.
- Kulik, C.-L. C., & Kulik, J. A. (1991). Effectiveness of computer-based instruction: An updated analysis. *Computers in Human Behavior*, 7(1), 75-94. doi:[https://doi.org/10.1016/0747-5632\(91\)90030-5](https://doi.org/10.1016/0747-5632(91)90030-5)
- Kurtz, J. E., Puher, M. A., & Cross, N. A. (2012). Prospective prediction of college adjustment using self- and informant-rated personality traits. *Journal of Personality Assessment*, 94, 630-637. doi:10.1080/00223891.2012.672506
- Kurtz, J. E., & Tiegreen, S. B. (2005). Matters of conscience and conscientiousness: the place of ego development in the Five-factor model. *Journal of Personality Assessment*, 85(3), 312-317. doi:10.1207/s15327752jpa8503_07
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 441-451. doi:10.1016/j.paid.2006.08.001
- Lancy, D. F. (1993). *Qualitative Research in Education: An Introduction to the Major Traditions*. White Plains, NY: Longman.
- Land, K. C. (1975). Social indicators models: An overview *Social indicator models* (pp. 5-36). New York: Russell Sage.
- Lara, L. D., Araújo, M. C. S., Linder, V., & Santos, V. P. L. (2005). O adolescente e a escolha profissional: compreendendo o processo de decisão. *Arquivos de Ciência Saúde - Unipar*, 51-61.
- Larose, S., & Boivin, M. (1997). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school-college transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 1-27.
- Lassance, M. C. P. (1997). A orientação profissional e a globalização da economia. *Revista da ABOP*, 1, 71-80.
- Lassance, M. C. P., & Gocks, A. (1995). *A formação da identidade profissional em universitários: a questão da prática*. Paper presented at the Anais do II Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional São Paulo.

- Laurentis, G., Maino, R., & Molteni, L. (2010). *Developing, Validating and using internal rating*. London: Wiley.
- LDB. (1996). *Lei de Diretrizes e bases da educação - Artigo 32 - Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília.
- LLECE.(Org.), O. M. (2002). *Qualitative study of schools with outstanding results in seven Latin American countries*. Santiago do Chile: UNIESCO.
- Le Boterf, G. (1999). *Cometência et navigation professionnelle. Éditionsd'Organisation.***
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a Competência dos Profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Legge, K. (2006). Human resource management. *The Oxford handbook of work and organization*. (pp. 220-241). New York: Oxford University Press.
- Lencastre, L., Guerra, M. P., Lemos, M. S., & Pereira, D. C. (2000). Adaptação dos alunos do 1o. ano das licenciaturas de faculdade de ciências da universidade do Porto *Ensino Superior (In) sucesso* (pp. 73-106). Porto: Porto Editora.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). On Conceptualizing and Assessing Social Cognitive Constructs in Career Research: A Measurement Guide. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 12-35. doi:10.1177/1069072705281364
- Leung, D. Y., Wong, E. M., Chan, S. S., & Lam, T. (2013). Psychometric properties of the Big Five Inventory in a Chinese sample of smokers receiving cessation treatment: A validation study. *Journal of Nursing Education and Practice*, 3(6). doi:10.5430/jnep.v3n6p1
- Levin, I., & Stokes, J. P. (1989). Dispositional approach to job satisfaction: Role of negative affectivity. *Journal of Applied Psychology*, 74(5), 752.
- Lidy, K. M., & Kahn, J. H. (2006). Personality as a predictor of first-semester adjustment to college: The mediational role of perceived social support. *Journal of College Counseling*, 9, 123-134. doi:10.1002/j.2161-1882.2006.tb00099.x
- Light, R. J., Singer, J. D., & Willett, J. B. (1990). *By design: Planning research on higher education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Lilienfeld, A. (1976). *Foundations of epidemiology*. New York: Oxford University Press.
- Lima Junior, P., Ostermann, F., & Rezende, F. (2013). Análise dos condicionantes sociais do sucesso acadêmico em cursos de graduação em física a luz da sociologia de Bourdieu. *Revista Ensaio*, v.15,n. 01, p. 113-129
- Lima, M. L., Monteiro, M. B., & Vala, J. (1995). A satisfação organizacional: Confronto de modelos *Psicologia Social das Organizações: Estudos em empresas portuguesas (2a ed)* (pp. 101-122). Oeiras: Celta Editora.
- Lima, M. P., & Simões, A. (2000). *NEO-PI-R, Inventário de Personalidade Neo Revisto. Manual Profissional (1.ª ed)*. Lisboa: CEGOC-TEA, Lda – Investigação e Publicações Psicológicas.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lino, M. M. (1999). *Satisfação profissional entre enfermeiras de UTI: adaptação transcultural do Index of Work Satisfaction*. (Master), Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R., & Moore, K. A. (2015). *Workforce connections. Key "soft skills" that foster youth workforce success: toward a consensus across fields*. Retrieved from
- Little, B. R., Lecci, L., & Watkinson, B. (1992). Personality and personal projects: linking big five and PAC units of analysis. *Journal of Personality*, 60(2), 501-525.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behaviour Human Performance*, v. 4, n. 4, p. 309-336.

- Locke, E. A. (1976). The Nature and Causes of Job Satisfaction *Handbook of Industrial and Organizational Psychology (1a Ed.)* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Locke, E. A., Frederick, E., Lee, C., & Bobko, P. (1984). Effect of self-efficacy, goals, and task strategies on task performance. *Journal of Applied Psychology, 69*(2), 241-251. doi:10.1037/0021-9010.69.2.241
- Lodahl, T. M., & Kejner, M. (1965). The Definition and Measurement of Job Involvement. *Journal of Applied Psychology, 49*, 24-33.
- Loewenthal, K. M. (2001). *An Introduction to Psychological Tests and Scales*: Psychology Press.
- London, M., & Stumpf, S. A. (1982). *Managing careers*. Reading: Addison-Wesley.
- Lu, L. (1994). University transition: major and minor life stressors, personality characteristics and mental health. *Psychological Medicine, 24*(1), 81-87. doi:10.1017/S0033291700026854
- Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.
- Lunardi Filho, W. D. (1997). Prazer e sofrimento no trabalho: contribuições à organização do processo de trabalho da enfermagem. *Revista brasileira de Enfermagem, 50*, 77-92.
- Luzzo, D. A. (1995). Gender Differences in College Students' Career Maturity and Perceived Barriers in Career Development. *Journal of Counseling & Development, 73*(3). doi:10.1002/j.1556-6676.1995.tb01756.x
- Lykken, D., & Tellegen, A. (1996). Happiness Is a Stochastic Phenomenon. *Psychological Science, 7*(3), 186-189. doi:10.1111/j.1467-9280.1996.tb00355.x
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803-855. doi:10.1037/0033-2909.131.6.803
- Macareno, I. (2006). *Gestão com pessoas - Gestão, Comunicação e Pessoas: comunicação com competência de apoio para a gestão alcançar resultados humanos. Tese de Doutorado*. São Paulo: USP.
- Magalhães, M. O. (1995). *Perspectiva experiencial da indecisão vocacional em adolescentes. Dissertação de Mestrado não-publicada*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Magalhães, M. O., & Redivo, A. (1998). Re-opção de curso e maturidade vocacional. *Revista da ABOP, 2*(2), 7-28.
- Mainiero, L. A., & Sullivan, S. E. (2005). Kaleidoscope careers: an alternative explanation for the opt-out generation. *Advances in Developing Human Resources, 10*(1), 86-103.
- Mainiero, L. A., & Sullivan, S. E. (2006). *The Opt-Out Revolt: How People Are Creating Kaleidoscope Careers outside of Companies*. New York: Davies-Black.
- Manderlink, G., & Harackiewicz, J. M. (1984). Proximal versus distal goal setting and intrinsic motivation. *Journal of personality and social psychology, 47*(4), 10. doi:10.1037/0022-3514.47.4.918
- Mannheim, K. (1968). *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Manstead, A. S. R. (2018). The psychology of social class: How socioeconomic status impacts thought, feelings, and behaviour. *The British Journal of Social Psychology, 57*(2). doi:10.1111/bjso.12251
- Marinho, M. S. C. (1988). Satisfação no trabalho: uma revisão conceitual para a análise empírica. *Ciência e cultura, 40*(3), 213-222.

- Marôco, J. (2014). *Análise Estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS) [Statistical Analysis with PASW Statistics (former-SPSS)]*. Lisboa.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Marqueze, E. C., & Moreno, C. R. d. C. (2005). Satisfação no Trabalho - uma breve revisão. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 69-79.
- Martinez, M., & Garcia, M. (1994). La autopercepción de la salud y el bienestar psicológico como indicador de calidad de vida percibida en la vejez. *Revista de Psicología de la salud*, 6(1), 55-74.
- Martinez, M. C. (2002). *As relações entre a satisfação com aspectos psicossociais no trabalho e a saúde do trabalhador. Tese de Mestrado em Saúde Ambiental*. (Master Master), Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Martins, E. d. C., Fernandes, R. I. R. d. S., Mendes, F. E. D., & Magalhães, C. C. Á. (2015). Um estudo dos preditores de sucesso acadêmico no ensino superior. *Revista de Psicología y Educación*, 10(1), 23.
- Martins, E. d. C. F. (2007). *Cognição e desempenho no ensino superior*. (Doctoral), Universidade de Coimbra, Coimbra. (Não publicada)
- Martins, E. d. C. F., & Ferreira, J. A. G. (2011). Evolução do pensamento, raciocínio e desempenho em alunos do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*.
- Marttunen, M. (1997). *Electronic Mail as a Pedagogical Delivery System: An Analysis of the Learning of Argumentation* (Vol. 38).
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Massalli, F. (Producer). (2014, 09 09). Educação. EBC. Retrieved from <http://www.ebc.com.br/educacao/2014/09/brasil-investe-mais-no-ensino-superior-do-que-no-basico>
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171-194. doi:10.1037/0033-2909.108.2.171
- Maximiano, A. C. A. (2011). *Introdução à Administração*. 7a. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Mayhew, M. J., & Engberg, M. E. (2010). Diversity and Moral Reasoning: How Negative Diverse Peer Interactions Affect the Development of Moral Reasoning in Undergraduate Students. *The Journal of Higher Education*, 81(4), 459-488.
- Mayhew, M. J., Rockenbach, A. N., Bowman, N. A., Seifert, T. A. D., Wolniak, G. C., Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2016). *How college affects students*: Jossey-Bass.
- Maynard, D. C., & Joseph, T. A. (2008). Are all part-time faculty underemployed? The influence of faculty status preference on satisfaction and commitment. *Higher Education*, 55(2), 139-154.
- Mazé, C., & Verhac, J. F. (2013). Stress et stratégies de coping d'étudiants en première année universitaire: Rôles distinctifs de facteurs transactionnels et dispositionnels. *Psychologie Française*, 58(2), 89-105.
- Mazzetto, S. E., Bravo, C. C., & Carneiro, S. (2002). Licenciatura em química da UFC: perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos. *Química Nova*, 25(6b), 1204-1210.
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives*. (pp. 51-87). New York, NY, US: Guilford Press.

- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2008). The five-factor theory of personality *Handbook of Personality: Theory and Research (3a ed)* (pp. 159-181). New York: Guilford.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *Am Psychol*, 52(5), 509-516.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York, NY, US: McGraw-Hill.
- McWhirter, E. H. (1997). Perceived Barriers to Education and Career: Ethnic and Gender Differences. *Journal of Vocational Behavior*, 50(1), 124-140. doi:<https://doi.org/10.1006/jvbe.1995.1536>
- MEC (Producer). (2015, 06 02). SISU. MEC. Retrieved from http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&id=16185&Itemid=1101
- Medeiros, C. A. F., Albuquerque, L. G., Siqueira, M., & Marques, G. M. (2002). *Comprometimento organizacional: o estado da arte da pesquisa no Brasil*. Paper presented at the Anais do 26o. EnAnpad, SALvador.
- Melo-Silva, L., & Reis, V. (1997). A identidade profissional em estudantes do curso de Psicologia: intervenção através da técnica de grupo operativo. *Anais, III Simpósio Brasileiro de Orientadores Profissionais*, 57-65.
- Melo, S. L., & Borges, L. O. (2007). A transição da Universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 376-395.
- Mendes, A. M., & Tamayo, Á. (2001). Valores organizacionais e prazer-sofrimento no trabalho. *Psico-USF*, 6(1), 8. doi:[dx.doi.org/10.1590/S1413-82712001000100006](https://doi.org/10.1590/S1413-82712001000100006)
- Merucuri, E., & Polydoro, S. A. J. (2004). O compromisso com o curso no processo de permanência/evasão no Ensino Superior algumas contribuições *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 219-236). Taubaté: Cabral.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. (1993). Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52. doi:10.1006/jvbe.2001.1842
- Miguel, L. A. P., & Teixeira, M. L. M. (2009). Valores organizacionais e criação do conhecimento organizacional inovador *Revista de Administração Contemporânea*, 13(1), 36-56.
- Milem, J. F., & Hakuta, K. (2000). The benefits of racial and ethnic diversity in higher education. In J. D. W. (Ed.) (Ed.), *Minorities in higher education, 1999-2000: Seventeenth annual status report*. Washington, DC: American Council on Education.
- Miles, H., MacLeod, A. K., & Pote, H. (2004). Retrospective and prospective cognitions in adolescents: anxiety, depression, and positive and negative affect. *J Adolesc*, 27(6), 691-701. doi:10.1016/j.adolescence.2004.04.001
- Milkovich, G. T., & Boudreau, J. W. (2000). *Administração de Recursos Humanos*. São Paulo: Atlas.
- Minayo, M. C. S., Hartz, Z. M. A., & Buss, P. M. (2000). Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. *Ciência & Saude Coletiva*, 5(1), 7-18.
- Miranda, C. (2009). Escola Superior Aberta do Brasil. *Esab.edu.br*. Retrieved from <https://www.esab.edu.br/wp-content/uploads/monografias/cely-miranda.pdf>

- Mizukami, M. d. G. N. (1996). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Monteiro, A., & Gonçalves, C. (2015). *Transição da Educação Superior Para o Trabalho: Que Significados em Tempos de Risco e de Incerteza?* (Vol. XVI).
- Monteiro, A. M. L. M. (2015). *(Re)significando a educação superior: Da educação à transição para o trabalho*. (Doctoral), Universidade do Porto, Porto.
- Monteiro, S., & Almeida, L. S. (2015). The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 91: 106-112.
- Monteiro, S., Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2005). *Rendimento académico: influência dos métodos de estudo*. Paper presented at the Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia, Braga.
- Morey, N. C., & Luthans, F. (1985). Refining the displacement of culture and the use of scenes and themes in organizational studies. *The Academy of Management Review*, 10(2), 219-229. doi:10.2307/257964
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morin, E. M. (2002). Sentidos do Trabalho *Gestão Empresarial: o fator humano* (pp. 13-34). São Paulo: Atals.
- Moscovici, F. (2002). *Desenvolvimento de Equipes*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Mota, L. M. O. (2001). *Noções básicas de Psicologia Organizacional. Apostila Didática*. Brasília: Não publicado.
- Motta, P. R. (2006). Reflexões sobre a customização das carreiras gerenciais: a individualidade e a competitividade contemporâneas. *Gestão de Carreiras: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Atlas.
- Moura, C. B., & Menezes, M. V. (2004). Mudando de opinião: análise de um grupo de pessoas em condição de re-escolha profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 29-45.
- Mowday, R. T. (1998). Reflections on the study and relevance of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 8(4), 387-401. doi:10.1016/S1053-4822(99)00006-6
- Mowday, R. T., Porter, L., & Steers, R. (1982). *Organizational linkages: the psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic Press.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Muchinsky, P. M. (2004). *Psicologia organizacional*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness Counseling for Wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling & Development*, 78, 16.
- Nadler, D. A., & Lawler, E. E. (1983). Quality of work life: perspectives and directions. *Organizational Dynamics*, 11(3), 20-30. doi:[https://doi.org/10.1016/0090-2616\(83\)90003-7](https://doi.org/10.1016/0090-2616(83)90003-7)
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 239-263): Springer.
- Nelson Laird, T. F. (2005). College Students' Experiences with Diversity and Their Effects on Academic Self-Confidence, Social Agency, and Disposition toward Critical Thinking. *Research in Higher Education*, 46(4), 365-387. doi:10.1007/s11162-005-2966-1
- Neugarten, B. L., Havighurst, R. J., & Tobin, S. S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16, 134-143.
- Neves, C. E. B. (2007). Desafios da educação superior. *Sociologias*, 9(17), 9.

- Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2004). A motivação dos alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 44-56.
- Neves, J. G. (2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*, . Lisboa: Editora RH.
- Newstrom, J. W. (2008). *Comportamento Organizacional: O Comportamento Humano no Trabalho*: MC Graw Hill.
- Ng, T. W. H., Eby, L. T., Sorensen, K. L., & Feldman, D. C. (2005). Predictors of objective and subjective career success: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 58, 367-408.
- Noftle, E. E., & Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of personality and social psychology*, 93(1), 116-130. doi:10.1037/0022-3514.93.1.116
- Nogueira, M. A. (2004). Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 133-144.
- Noronha, A. P. P., Martins, D. d. F., Gurgel, M. G. d. A., & Ambiel, R. A. M. (2009). Estudo correlacional entre interesses profissionais e vivências acadêmicas no ensino superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13, 143-154.
- Norvilitis, J. M., & Reid, H. M. (2012). Predictors of Academic and Social Success and Psychological Well-Being in College Students. *Education Research International*, 6. doi:10.1155/2012/272030
- Ntalianis, F. (2010). Do Personality and Learning Climate Predict Competence for Learning? An Investigation in a Greek Academic Setting. *Learning and Individual Differences*, 20:664-668.
- Nunes, J. O. C. (2003). *Qualidade de vida e Satisfação no Trabalho: um estudo nas empresas hoteleiras de Fortaleza. Tese de Mestrado*. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Nunes, S. M., & Garcia, A. R. (2010). Estudantes do ensino superior: as relações pessoais e interpessoais nas vivências acadêmicas. *Gestin*, 8, 195- 203.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory (3rd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- O'Reilly, C. A., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-499. doi:10.1037/0021-9010.71.3.492
- O'Driscoll, M. P., & Beehr, T. A. (2000). Moderating effects of perceived control and need for clarity on the relationship between role stressors and employee affective reactions. *The Journal of Social Psychology*, 140(2), 8. doi:10.1080/00224540009600454
- OAB (Producer). (2016, 03 04). Exame da Ordem dos Advogados. *Portal Exame da Ordem*. Retrieved from <http://blog.portalexamedeordem.com.br/estatisticas-finais-do-xvii-exame-de-ordem-7131-de-reprovacao>
- OCDE. (1997). *Getting started, settling in: the transition from education to the labour market*. Retrieved from <https://www.oecd.org/els/emp/2080238.pdf>
- OCDE. (2016). *Getting started, settling in: the transition from education to the labour market*. Retrieved from <http://www.oecd.org/employment/emp/Employment-Outlook-2016-Annexes-Chapter-3.pdf>
- Odes. (2000). *Inquérito piloto aos diplomados do ensino superior, 1999*. [Portugal]: Odes. Sistema de Observação de Percursos de Inserção de Diplomados do Ensino Superior.

- Oliveira, A. P. G. B. (2006). *Indicadores de Sucesso na Carreira Médica: Um estudo sobre as percepções do profissional e do paciente em associação com o diagnóstico de âncoras de carreira.* . (Master), Univesidade FUMEC, Belo Horizonte.
- Oliveira, C. R. d. (2018). *Competência Técnica e Comportamental do Administrador: A Transversalidade da Educação Empreendedora Um Estudo de Caso Brasileiro.* 00500:: Universidade de Coimbra.
- Oliveira, G. F. d., Costa, J. P. S. P., & Rodrigues, G. E. A. (2008). Satisfação com a vida em portadores de necessidades especiais. *Saúde Coletiva*. Retrieved from <http://coletanea2008.no.comunidades.net/satisfacao-com-a-vida>
- Oliveira, M. C. d., Detomini, V. C., & Melo-Silva, L. L. (2013). Sucesso na transição universidade-trabalho: expectativas de universitários formandos. *Psicologia em Revista*, 19(3), 21. doi:10.5752/P.1678-9563.2013v19n3p497
- Oliveira, M. D. A. d., & Melo-Silva, L. L. (2010). Estudantes universitários: a influência das variáveis socioeconômicas e culturais na carreira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 12.
- OMS. (1996). *Introduction, administration, scoring and generic version of the assessment.* Genebra: OMS.
- OMS. (2015). Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO) - 1946. *Biblioteca virtual de direitos humanos.* Retrieved from <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>
- Orfield, G., & Kurlaender, M. (2001). *Diversity challenged: Evidence on the impact of affirmative action.* Cambridge: Harvard Education Publishing Group.
- Osberg, L., & Sharpe, A. (2002). An Index of Economic Well-Being for Selected OECD Countries. *Review of Income and Wealth*, 48(3), 291-316. doi:10.1111/1475-4991.00056
- Ostrom, T. M. (1969). The relationship between affective, behavioral and cognitive components of attitude. *Journal of Experimental Psychology*, 5, 12-30.
- Otto, L. B. (2000). Youth perspectives on parental career influence. *Journal of Career Development*, 27(2), 111-118.
- Pace, C. R. (1980). Measuring the quality of student effort. *Current Issues in Higher Education*, 2, 10-16.
- Pace, C. R. (1984). *Measuring the quality of college student experiences.* Los Angeles: University of California, Higher Education Research Institute.
- Pace, C. R. (1990). *The Undergraduates: A Report of their Activities and College Experiences in the 1980s Center for the Study of Evaluation.* Los Angeles: UCLA Graduate School of Education.
- Pachane, G. G. (2003). A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 155-186). São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Palma, A. M. P. V., Palma, S. P. V., & Brancaleoni, A. P. L. (2005). Prevenção à evasão no ensino superior: necessária implementação de orientação profissional a graduandos em desligamento *Intervenção e compromisso social – Orientação profissional teoria e técnica.* (pp. 303-317). São Paulo: Vetor.
- Pampel, F. C. (2000). *Logistic Regression.* Thousand Oaks: Sage.

- Pardo, F. D. (1990). *Acesso e evasão de estudantes na graduação: a situação do curso de Física da USP. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação.* São Paulo: USP.
- Parkes, K. R. (1994). Personality and coping as moderators of work stress processes: Models, methods and measures. *Work & Stress*, 8(2), 110-129. doi:10.1080/02678379408259984
- Pascarella, E. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545-595.
- Pascarella, E., Ethington, C. A., & Smart, J. C. (1988). The influence of college on humanitarian/civic involvement values. *Journal of Higher Education*, 59(4), 412-437.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. T. (1991). *How College Affects Students.* São Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research.* Retrieved from San Francisco:
- Pascarella, E., Terenzini, P. T., & Blimling, G. (1996). Student's out of classroom experiences and their influence on learning and cognitive development: A literature review. *Journal of College Student Development*, 149-162.
- Pascarella, E. T. (1985). The influence of on-campus living versus commuting to college on intellectual and interpersonal self-concept. *Journal of College Student Personnel*.
- Pascarella, E. T. (2006). How College Affects Students: Ten Directions for Future Research. *Journal of College Student Development*, 47(5).
- Pascarella, E. T., Palmer, B., Moye, M., & Pierson, C. T. (2001). Do diversity experiences influence the development of critical thinking? *Journal of College Student Development*, 42(3), 257-271.
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-Generation College Students. Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3). doi:10.1353/jhe.2004.0016
- Paschoal, T., & Tamayo, A. (2008). Construção e validação da escala de bem estar no trabalho - EBET. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 11.
- Passareli, P. M., & Silva, J. A. d. (2007). Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjetivo. *Estudos de Psicologia*, 24(4), 6.
- Paulsen, M. B. (1998). Recent research on the economics of attending college: Returns of Investment and responsiveness to price. *Research in Higher Education*, 39(4). doi:10.1023/A:1018793421038
- Paviane, J., & Pozenato, J. C. (1979). *A Universidade em debate.* Caxias do Sul: UCS.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172. doi:10.1037/1040-3590.5.2.164
- Pavot, W., Fujita, F., & Diener, E. (1995). The relation between self-aspect congruence, personality and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 22(2), 183-191.
- Pearman, S. N., Valois, R. F., Sargent, R. G., Saunders, R. P., Drane, J. W., & Macera, C. A. (1997). The Impact of a Required College Health and Physical Education Course on the Health Status of Alumni. *JOURNAL OF AMERICAN COLLEGE HEALTH*, 46(2). doi:10.1080/07448489709595591
- Pereira, L. S. (2012). *Motivação de Indivíduos e Grupos de Trabalho.* www.ead.cesumar.br. Retrieved from <http://www.ead.cesumar.br/moodle2009/lib/ead/arquivosApostilas/1376.pdf>
- Pereira, O. G. (2004). *Fundamentos do Comportamento Organizacional*, 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gubernkian.

- Peres, C. M., Andrade, A. d. S., & Garcia, S. B. (2007). Atividades Extracurriculares: Multiplicidade e Diferenciação Necessárias ao Currículo. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 31(3), 8.
- Pérez-Ramos, J. (1980). *Satisfação no trabalho: metas e tendências*. (Post Doctoral Phd), Unesp, Assis.
- Perna, L. W. (2003). Saving for College and the Tax Code: A New Spin on the "Who Pays for Higher Education?" Debate (review). *The Review of Higher Education*, 26(4). doi:10.1353/rhe.2003.0031
- Perna, L. W. (2005). Borrowers Who Drop Out: A Neglected Aspect of the College Student Loan Trend. *The National Center for Public Policy and Higher Education*.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years. A Scheme* (H. R. Winston Ed.).
- Perry, W. G. (1981). Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning. In A. W. C. a. Associates (Ed.), *The Modern American College* (pp. 76-116). São Francisco: Jossey-Bass.
- Pervin, L. A., & Cervone, D. (2009). *Personality: Theory and research (11th ed.)*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Pervin, L. A., & Cervone, D. (2015). *Personality, Binder Ready Version: Theory and Research 13th Ed*. New York: Wiley.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (2004). *Personalidade: Teoria e pesquisa (8 ed.)*. São Paulo: Artmed.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais: a complementariedade do SPSS*. Lisboa: Europress 692.p.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A Complementariedade do SPSS* (Edições Sílabo ed.).
- Peterson, M., & Dunnagan, T. (1998). Analysis of a worksite health promotion program's impact on job satisfaction. *Journal of Occupational & Environmental Medicine*, 40(11), 973-979.
- Phillips, P., Abraham, C., & Bond, R. (2003). Personality, cognition and university student's examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 435-488.
- Pierce, J., & Gardner, D. (2004). *Self-Esteem Within the Work and Organizational Context: A Review of the Organization-Based Self-Esteem Literature* (Vol. 30).
- Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2006). Relationships among structural diversity, informal peer interactions and perceptions of the campus environment. *The Review of Higher Education*, 29(4), 425-450.
- Pinheiro, M. d. R. M., & Ferreira, J. A. (2002). Suporte social e adaptação ao ensino superior. In A. S. Pouzada & L. S. Almeida (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 137-146): Universidade do Minho.
- Pinheiro, M. R., & Ferreira, J. A. (2003). *Transition from high school to college: is the perception of social, support associated to college student adaptation?* Paper presented at the Conferência Bi-Anual da Society for Vocational Psychology, Coimbra.
- Piotto, D. C. (2008). Trajetórias prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), 701-707.
- Pires, H. S., Almeida, L., & Ferreira, J. A. (2000). Questionário Acadêmico de Vivências Acadêmicas (QVA) aos estudantes universitários das PALOP. In A. P. Soares, A.

- Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. C. (Eds.) (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 119-127). Braga: Universidade do Minho.
- Pittman, J. F. (1994). Work/Family fit as a mediator of work factors on marital tension: evidence from the interface of greedy institutions. . *Human Relations*, 47, 183-209.
- Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitario : condições de saída e de retorno a instituição*. Campinas: Tese de doutoramento, Univesidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. N. F., Zaroni, M. M. H., & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *Psico-USF*, 6(1), 11-17.
- Pontes, B. R. (2005). *Administração de cargos e salários. 11 Ed.* São Paulo: LTR.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychol Bulletin*, 135(2), 322-338. doi:10.1037/a0014996
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609. doi:10.1037/h0037335
- Porto, J. B., & Tamayo, A. (2006). Influência dos valores laborais dos pais sobre os valores laborais dos filhos. . *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(11), 151-158.
- Prebianchi, H. B. (2003). Medidas de qualidade de vida para crianças: aspectos conceituais e metodológicos. *Psicologia: Teoria e Prática*, 5(1), 57-69.
- Probst, E. R., & Ramos, P. (2016). A evolução da mulher no mercado de trabalho. *Instituto Catarinense de Pós-Graduação*. Retrieved from <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-05.pdf>
- Proctor, C., Maltby, J., & Linley, P. A. (2009). Strengths use as a predictor of well-being and health- related quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583-630.
- PROUNI (Producer). (2015, 05 01). PROUNI. *Prouni*. Retrieved from <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php>
- Puddey, I. B., & Mercer, A. (2014). Predicting academic outcomes in an Australina graduate entry medical programme. *BMC Medical Education*. Retrieved from www.biomedcentral.com/1472-6920/14/31
- Puente-Palacios, K. E., & Borges-Andrade, J. E. (2005). O efeito da interdependência na satisfação de equipes de trabalho: um estudo multinível. *Revista da Administração*, 9(3), 57-78. doi:10.1590/S1415-65522005000300004
- Puher, M. A. (2009). *The Big Five Personality Traits as Predictors of Adjustment to College. Tese de mestrado.* (Master), Villanova University.
- Queirós, C. M. L. (1997). *Emoções e comportamento desviante: Um estudo na perspectiva da personalidade como sistema auto-organizador. Tese de Doutorado.* Porto: Universidade do Porto.
- Quental, C., & Wetzel, U. (2002). *Equilíbrio Trabalho-Vida e Empreendedorismo: a experiência das mulheres brasileiras.* . Paper presented at the ENANPAD, Salvador.
- Quinn, J. B. (1992). *Intelligent Enterprise: A knowledge and service based paradigm for industry.* New York: Free Press.
- Rahman, M., & Sen, A. K. (1987). Effect of job satisfaction on stress, performance and health in self-paced repetitive work. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 59(2), 115-121.
- Ramos, A., Delgado, F., Afonso, P., Cruchinho, A., Pereira, P., Sapeta, P., & Ramos, G. (2013). Implemetnação de novas práticas pedagógicas no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 27.

- Ramos, A., & Gonçalves, C. M. (2014). Escala de Satisfação com a Formação Superior (ESFS). In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M. G. (Eds.) (Eds.), *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica, Vol. 2*. Coimbra Almedina.
- Randall, D. M., & O'Driscoll, M. P. (1997). Affective Versus Calculative Commitment: Human Resource Implications. *The Journal of Social Psychology, 137*(5), 606-617. doi:10.1080/00224549709595482
- Reason, R. D., Terenzini, P. T., & Domingo, R. J. (2006). First things first: Developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education, 47*(2), 149-175.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. (2004). Self-determination Theory: A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. 3 ed. *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich: Information Age Press.
- Reeve, J., & Sickenius, B. (1994). Development and validation of a brief measure of three psychological needs underlying intrinsic motivation: the AFS scales. *Educational and Psychological Measurement, 54*(2), 506-516.
- Rego, A. (2001). Percepções de Justiça – Estudos de Dimensionalização com Professores do Ensino Superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 17*(2), 119-131.
- Rego, A., & Souza, L. (1998). *Panoramas da Universidade de Aveiro - reflexões sobre os seus actores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, M. A. (2005). O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: Um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 6*(2), 55-70.
- Rigby, R. A., & Stasinopoulos, D. M. (2005). Generalized Additive Models for Location, Scale and Shape. *Journal of the Royal Statistical Society. Series C (Applied Statistics), 54*(3), 507-554.
- Rivas, F. (1988). *Enfoque conductual-cognitivo del asesamiento vocacional*. Madrid: Morata.
- Robbins, S. P. (1999). *Comportamento organizacional*. São Paulo: LTC.
- Robbins, S. P. (2002). *Comportamento organizacional 3a. Ed.* São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Robbins, S. P. (2005). *Comportamento Organizacional* (2009 ed.): Pearson.
- Robbins, S. P., Judge, T. A., & Sobral, F. (2010). *Comportamento organizacional 14a. Ed.* São Paulo: Prentice Hall.
- Robertson, P. J. (2015). Positive psychology: A movement to reintegrate career counselling within counselling psychology? *Counselling Psychology Review, 30*(3), 26-36.
- Rocha, J. B. (2013). *Percepção de sucesso na carreira da mulher executiva brasileira - Tese de Mestrado*. (Master), Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul.
- Rocha, L. E. (1996). *Estresse ocupacional em profissionais de processamento de dados: condições de trabalho e repercussões na vida e saúde dos analistas de sistemas*. (Doctoral Phd), USP, São Paulo.
- Rodgers, C. R. (1985). *Tornar-se pessoa (7ª ed.)*. Lisboa: Moraes Editores.
- Rodrigues, M. V. C. (2001). *Qualidade de Vida no Trabalho: evolução e análise no nível gerencial*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rouquayrol, M. Z., & Gurgel, M. (2013). *Epidemiologia e Saúde*. Rio de Janeiro: Medbook.

- Rowley, L. L., & Hurtado, S. (2003). Non-monetary benefits of undergraduate education. In D. R. Lewis, J. Hearn, & (Eds.) (Eds.), *The public research university: Serving the public good in new times*. Lanham, MD: University press of America.
- Ryan, N. E., Solberg, V. S., & Brown, S. D. (1996). Family dysfunction, parental attachment, and career search self-efficacy among community college students. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 84-89.
- Ryan, P. (1999). *The School-to-Work Transitions. Issues for Further Investigation*. Retrieved from Paris:
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well being. *Journal of personality and social psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69, 719-727.
- Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2000). Value priorities and subjective well-being: direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198.
- Salancik, G. R. (1977). Commitment and the control of organizational behavior and belief. *New directions in organizational behavior*. Chicago: St. Clair.
- Salas-Velasco, M. (2007). The transition from higher education to employment in Europe: the analysis of the time to obtain the first job. *Higher Education*, 54: 333-360. doi:10.1007/s10734-006-9000-1
- Sánchez, M. M., Rejano, E. I., & Rodríguez, Y. T. (2001). Personality and academic productivity in the university student. *Social behavior and personality*, 29(3), 7.
- Sanford, N. (1967). The Development of Social Responsibility. *American Journal of Orthopsychiatry*, 37(1), 7. doi:10.1111/j.1939-0025.1967.tb01063.x
- Sansone, C. (1986). A question of competence: the effects of competence and task feedback on intrinsic interest. *Journal of personality and social psychology*, 51(5), 35. doi:10.1037/0022-3514.51.5.918
- Sant'anna, A. S., Moraes, L. F. R., & Kilimnik, Z. M. (2005). Competências individuais, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: um estudo de diagnóstico comparativo. *RAE*, 4(1), 2-23.
- Sant'Anna, A. d. S., & Kilimnik, Z. M. (2008). *Estudos Organizacionais, Relações Sujeito-Trabalho-Organizações e Discursos do Contemporâneo: O que Teria a Dizer a Psicanálise em sua Extensão?* Paper presented at the V Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD, Belo Horizonte.
- Santos, A. A. A., Mognon, J. F., Lima, T. H., & Cunha, N. B. (2011). A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 283-290.
- Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Teixeira, M. A., & Bardagi, M. P. (2010). Avaliação de integração do aluno ao ensino superior brasileiro. *Perspectivas em avaliação psicológica* (pp. 165-188). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos, A. R. (2010). Sistemas de Remuneração, Justiça e Suporte Organizacionais In M. R. d. S. Camões, M. J. Pantoja, & S. T. E. Bergue (Eds.), *Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público*. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública.
- Santos, B. (2012). *Satisfação no Trabalho - O caso de um Banco - Tese de Mestrado*. (Master Master), Instituto Politécnico de Setúbal, Setubal.

- Santos, L., & Almeida, L. (2001). Vivências acadêmicas e rendimento escolar. estudo com alunos universitários do primeiro ano. *Análise Psicológica*, 2, 205-217.
- Santos, L. M. M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, 10(11), 57-66.
- Santos, M. A., & Melo-Silva, L. L. (2003). “Será que era isso o que eu queria?” A formação acadêmica em psicologia na perspectiva do aluno, o – orientação profissional *Arquitetura de uma ocupação - orientação profissional: Teoria e técnica* (pp. 387-406). São Paulo: Vetor.
- Saúde, M. d. (1999). *Lista de doenças relacionadas ao trabalho. Relação de agentes ou fatores de risco de natureza ocupacional*. Brasília Retrieved from http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/1999/prt1339_18_11_1999.html.
- Saviani, D. (2007). O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, 28, 1231-1255.
- Savickas, M. L., & Santos, E. J. R. (1995). *Uma nova epistemologia para a psicologia vocacional*: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Savioli, N. (1991). *Carreira - Manual do Proprietário*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Scalabrin, A. C. (2008). *Carreiras sem fronteiras e trajetórias descontínuas: um estudo descritivo sobre decisões de opt-out*. (Master), USP, São Paulo.
- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: matching individual and organizational needs*.: Addison-Wesley.
- Schein, E. H. (1990). Career Anchors and job/role planning: the links between career pathing and career development. *MIT Sloan School of Management*, v. 1 p. 1-21.
- Schein, E. H. (1996). *Identidade Profissional. Como ajustar suas inclinações a suas opções de trabalho*. São Paulo: Nobel.
- Schermerhorn, J., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (1999). *Fundamentos de Comportamento Organizacional*. . Porto Alegre: Bookman.
- Schleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J., & Dos Santos, A. A. A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica. *Avaliação Psicológica*, 11-20.
- Schlossberg, N. K. (1981). A Model for Analyzing Human Adaptation to Transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18. doi:10.1177/001100008100900202
- Schnuck, J., & Handal, P. (2011). Adjustment of college freshmen as predicted by both perceived parenting style and the five factor model of personality—Personality and adjustment. *Psychology*, 2(4), 275-282. doi:10.4236/psych.2011.24044
- Schuh, J. H., & Laverty, M. (1983). The perceived long term effect of holding a significant student leadership position. *Journal of College Student Personnel*, 24, 28-32.
- Schwandt, T. A. (1997). *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*. Thousand Oaks: Sage.
- Schwartz, M. W. (2006). How Conservation Scientists Can Help Develop Social Capital for Biodiversity. *Conservation Biology*, 20(5), 1550-1552. doi:10.1111/j.1523-1739.2006.00421.x
- Schwarz, G. (1978). Estimating the Dimension of a Model. *Ann. Statist.*, 6(2), 461-464. doi:10.1214/aos/1176344136
- Scliar, M. (2007). História do Conceito de Saúde. *Physis: Revista Brasileira de Saúde Coetiva*, 17(11): 29-41'.
- Scorsolin-Comin, F., & Santos, M. A. d. (2010). Avaliação do Bem-Estar Subjetivo (BES): Aspectos Conceituais e Metodológicos. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 44(3), 8.
- Seco, G. M., Casimiro, M. C., Pereira, M. I., Dias, M. I., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior. *Instituto Politécnico de Leiria*.

- Segabinazi, J. D., Zortea, M., Zanon, C., Bandeira, D. R., Giacomoni, C. H., & Hutz, C. S. (2012). Escala de afetos positivos e negativos para adolescentes: adaptação, normatização e evidências de validade. *Avaliação Psicológica, 11*, 1-12.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.
- Seligmann-Silva, E. (1994). *Desgaste Mental no Trabalho Dominado*. São Paulo: Cortez.
- Seligmann-Silva, E. (2004). Os riscos da insensibilidade *Cenários do Trabalho - Subjetividade, Movimento e Enigma* (pp. 31-53). Rio de Janeiro: DP&A.
- SEMESP. (2012). *Panorama dos Concluintes do Ensino Superior*. São Paulo SEMESP.
- SEMESP. (2017). *Panorama dos Concluintes do Ensino Superior*. São Paulo SEMESP.
- Shin, D. C., & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research, 5*, 17.
- Silva Filho, R. L. L. e., Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. d. C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa, 37*, 641-659.
- Silva, G. C., Ferreira, J. C. M., & Yamaoka, T. (1998). *Stress e trabalho. Monografia* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Silva, I. B., & Nakano, T. C. (2011). Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: Análise de pesquisas. *Avaliação Psicológica, 10*, 51-62.
- Silva, J. d. S. e. (1999). *Por que uns e não outros? Caminhada de estudantes da Maré para a universidade*. (Doctoral), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Silva, M. O. (2002). Cargos e Salários *Manual de gestão de pessoas e equipes* (pp. 324-341). São Paulo: Gente.
- Silva, R. C., Dias, C. A. F., Silva, M. T. G., Krakauer, P. V. C., & Marinho, B. L. (2011). *Carreiras: Novas ou Tradicionais? Um estudo com profissionais brasileiros*. Paper presented at the XXXV Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro.
- Silva, S. d. L. R. d. (2003). *Adaptação Acadêmica, Pessoal e Social do Jovem Adulto ao Ensino Superior*. (Master), Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Silva, S. d. L. R. d. (2012). *Dinâmicas de envolvimento e de desenvolvimento. Tese de Doutorado*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Silva, S. d. L. R. d., Ferreira, J. A. G., & Ferreira, A. G. (2017). Desenvolvimento do estudante no ensino superior e evolução das percepções de mudança durante o percurso acadêmico. In C. P. Albuquerque, A. L. Oliveira, A. M. Seixas, A. G. Ferreira, C. C. Santos, M. P. Paixão, & R. P. Paixão (Eds.), *O Ensino Superior pós Bolonha: Tempo de Balanço, Tempo de Mudança*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Silva, T., Custódio, P., Mendes, R., & Lourenço, L. (2001). *Abandono Universitário: Estudo de caso no IST*. Retrieved from Lisboa:
- Silvestre, D. (1999). A obrigação de ser feliz *Extravios do desejo: Depressão e melancolia*. Rio de Janeiro: Marca D'água.
- Simões, A. (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres? . *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXVII*, 387-404.
- Siqueira, M. M. M. (1995). *Antecedentes de comportamento de cidadania organizacional: a análise de um modelo pós-cognitivo. Tese de doutorado*. (Doctoral Phd), Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia, Brasília.
- Siqueira, M. M. M. (2001). *Comprometimento organizacional afetivo, calculativo e normativo: evidências acerca da validade discriminante de três medidas brasileiras*. Paper presented at the ENANPAD, Campinas.
- Siqueira, M. M. M. (2002). Medidas do comportamento organizacional. *Estudos de Psicologia, (número especial)*, 11-18.

- Siqueira, M. M. M. (2008). *Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão*. Porto Alegre: Artmed.
- Siqueira, M. M. M., & Gomide Jr, S. (2004). Vínculos do indivíduo com o trabalho e com a organização *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 357-379). Porto Alegre: Artmed.
- Siqueira, M. M. M., Gomide Júnior, S., & Freire, S. A. (1996). *Construção e validação de uma Escala de Satisfação Geral com a Vida*. Uberlândia: Manuscrito não publicado - Universidade Federal de Uberlândia.
- Siqueira, M. M. M., Martins, M. C. F., & Moura, O. I. (1999). Construção e validação fatorial da EAPN: Escala de Ânimo Positivo e Negativo. *Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro*, 2(3), 34-40.
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 24(2), 8.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: an experimental analysis*. Oxford, England: Appleton-Century.
- Smart, J. C. (2005). Attributes of Exemplary Research Manuscripts Employing Quantitative Analyses. *Research in Higher Education*, 46(4), 461-477. doi:10.1007/s11162-005-2970-5
- Smidt, W. (2015). Big Five Personality Traits as Predictors of the Academic Success of University and College Students in Early Childhood Education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 41(4), 385-403.
- Smith, A. (1996). *A Riquesa das Nações*: Juruá.
- Smith, D. (1997). *Diversity works: The emerging picture of how students benefit*: Association of American Colleges & Universities.
- Smith, K., Davy, J., & Rosenber, G. (2010). An examination of the validity of the academic motivation scale with a United States business students sample. *Psychological Reports*, 106(2), 323-341.
- Sneed, J., & Herman, C. M. (1990). Influence of job characteristics and organizational commitment on job satisfaction of hospital foodservice employees. *Journal of American Dietetic Association*, 90(8), 1072-1076.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU) Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 15-27.
- Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional: Do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus.
- Soares, F. L. B. (2007). *A escolha no ensino superior: fatores de decisão*. Dissertação de Mestrado. (Master Master), Univerisidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Sobral, D. T. (2003). Motivação do Aprendiz de Medicina: Uso da Escala de Motivação Acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19, 025-031.
- Sousa, E., & Gonçalves, C. (2016). Satisfação com a Formação Superior e Transição para o Trabalho. *Revista de Psicologia - Universidade de Chile*, 25(1), 1-20. doi:10.5354/0719-0581.2016.41690
- Sousa, L., & Lyubomirsky, S. (2001). Life satisfaction. In J. W. (Ed.) (Ed.), *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender* (Vol. 2, pp. 667-676). San Diego: Academic Press.
- Sousa, R. B., Sousa, E., Lemos, F., & Januário, C. (2002). *Análise do sucesso e insucesso na UTL: Situação e Perspectivas*. Paper presented at the Pedagogia na Universidade: Simpósio da UTL-2001, Lisboa.

- Sparks, K., Fargher, B., & Cooper, C. L. (2001). Well being and occupational health in the 21st century workplace. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 489-509.
- Sparta, M., & Gomes, W. B. (2005). A importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 45 – 53.
- Spector, P. E. (2003). *Psicologia nas organizações*. São Paulo: Saraiva.
- Staw, B. M. (1984). Organizational Behavior: A Review and Reformulation of the Field's Outcome Variables. *Annual Review of Psychology*, 35(1), 627-666. doi:10.1146/annurev.ps.35.020184.003211
- Staw, B. M., Bell, N. E., & Clausen, J. A. (1986). The dispositional approach to job attitudes: A lifetime longitudinal test. *Administrative Science Quarterly*, 31(1), 56-77. doi:10.2307/2392766
- Staw, B. M., & Ross, J. (1985). Stability in the midst of change: A dispositional approach to job attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 469-480.
- Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Steuer, R. S. (1989). *Satisfação no trabalho, conflito e ambigüidade de papéis: estudo junto às enfermeiras de Maternidade Escola do Município de São Paulo*. (Master), USP, São Paulo.
- Stewart, T. A. (1998). *Capital intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas*. Rio de Janeiro: Campus.
- Storey, J. (1989). *New perspectives on human resource management*. London: Routledge.
- Strage, A., & Brandt, T. S. (1999). Authoritative parenting and college students' academic adjustment and success. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 146-156.
- Street, P. (2001). The role of motivation to the academic achievement of gifted secondary students. *Gifted education international* (Vol. 15, pp. 164-177). Londres: Ab Academic Publishers.
- Strey, M., González, A., Martínez, J., & Carrasco, J. (1995). A construção do projeto profissional na mulher: estudo de alguns aspectos psicossociais. *Psico*, 26(1), 9-28.
- Sturges, J. (1999). What it means to succeed: personal conceptions of career success held by male and female managers at different ages. *British Journal of Management*, 10, 239-252.
- Suehiro, A. C. B., & Andrade, K. S. d. (2018). Satisfação com a experiência acadêmica: um estudo com universitários do primeiro ano. *Psicologia em Pesquisa*, 12, 77-86.
- Sullivan, S., Forret, M. L., Carraher, S. M., & Mainiero, L. A. (2009). Using the Kaleidoscope Career Model to examine generational differences in work attitudes. *Career Development International*, 14(3), 8. doi: 10.1108/13620430910966442
- Swickert, R. J., Hittner, J. B., & Foster, A. (2010). Big five traits interact to predict perceived social support. *Personality and Individual Differences*, 48(6), 736–741.
- Swickert, R. J., Rosentreter, C. J., Hittner, J. B., & Mushrush, J. E. (2002). Extraversion, social support processes, and stress. *Personality and Individual Differences*, 32(5), 877–891.
- Tamayo, A. (2000). Prioridades axiológicas e satisfação no trabalho. *Revista de administração*, 35(2), 10.
- Tamayo, A., & Paschoal, T. (2003). A Relação da Motivação para o Trabalho com as Metas do Trabalhador. *RAC*, 7(4), 11.

- Tao, S., Dong, Q., Pratt, M. W., Hunsbergr, B., & Pancer, S. M. (2000). Social support: relations to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China. *Journal of Adolescent Research, 15*, 123-144.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade, 73*, 35.
- Tavares, C. F. V. (2014). *Adaptação ao ensino superior, personalidade e otimismo em estudantes universitários do 1o. ciclo de estudos*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Tavares, J., & Huet, I. (2001). Sucesso académico no ensino superior: um olhar sobre o professor universitário. *Pedagogia na Universidade, 149-160*.
- Tavares, J., & Santiago, R. A. (2000). *Ensino Superior (In) sucesso académico*. Porto: Porto Editora.
- Taveira, M. d. C. (2000). Sucesso no Ensino Superior Uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional *Educação Superior (In) Sucesso* (pp. 49-73). Porto: Porto Editora.
- Team, R. C. (2017). R: A Language and Environment for Statistical Computing. Vienna, Austria: R Core Team. Retrieved from www.r-project.org
- Tedesco, J. C. (2002). *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática.
- Teichler, U. (1999). Research on the relationships between higher education and the world of work: Past achievements, problems and new challenges. *Higher Education, 169-190*.
- Teichler, U. (2007). Does Higher Education Matter? Lessons from a comparative graduate survey. *European Journal of Education, V 42, N 41, 11-34*.
- Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2004). Estou me Formando... E Agora? Reflexões e Perspectivas de Jovens Formandos Universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 5(1)*.
- Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2005). Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 21(3), 327-334*.
- Tenbrunsel, A. E., Galvin, T. L., Neale, M. A., & Bazerman, M. H. (2004). Cognições em organização *Handbook de estudos organizacionais* (Vol. 3, pp. 33-68). São Paulo: Atlas.
- Terenzini, P. T., Cabrera, A., Colbeck, C., Bjorklund, S., & Parente, J. (1999). Paper presented at the Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, San Antonio, TX.
- Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1996). First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education, 37(1), 1-22*. doi:10.1007/bf01680039
- Thomas, D., & Diener, R. (1990). Memory accuracy in the recall of emotion. *Journal of personality and social psychology, 59, 291-297*.
- Thomas, S. L. (2003). Longer-Term Economic Effects of College Selectivity and Control. *Research in Higher Education, 44(3), 263-299*. doi:10.1023/a:1023058330965
- Thurber, C. A., & Walton, E. A. (2012). Homesickness and adjustment in university students. *JOURNAL OF AMERICAN COLLEGE HEALTH, 60(5), 415-419*. doi:10.1080/07448481.2012.673520
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45(1), 89-125*.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college*. Chicago: University of Chicago Press.

- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. . Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V., & Pusser, B. (2006). *Moving From Theory to Action: Building a Model of Institutional Action for Student Success*. Retrieved from
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: o contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 87-107.
- Tomás, R. M. A. (2014). *Adaptação ao ensino superior. O efeito preditor dos fatores de personalidade, do suporte social e da inteligência emocional*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Traag, T., van der Valk, J., van der Velden, R., & Wolbers, M. H. J. (2005). Why does education matter? Explaining the effect of the highest level of education attained by school leavers on their labour market position. *Pedagogische Studien*, 82(6), 453-369.
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J. W., & Schuler, H. (2007). Meta-Analysis of the Relationship Between the Big Five and Academic Success at University. *Journal of Psychology*, 215, 132-151.
- Trull, T. J., & Widiger, T. A. (2013). Dimensional models of personality: the five-factor model and the DSM-5. *Dialogues in clinical neuroscience*, 15(2), 135-146.
- Turunen, T. (2014). Lack of commitment? Work orientations of Finnish employees in a European comparison. *Nordic journal of working life studies*.
- Txicolassonhi, H., & Ambrósio, J. (2015). *Estudo da Motivação na Administração Pública de Angola-Estudo do Município de Saurino*. (Master), Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Umbach, P. D., & Kuh, G. D. (2006). Student experiences with diversity at liberal arts colleges: Another claim for distinctiveness. *The Journal of Higher Education*, 77, 169-192.
- Universia (Producer). (2015, 06 01). Índice de evasão do Ensino Superior do Brasil é de cerca de 21%. *Universia*. Retrieved from <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2015/10/06/1132040/indice-evasao-ensino-superior-brasil-cerca-21-inscreva-seminario.html>
- Upcraft, M. L., & Gardner, J. N. (1989). *The Freshman Year Experience. Helping Students Survive and Succeed in College*: ERIC.
- Uvaldo, M. d. C. C. (1995). Relação homem-trabalho: campo de estudo e atuação da orientação profissional. In A. M. B. B. C. (Ed) (Ed.), *A escolha profissional em questão*. São Paulo Casa do Psicólogo.
- Vale, G. M. V. (1992). Terceirização e competitividade. *Rumos do Desenvolvimento - Set/Out*, N. 97.
- Vallerand, R. J. (1983). Effect of differential amounts of positive verbal feedback on the intrinsic motivation of male hockey players. *Journal of Sport Psychology*, 5, 7.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Education [Construction and validation of the Academic Motivation Scale]. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and

- amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence of concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159–172.
- Van Maanen, J., & Schein, E. (1977). *Toward a Theory of Organized Socialization* (Vol. 1).
- van Praag, B. M. S., & Frijters, P. (1999). The structure of German well-being. *School of Economics and Finance Discussion Papers and Working Papers Series 071b, School of Economics and Finance, Queensland University of Technology*.
- Vasconcellos, V. C., & Neiva, E. R. (2015). Avaliação de futuro profissional e sua relação com o bem-estar no trabalho e intenção de desligamento. *Gestão & Planejamento*, 15(2), 410-427. Retrieved from <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/viewFile/2737/2303>
- Vasconcelos, K. C. d. A., Merhi, D. Q., Goulart, V. M., & Silva, A. R. L. d. (2010). A Geração Y e Suas Âncoras de Carreira. *Gestão.org*, 8(2), 19.
- Veenhoven, R. (1996). The Study of Life Satisfaction A *Comparative Study of Satisfaction With Life in Europe* (pp. 11-48). Eotvos: Universtiy Press.
- Veinstein, S. B. G. (1994). *La elección vocacional ocupacional: Estrategias – técnicas* (2ª ed.). Buenos Aires: Marymar.
- Velden, R. v. d., & Wolbers, M. (2004). *How much does education matter and why? The effects of education on socio-economic outcomes*. Maastricht.
- Veloso, E. F. R. (2012). É possível negar a existência da geração Y no Brasil? *Organizações & Sociedade*, 19, 745-747.
- Veloso, E. F. R., Dutra, J. S., & Nakata, L. E. (2008). *Percepção sobre carreiras inteligentes: diferenças entre as gerações Y, X e baby boomers*. Paper presented at the In XXXII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Rio de Janeiro, Brasil.
- Vendramini, C. M. M., Brunini, E. T. S., dos Santos, A. A. A., Fonseca, M. N. S., Gomes, E., & Gomes, E. N. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, 9, 259-268.
- Vergara, S. C. (2011). *Gestão de Pessoas*. São Paulo: Atlas.
- Vergara, S. C., & Davel, E. (2001). *Gestão com Pessoas e Subjetividade*. São Paulo: Atlas.
- Veriguine, N. R., Krawulski, E., D’Avila, G. T., & Soares, D. H. P. (2010). Da formação superior ao mercado de trabalho: percepções de alunos sobre a disciplina orientação e planejamento de carreira em uma universidade federal. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 4, 79-96.
- Vernon, M. D. (1973). *Motivação humana*. Petrópolis: Vozes.
- Viana, M. J. B. (2005). As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação e Sociedade*, 26(90), 107-125.
- Vieira, D., & Coimbra, J. L. (2006). Sucesso na Transição Escola-Trabalho: A Percepção de Finalistas do Ensino Superior Português. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(1), 1-10.
- Vieira, D. A. (2014). *Transição do ensino superior para o trabalho*. Porto: Vida Económica Editorial.

- Vieira, D. A., Caires, S., & Coimbra, J. L. (2011). Do ensino superior para o trabalho: Contributo dos estágios para inserção profissional *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 9.
- Vigoda-Gadot, E., & Grimland, S. (2008). Values and career choice at the beginning of the MBA educational process. *Career Development International*, 13(4), 333-345. doi:doi:10.1108/13620430810880826
- Villa Real, J. d. O., Rocha, J. C., Rübenich, N. V., & Camargo, M. E. (2013). Desenvolvimento da Carreira: responsabilidade da organização ou responsabilidade do individuo? UCS. Retrieved from <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucsppga/mostrappga2013/paper/viewFile/3620/1102>
- Vogelgesang, L. J., & Astin, A. W. (2000). Comparing the effects of community service and service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, v 7: 25-34.
- Voydanoff, P. (2005). Toward a conceptualization of perceived work-family fit and balance: a demands and resources approach. *Journal of Marriage and Family*, 67, 822-836.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Oxford, England: Wiley.
- Wagerman, S. A., & Funder, D. C. (2007). Acquaintance reports of personality and academic achievement: A case for conscientiousness. *Journal of Research in Personality*, 41, 221-229.
- Wallace, J. E. (1993). Professional and organizational commitment: compatible or incompatible? *Journal of Vocational Behavior*, 42(3), 333-349.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1992). On Traits and Temperament: General and Specific Factors of Emotional Experience and Their Relation to the Five-Factor Model. *Journal of Personality*, 60(2), 441-476. doi:10.1111/j.1467-6494.1992.tb00980.x
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Wei-Cheng, M., & Kopischke, A. (2001). Job search methods, job search outcomes, and job satisfaction of college graduates: A comparison of race and sex. *Journal of Employment Counseling*, 38(3), 141-149.
- Weineck, J. (2003). *Treinamento ideal. 9ª Edição*. São Paulo: Manole.
- Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*, 75, 530-543.
- Weiner, B., & Graham, S. (1984). An attributional approach to emotional development. *Emotions cognition and behavior* (pp. 167-191). Cambridge: Cambridge University Press.
- Weisman, C. S., Alexander, C. S., & Chase, G. A. (1980). *Job Satisfaction among Hospital Nurses: A Longitudinal Study* (Vol. 15).
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12, 173-194.
- Wendlandt, N. M., & Rochlen, A. B. (2008). Addressing the College-to-Work Transition. *Journal of Career Development*, 35(2), 16. doi:10.1177/0894845308325646
- Werbelt, J. D. (2000). Relationships among Career Exploration, Job Search Intensity, and Job Search Effectiveness in Graduating College Students. *Journal of Vocational Behavior*, 57(3), 379-394. doi:<https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1746>
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of management review*, 7(3), 418-428.

- Wilkinson, A., Bacon, N., Redman, T., & Snell, S. (2010). *The sage handbook of human resource management*. London: Sage.
- Willingham, W. W., Pollack, J. M., & Lewis, C. (2002). Grades and test scores: Accounting for observed differences. *Journal of Educational Measurement*, 39(1), 1-37. doi:10.1111/j.1745-3984.2002.tb01133.x
- Wilson, W. R. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychol Bulletin*, 67(4), 294-306. doi:10.1037/h0024431
- Witter, G. P., & Lomônaco, J. F. B. (1984). *Psicologia da aprendizagem*. São Paulo: EPU.
- Wolniak, G. C., & Pascarella, E. T. (2005). The effects of college major and job field congruence on job satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 233-251.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. doi:10.1177/0011000006288127
- Woyciekoski, C., Stenert, F., & Hutz, C. S. (2012). Determinantes do Bem-Estar Subjetivo. *Psico*, 43(3), 8.
- Wright, T. A., & Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 84-94.
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Definition and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5), 20.
- Young, R. A., Marshall, S. K., Valach, L., Domene, J. F., Graham, M. D., & Zaidman-Zait, A. (2011). *Transition to adulthood: Action, projects, and counseling*. New York: Springer.
- Young, R. A., Paselvikho, M. A., & Valach, L. (1997). The role of emotion in the construction of career in parent-adolescent conversations. *Journal of Counseling and Development*, 76(1), 36-44.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46, 677-706.
- Zalewska, A. M. (1999a). Job satisfaction and importance of work aspects related to predominant values and reactivity. *The International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 5(4), 28. doi:10.1080/10803548.1999.11076434
- Zalewska, A. M. (1999b). Achievement and social relations values as conditions of the importance of work aspects and job satisfaction. *The International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 5(3), 395-416. doi:10.1080/10803548.1999.11076428
- Zanelli, J. C., Borges-Andrade, J. E., & Bastos, A. V. B. (2004). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: 2004.
- Zanon, C., Bardagi, M., Layous, K., & Hutz, C. (2013). *Validation of the Satisfaction with Life Scale to Brazilians: Evidences of Measurement Noninvariance Across Brazil and US* (Vol. 119).
- Zanon, C., & Hutz, C. S. (2010). Relações entre BemEstar, Neuroticismo, Ruminação, Reflexão e Sexo. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 2 (2), 118-127.
- Zenorini, R. d. P. C., Santos, A. A. A. d., & Monteiro, R. d. M. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. *Paidéia*, 21(49), 157-164.
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2004). A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 67-86). Taubaté: Cabral.